



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN**

**ANÁLISIS CRÍTICO DEL PRÁCTICUM DE MAGISTERIO EN UNA
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**PRESENTADA POR:
ÁNGELA MARÍA GONZÁLEZ GARCÉS**

**DIRIGIDA POR:
Dr. MANUEL SANTIAGO FERNÁNDEZ PRIETO**

MADRID 2008

“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, busco, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervego, interviniendo educo, me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión, la indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente.”

Freire, P. (1990).

A mi familia Amparo y Jorge por ser siempre mi apoyo incondicional.

A Javier por brindarme todo su amor.

AGRADECIMIENTOS

El siguiente trabajo de investigación es el resultado de mi inquietud personal sobre el estado actual del prácticum de magisterio y las acciones que se desarrollan a su alrededor, en este caso en especial desde la visión que tienen los alumnos de las diferentes especialidades de magisterio.

Actualmente esta investigación se encuentra dentro del contexto de análisis y evaluación interna que llevan a cabo las universidades Españolas con miras a la incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Pero esta memoria es fruto y resultado de un trabajo colectivo, donde diferentes personas han colaborado en el. Por ello, quiero expresar mi agradecimiento:

A mi director de Tesis, el Doctor Santiago Fernández Prieto, por su constante ánimo y sus útiles consejos. Para mí, ha sido un privilegio compartir con él, el desarrollo de este trabajo de investigación.

De igual forma, quisiera agradecer la colaboración de miembros del equipo Decanal de la Facultad, del departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y en general tanto personal docente como administrativo de la Facultad de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, pero en especial a todos los alumnos que colaboraron desinteresadamente en este

proyecto, puesto que sin su ayuda este trabajo de investigación no se hubiera podido llevar a cabo.

A todos los alumnos de tercer año magisterio que han participado en este proyecto.

Pero todo este sueño no hubiera podido culminarse si no contara con el amor de mi familia y el cariño de mis amigos que siempre están en mi corazón y mi alma.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
I. MARCO TEÓRICO.....	15
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN	17
1.1. La educación	17
1.2. Modelos de enseñanza educativa	26
1.3. Términos significativos en educación	30
1.4. Indicadores de calidad en la educación	34
1.5. La educación ante el fenómeno multicultural.....	40
1.6. Situación actual y futura de la educación en España y la Unión Europea	44
CAPÍTULO II. FORMACIÓN DOCENTE	55
2.1. Formas de concebir la enseñanza docente	55
2.2. Diferentes enfoques de docente	59
2.3. Áreas de influencia en la formación docente: la práctica	73
2.4. La investigación sobre la propia práctica	78
2.5. Las TIC en educación.....	82
2.6. Otros aspectos que influyen en la formación docente.	87
CAPÍTULO III. EL PRÁCTICUM.....	97
3.1. Contextualización de las prácticas docentes.	97
3.2 La formación práctica de los maestros españoles	111
3.3. El desarrollo del Prácticum en otros países.....	115
3.4. El Prácticum en la Universidad Autónoma de Madrid.....	118
3.5. Investigaciones Relacionadas sobre el tema de las Prácticas.....	122

II. TRABAJO EMPIRICO	129
CAPÍTULO IV. METODO	131
4.1. Objetivos e Hipótesis de la investigación.....	131
4.2. Metodología	133
4.2.1. Diseño	133
4.2.2. Muestra	134
4.2.3. Instrumento de recogida de datos.....	138
4.2.4. Procedimiento	142
4.3. Análisis de Datos	144
4.3.1. Universidad y centro de prácticas	145
4.3.2. Temporalidad	152
4.3.3. Expectativas y temores	157
4.3.4. Áreas y éxito	177
4.3.5. Profesor y sociedad.....	184
4.3.6. Evaluación.....	189
4.3.7. Organización del Prácticum	194
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	217
5.1. Conclusiones	217
5.2. Discusión	227
5.3. Propuesta de Diseño de un portal Educativo de las Prácticas de Magisterio	233
BIBLIOGRAFÍA	239
ANEXOS	257

INTRODUCCIÓN

En este momento existe un amplio consenso al considerarse que el profesorado de la sociedad actual no debe capacitarse únicamente en perspectivas culturales y socializantes propias de su profesión, sino que debe estar formado para analizar, comprender, y reflexionar críticamente acerca de las realidades escolares sobre las que en un futuro ha de intervenir. Esta realidad aparece y se desenvuelve como una totalidad integrada de situaciones diversas de carácter educativo, presionadas por nuevos condicionantes sociales entre los que cabe destacar la identidad cultural, la interculturalidad, el desarrollo tecnológico, entre otros, ámbitos que generan una enorme complejidad en la realidad escolar.

De esta forma, si asumimos la idea de Schön (1992), la práctica profesional se encuentra hoy más allá de la competencia profesional. Por ello, en su formación parece necesario armonizar e integrar los conocimientos propios de cada especialidad con el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para afrontar con éxito los antiguos y nuevos desafíos planteados en la intervención educativa diaria.

Por ello, no es difícil entender que en todos los planes de estudio siempre se ha manifestado una preocupación por establecer relaciones entre la educación y el mundo del trabajo, intentando facilitar a los alumnos un conocimiento basado en la experiencia, tratando de equipar a las personas con las habilidades ocupacionales concretas requeridas para triunfar en profesiones específicas, es decir, la Universidad pretende cumplir la función social que en

la actualidad se le ha encomendado: “preparar profesionales que puedan insertarse en el mundo laboral” (Zabalza,2003). Debido a esta situación, aparece la crítica a la institución universitaria desde el mundo social y laboral, por la insuficiente e inadecuada formación con la que salen muchos de los nuevos graduados.

El período de prácticas constituye uno de los momentos más deseados e importantes en la formación inicial del alumno, donde se ve reflejada la necesidad de completar su formación teórica con una práctica docente adecuada. Es conveniente que ambas facetas estén perfectamente conectadas, para evitar que ésta sea una experiencia incompleta (Zeichner y Liston, 1996).

Para entender las prácticas apropiadamente se debe comprender primero qué son; según Rodríguez (1994) las prácticas son *"el componente de la formación, en la que el profesor, en contacto con la realidad escolar, tiene ocasión de comenzar a establecer relaciones entre la teoría y la práctica"*. Todo futuro docente antes de finalizar su preparación como profesor debe conocer la realidad de la escuela, acercarse a ella con inquietudes de innovación e investigación educativa y actuar en ella.

Ahora bien, casi todos están convencidos del papel primordial que las Prácticas de Enseñanza desempeñan en la formación del futuro maestro ya que éstas deben ser la conexión entre la teoría aprendida en las aulas universitarias (ámbito didáctico, psicológico, científico, cultural) y el mundo escolar, integrando el currículum desarrollado en la formación inicial con el conocimiento y la experiencia que ahora van a vivir.

Para Zabalza (2003) las Prácticas constituyen una situación de aprendizaje preprofesional en la que los alumnos adquieren diferentes estilos de inserción en la realidad educativa. Esto es un hecho innegable que es corroborado por diferentes autores como González, (1993) quien plantea que *"una organización es efectiva cuando implica a todos los miembros de la*

comunidad y entre todos encajan las piezas que permiten conseguir los objetivos del centro. Esto requiere que entre los distintos implicados se establezcan todas y cada una de las coordinaciones oportunas y necesarias". Nadie duda de la relevancia que debe tener el *Prácticum* en dicha formación, relevancia que le otorgan tanto el profesorado de las Facultades Universitarias, como los propios alumnos.

Partiendo de aquí se plantean antes de iniciar este trabajo de investigación, los interrogantes siguientes:

1. ¿La vinculación actual entre los aspectos teóricos y prácticos de la formación del maestro es la adecuada?
2. ¿La configuración actual de las prácticas de enseñanza, considerada dentro del marco de formación de maestros, está proporcionando una adecuada formación profesional?
3. ¿Están contribuyendo las prácticas de enseñanza a formar el tipo de maestro que necesita la sociedad española, europea y mundial?
4. ¿Es posible elaborar una propuesta de prácticas de enseñanza acorde con estas necesidades, que pueda constituir la base del diseño actual y futuro de formación de docentes?

La búsqueda de la respuesta a estos y otros interrogantes guiará el desarrollo de este trabajo de investigación, donde el primer paso del proceso debe ser una reflexión sobre la situación actual de la educación, los principales retos y problemas que se deben abordar en el futuro próximo. Esta reflexión servirá de punto de partida para desarrollar un análisis de la situación actual del *prácticum* y el planteamiento de una propuesta de mejora.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN

1.1. La educación

La educación en España ha sufrido en las últimas décadas un proceso de cambio y modernización sin precedentes. Los logros del sistema educativo español son evidentes, pero esto no significa que no se deban reconocer los problemas todavía existentes, anticipar los venideros y sobre todo, afrontar los retos y desafíos de la sociedad hacia la que avanzamos.

Entre los principales objetivos que se han planteado los sistemas educativos europeos se encuentran la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, la construcción de entornos de aprendizaje abiertos y la promoción de la ciudadanía activa.

Debemos procurar que todos los estudiantes obtengan los mejores resultados que sean capaces. Pero no sólo debemos ofrecer más formación para todos, ha de ser también de mayor calidad, para que permita a los jóvenes incorporarse del modo más satisfactorio posible al mundo laboral y a una sociedad cambiante y fuertemente interrelacionada con otras culturas (Frabboni, 2001).

Estos importantes retos exigen la implicación y la colaboración de toda la sociedad. Es necesario un compromiso social para impulsar un sistema educativo que se asiente en bases sólidas y permita garantizar el futuro.

El proceso de integración europea, la reciente inmigración, y la extensión de nuevos hábitos y valores han producido cambios sociales de gran envergadura, que también han afectado a los planteamientos educativos, las aspiraciones formativas de los alumnos y sus familias, al trabajo de los profesores y las expectativas que tiene la sociedad española acerca de lo que la educación puede y debe ofrecer (Senra, 2000).

Quizás por ello, la mejora de la calidad ha sido uno de los objetivos fundamentales de las leyes educativas de las dos últimas décadas. Desde finales de los años ochenta se ha manifestado una preocupación creciente por la calidad de la educación, tanto en los países europeos como a nivel mundial.

La educación es un proceso inherente a las personas donde convergen factores tanto genéticos como ambientales, siendo estos fundamentales en el proceso de humanización (Condemarín, 1990). La educación refleja los rasgos de la sociedad, puesto que forma parte de ella. Los problemas educacionales reflejan las preocupaciones básicas de la sociedad en su conjunto, ya que la educación es un fenómeno social: su medio, sus contenidos, sus fines, sus factores y sus condicionamientos son sociales (Faust, 1977).

Las expectativas con relación a la educación en el nuevo milenio hace tiempo que comenzaron a despertar inquietudes y esperanzas. El informe Delors,¹ entre otros, ya mostraba una especial preocupación por el futuro de la enseñanza, tema por el que han comenzado a preocuparse muchos países. Resulta desde todo punto razonable ir realizando fundadas previsiones e ir conformando algún tipo de estrategia que nos permita afrontar la compleja problemática educativa de ese futuro (Fernández, 2001).

Dentro de este proceso de toma de conciencia podemos tratar de brindar herramientas que faciliten el entendimiento de diferentes posturas de enseñanza, posturas como el paradigma interpretativo que intenta comprender

¹ Informe Delors: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

la realidad social, pero como se sabe la realidad social no es una sola *“todos los individuos son agentes activos de la realidad”* (Olson y Torrance, 1996).

Es posible que este proceso de interiorización pueda llevar a un cambio de concepción de la enseñanza, considerado no como un acto estático sino como una actividad práctica, una praxis, donde ella misma encarna los valores educativos, permitiendo de ésta forma que el docente someta continuamente a análisis crítico su propia práctica, tanto desde un punto de vista técnico como ético.

Las nuevas exigencias que recaen sobre el profesorado, factor esencial de la calidad educativa, tal y como se reconoce en todos los estudios internacionales (Bernstein, 2003) y en las leyes educativas españolas, plantean la necesidad de que se reconozca socialmente al profesorado y se valoren debidamente las complejas y decisivas tareas que se le encomiendan.

Es por esto que el desarrollo profesional del docente debería enfocarse en la búsqueda y adquisición de una participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, un elemento que contribuiría a este proceso es la implementación del conocimiento práctico y personal del docente. En donde como lo expresa Moral (1995) el ciclo reflexivo se convierte en una estrategia de perfeccionamiento del profesorado, siendo importante para ello la realización de las siguientes fases:

- Descripción: El profesor comienza la actividad reflexiva formulándose a sí mismo preguntas iniciales que promuevan la descripción de su práctica profesional.
- Comparación: El profesor debe explicar las claves que gobiernan su acción en clase y constituyen su teoría en uso sobre la enseñanza.

- **Confrontación:** La interacción social en el contexto del centro es esencial para comprender de manera global la situación y el significado de la enseñanza.
- **Reconstrucción:** La actividad reflexiva alcanza su auténtica dimensión cuando el profesor busca propuestas de mejora que favorecen el cambio y la renovación de las relaciones que ha ordenado y sistematizado.

No obstante, todos estos elementos carecen de valor si realmente no existe una actitud de cambio (Miguel, 1998) y en especial una capacidad de pensamiento cuyo eje sea la búsqueda no solo de su crecimiento profesional, sino la interiorización de la educación de hoy, aquella que busca la formación integral, busca el crecimiento cognitivo, afectivo y social, tanto del educando como del educador (Miguel, 1998).

Ahora bien, intentar definir la educación es una tarea difícil. Cada una de las definiciones de la educación contiene una filosofía personal. Por ejemplo, en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua² encontramos que la educación es “la acción y efecto de educar, la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. Es una instrucción por medio de la acción docente”. Así se puede decir que la educación es una manera de entender la vida, unos referentes ideológicos, que se encuentran en constante cambio.

Dentro de este contexto, la calidad en la educación tendría que ser algo inherente a la manera de hacer las cosas, teniendo en cuenta que ésta va unida a la visión ideal del hombre y a su papel en el mundo (Tyler, 1991). Quizás por ello hoy en día se insiste tanto en la necesidad de implantar procesos de calidad educativa.

² Diccionario de la Real academia española de la lengua (2007). Recuperado el 15 de marzo de 2007, en www.rae.es

Tiene su justificación, la calidad es un valor, no es una técnica. Hay que pensar que la forma de la implementación de la calidad es una herramienta fundamental para la mejora de la competitividad educativa, a la vez que es un elemento dinamizador del estilo de vida de la sociedad. En este contexto, es necesario impulsar y apoyar aquellas iniciativas que promuevan y difundan los principios de la calidad como una herramienta de mejora de la competitividad (Rudduck, 1999).

Por ello la calidad educativa se entiende como un atributo integral, resultado de una síntesis de componentes y procesos que la producen y distinguen. El concepto de calidad no es absoluto, las propiedades en que se expresa se dan en el tiempo y se encuentran relacionadas en su devenir, con el contexto. La calidad educativa es entonces un concepto análogo, es decir, se predica de algo en parte idéntico y en parte distinto (Martínez, 2003). Podríamos decir que los elementos fundamentales en un proceso de calidad son la cobertura, idoneidad, integridad, equidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Pero dichos elementos deben tener presente la evaluación de la calidad, el personal docente, el alumno, la gestión educativa, los proyectos educativos, la didáctica y la investigación, entre otros.

Desde este punto de vista, los indicadores de la calidad de la educación deben poseer un diseño educativo claro y válido, con una formulación completa de objetivos (intelectuales, técnicos, estéticos, ético - sociales), distinguir entre objetivos comunes (obligatorios básicos) y objetivos individuales (libres y creativos). Tener formulados explícitamente los elementos y técnicas de evaluación, de alumnos, de programas, del sistema escolar. Disponer de medios adecuados y suficientes, tanto económicos, materiales, recursos humanos, organización de métodos de enseñanza y orientación. Contar con un profesorado idóneo y con suficiente formación tanto cultural, científica, técnica y práctica (Bernsteín y Díaz, 1985). Utilizando los resultados de la investigación pedagógica en programas de innovación. Establecer relaciones con las familias

de los alumnos, con las instituciones gubernamentales, con otras entidades culturales y sociales.

En concreto, los elementos indispensables en cualquier programa o proceso de calidad educativa son el trabajo interdisciplinario o en equipo con la comunidad educativa y los procesos de desarrollo en los que se encuentran los individuos como elemento de base la implementación continua de procesos dirigidos a fomentar la creatividad, puesto que el individuo creativo es un individuo que potencializará su inteligencia (Blanco y Mesina, 2000).

Por ello España no podía quedar al margen de esta preocupación tan extendida, como se aprecia en la inclusión de diversas medidas orientadas a la mejora de la calidad en las leyes educativas promulgadas desde 1990. Las medidas propuestas por la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y el Gobierno de centros docentes (LOPEG)³ para avanzar en la mejora de la calidad se centro en los siguientes aspectos: una autonomía de los centros para impartir una educación ajustada a las necesidades de su alumnado, una fuerte implicación y participación de todos los sectores de la comunidad educativa y las corporaciones locales en el funcionamiento de los centros docentes, un contexto estimulante para el ejercicio profesional de la docencia, un adecuado proceso de socialización y un desarrollo equilibrado de las capacidades de todos los alumnos y alumnas, un sistema de evaluación que permita detectar los avances y deficiencias que se van produciendo.

La educación debe esforzarse en compensar las desigualdades de contextos sociales, culturales y educativos, permitiendo que todos los jóvenes puedan disfrutar de las mismas oportunidades reales y aprovechar los instrumentos y los medios que pone a su disposición el sistema educativo (Bernstein, 2003). Dicho de otro modo, se trata de lograr una educación de calidad con equidad, una educación de calidad para todos. La calidad no puede concebirse como una dimensión desligada de la equidad, pues ambos

³ Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros o LOPEG (B.O.E. 21-11-1995).

principios son indisolubles. Se trata de una idea aceptada internacionalmente, como ha puesto de manifiesto la 47ª reunión de la conferencia internacional de educación de la UNESCO (Ginebra, 8 – 11 septiembre 2004), que en su mensaje final afirma que *“promover una educación y una formación de calidad para todos los jóvenes es indispensable para lograr un futuro mejor y constituye un antídoto contra la exclusión social en el plano local, nacional y mundial”*⁴.

Los avances registrados en el conjunto del sistema educativo español en las últimas décadas han sido muy destacados. Más del 75% de los jóvenes obtiene hoy el título de graduado en educación secundaria a la edad teórica en que deberían hacerlo y el 60% de los jóvenes entre 25 y 34 años ha obtenido una titulación de bachillerato o formación profesional, cifra ésta última que era tan solo del 30% hace dos décadas; con respecto a los títulos universitarios en los mismos grupos de edad, las cifras actuales rondan el 37%, mientras que hace dos décadas se situaban en el 18% (MEC⁵).

Aunque algunas de esas tasas y cifras sean claramente mejorables, no han dejado de aumentar en los últimos tiempos. Los indicadores internacionales de la educación, publicados anualmente por la OCDE⁶ (2006), destacan ese avance paulatino, que está contribuyendo a reducir el desfase histórico existente en España en relación con los países más desarrollados (Pérez y otros, 2001). Los logros conseguidos en un plazo de tiempo relativamente breve son notables, pero no se debe adoptar una postura autocomplaciente.

Por otra parte, la educación española debe dar respuesta adecuada a los nuevos desafíos que implica la construcción de la Unión Europea, la aparición de las nuevas sociedades multiculturales o el necesario aumento de la competitividad a escala europea e internacional (De la Torre, 2006). La

⁴ Manifiesto de la 47ª reunión de la conferencia internacional de educación de la UNESCO (Ginebra, 8 – 11 septiembre 2004).

⁵ Ministerio de Educación y ciencias (MEC), sección de estadísticas <http://www.mec.es/mecd/estadisticas.html>

⁶ OCDE. Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE en el 2006. Nota informativa sobre la situación española. <http://www.mec.es/multimedia/00001874.doc>.

educación debe contribuir además a fortalecer la cohesión social, especialmente en las circunstancias actuales de globalización e integración, en instancias supranacionales, por un lado, y de desarrollo de la autonomía por otro.

Las administraciones educativas también tienen una clara responsabilidad en la mejora de la educación. Su papel consiste sobre todo en facilitar a todos los componentes del sistema educativo el cumplimiento de sus funciones respectivas, para estimularles en esa dirección y, al mismo tiempo, reclamarles su esfuerzo.

La responsabilidad que tienen las administraciones para con los centros y el profesorado, debe traducirse en planes de acción que potencien su trabajo y les proporcionen los medios necesarios para desarrollarlo con efectividad (Fernández, 2001).

Este cambio trae como consecuencia que en los últimos años en España se haya producido un avance destacado en las tasas de escolarización de los niños y niñas más pequeños, hasta alcanzarse en el curso 2004-05 una cobertura del 96,7% a los tres años y del 100% desde los cuatro años de edad (OCDE, 2006).

El porcentaje de alumnos que a los 12 años ha completado la educación primaria ha pasado del 77,3 en 1994-95 al 86,4 en 2004-05. Según los datos estadísticos disponibles en 2004-05, un 11,6% de los alumnos acumuló retrasos en la educación primaria y el 5,5% repitió 6º de primaria. Si en 6º de primaria promocionaba el 94,5% del alumnado en 2004 - 2005, en 2º de ESO⁷ lo hacía el 81,8% y en 3º de ESO el 73,9%. El porcentaje de alumnos que acumuló retraso por 1ª vez en ESO fue del 26,3% (INE, 2005).

Los diferentes niveles de educación en España, como en cualquier parte del mundo, deben ser el punto de partida de todo sistema educativo y en este

⁷ Instituto Nacional de Estadística. www.ine.es

caso de todo futuro maestro, situación que podemos observar a lo largo de la vida escolar de cualquier alumno. Por ejemplo, si comenzamos analizando la educación infantil veremos el valor educativo fundamental de ésta, no debe tampoco ignorarse que la escolarización temprana predispone favorablemente a los niños y niñas hacia el ambiente escolar y previene contra el abandono prematuro en las etapas posteriores del sistema educativo (Martín, 2003). La educación infantil contribuye así a la superación de las trabas derivadas de condiciones personales o sociales desfavorecidas, promoviendo una igualdad real de oportunidades.

Por otro lado, la educación primaria es una etapa fundamental para el desarrollo personal de los niños y de las niñas. En efecto, se trata de un período decisivo en la formación de la persona, ya que en él se asientan los fundamentos de un sólido aprendizaje de las habilidades culturales básicas, relativas a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, al tiempo que se desarrollan las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido estético, la creatividad, los afectos y los sentimientos (Coll, 1998). Su objetivo básico consiste en afianzar el desarrollo personal y el propio bienestar, dotar a los alumnos de una progresiva autonomía de acción en su medio y proporcionales los instrumentos necesarios para la adquisición de nuevos conocimientos en las etapas educativas posteriores y a lo largo de toda la vida.

Los cambios experimentados en los últimos años por la sociedad española y por el propio sistema educativo han influido en los centros docentes, en los alumnos y alumnas, en las familias y en la actitud de unos y otros frente a la enseñanza (De la Torre, 2006). Fruto de ello son las demandas que afectan de forma directa el trabajo de profesores y profesoras, que han visto modificadas en parte sus tareas y que se ven obligados a abordarlas con unas habilidades profesionales más amplias

1.2. Modelos de enseñanza educativa

La enseñanza en las sociedades contemporáneas se desarrolla en instituciones sociales especializadas para cumplir dicha función. El aprendizaje de los alumnos/as tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo y condicionan los procesos de aprendizaje (Contreras, 1997). A lo largo del siglo XX, se han desarrollado modelos de explicación de la vida en el aula, entre ellos se destacan los siguientes:

Modelo proceso-producto

Se desarrolló desde los años cuarenta hasta los años setenta, sustenta una concepción bastante simple de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula (Adorno, 1998). La vida del aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando enseña y el rendimiento académico del alumno/a.

El concepto de enseñanza que subyace a tales planteamientos es bien simple: el comportamiento observable del profesor/a es la variable más significativa y decisiva en la determinación del rendimiento académico del alumno/a, la enseñanza se reduce al comportamiento académico, observable y medible (Pérez, 1991).

Las críticas fundamentales que especifican esta idea general pueden resumirse en:

- Se reduce el análisis de la práctica educativa a las conductas observables. Al considerar sólo las manifestaciones observables y

cuantificables del comportamiento, tanto del profesor/a como alumno/a, se pierde el significado de los procesos reales de interacción.

- ⓐ Se define de modo unidireccional el flujo de la influencia en el aula. Pero no se corresponde con los movimientos reales. El aula está constituida como grupo psicosocial, donde los intercambios e interacciones afectan a todos y cada uno de los miembros que participan en la misma.
- ⓐ Se descontextualizan las conductas del docente y de los alumnos/as, como si pudiesen tratarse como comportamientos genéricos universalmente válidos, con independencia del contexto donde se producen. Los comportamientos humanos son siempre en parte situacionales, condicionados por el contexto, y no se pueden entender ni interpretar a menos que conozcamos las determinaciones de dicho contexto.
- ⓐ Se define de forma muy restrictiva la variable producto. Lo que miden los test o las pruebas de rendimiento académico hace referencia, en el mejor de los casos, a una parcela pequeña de los aprendizajes desarrollados a lo largo de la vida en la escuela.
- ⓐ Se desconsidera la importancia de los contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se hace tanto hincapié en la importancia de los procesos de interacción comportamental que se olvida la relevancia de los contenidos en la determinación específica de tales procesos.

Modelo mediacional

La inconsistencia de las investigaciones desarrolladas en el ámbito del modelo proceso-producto, así como la conciencia de su pobreza conceptual abren el camino a los modelos mediacionales que incorporan la variable

mediadora del alumno/a y del profesor/a como principales responsables de los efectos de la vida en el aula (Torres, 1993).

- Modelo mediacional centrado en el profesor/a: El aspecto más importante dentro de esta corriente son los procesos de socialización del profesor/a, por cuanto se considera que en este largo proceso de socialización se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad (Zeichner, 1983). El objetivo clave de este modelo es llegar a comprender cómo se forman las creencias, pensamientos y hábitos de comportamiento del docente, por considerar que son los verdaderos responsables del clima de intercambios que éste crea en el aula y de las estrategias de enseñanza que utiliza en tales intercambios.

- Modelo mediacional centrado en el alumno/a: De manera similar, este enfoque considera, que para comprender lo que realmente sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe tenerse en cuenta que el alumno/a también influyen en los resultados. Siguiendo los planteamientos piagetanos y neopiagetanos, este enfoque asume que el alumno/a no es un pasivo receptor de estímulos (Pérez, 1990), y que el conocimiento no es nunca una mera y fiel copia de la realidad, sino una verdadera elaboración subjetiva.

Modelo Ecológico de Análisis del Aula

Representa una perspectiva de orientación social en el análisis de enseñanza. Concibe la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y asume los principales supuestos del modelo mediacional (énfasis en el individuo como procesador activo de información). En el enfoque

ecológico, desarrollado desde finales de los años setenta (Doyle, 1990, Tikunoff, 1979, Pérez, 1990) pueden distinguirse las siguientes características:

- Supone una perspectiva naturalista por cuanto se propone captar las redes significativas de influjos que configuran la vida real del aula, no los comportamientos de los individuos en el laboratorio.
- Se propone detectar no sólo los procesos cognitivos, sino las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo. Se asume que el aula es un espacio social de intercambios y que los comportamientos del alumno/a y del profesor/a son una respuesta, no mecánica, a las demandas del medio.
- Se defiende una perspectiva sistemática. La vida del aula se considera como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio. Como en todo sistema abierto, no puede explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos sin conocer la estructura y funcionamiento del conjunto así como de sus conexiones con otros sistemas externos con los que establece relaciones.
- Se considera que la vida del aula como sistema social manifiesta las siguientes características: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia.

Desde esta perspectiva, la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es compartir con las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura (Zeichner, 1985), esta perspectiva ha gobernado y en muchos casos sigue gobernando algunas de las prácticas de enseñanza que tiene lugar en nuestras escuelas.

El problema principal que se plantea al enfoque de entrenamiento de habilidades en la escuela es la necesidad de vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación. En la vida cotidiana, el niño/a adquiere y desarrolla habilidades dentro de un contexto cultural, al realizar tareas cargadas de contenido y significación, estando siempre en función del contexto y de los propósitos que rigen su comportamiento como individuo y miembro de una comunidad de vida y de intercambio (Carr y Kemmis, 1998).

1.3. Términos significativos en educación

Pepel (1989) planteando dos estrategias de formación, recurrir al saber de otros o adquirir el conocimiento por medio de la experiencia. Dicha afirmación viene a despertar la clásica controversia entre teoría y práctica. Con frecuencia nos encontramos con la contraposición entre enseñanza teórica y práctica profesional.

Como consecuencia de esta pugna se nos plantea una paradójica situación: ¿para afrontar una determinada tarea se requiere de la debida formación, pero, por otra parte, sin un contacto real con la propia tarea, como lograr un autentico aprendizaje?

Dentro del marco de la educación Morin, 1999⁸ habla de múltiples términos que afectan el proceso de enseñanza:

- Actividad: Toda práctica implica un quehacer dentro de un determinado contexto, pero frente a la idea tradicional de concebirla exclusivamente como la realización física de una tarea.

⁸ Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios. Paris: UNESCO.

- Tutela: Frente a la nota de relativa autonomía de que goza el ejercicio profesional propiamente dicho, se trata de facilitar y orientar las prácticas.
- Duración: Es una experiencia limitada en el tiempo, desde algunas horas o algunos días hasta meses, según el objetivo planteado o el momento concreto de formación.
- Formación: Conseguir que los alumnos/as aprendan y comprendan el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo, capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones.
- Contexto: Cualquier tipo de práctica tiene lugar en un determinado contexto, aunque éste pueda ser múltiple en nuestro caso, dado que además del centro laboral específico, pueden diseñarse y desarrollarse prácticas en el centro educativo.
- Socialización: Junto a este medio físico debemos destacar el medio social con sus instituciones y sus grupos, de tal manera que no habrá que perder de vista la relación que se establezca entre la persona, el grupo, el medio socializado e incluso la época en que se viva.
- Novedad: Las prácticas suponen cambiar un medio conocido y en cierto modo protector, por otro desconocido que a pesar de su atractivo por lo novedoso que pueda resultar, no está exento de producir ansiedad y temor.

Quizás el término más polémico dentro de todos sería el de *enseñanza*, término debatible y ambiguo, pero no es un caso excepcional, puesto que todas las palabras clave en educación adolecen de igual imprecisión (Bruner, 2000). El lado positivo es su riqueza y fuerza que exista consenso o acuerdo respecto

a las significaciones. La cuestión está en no quedarse únicamente en las palabras que cada autor utiliza, sino tratar de penetrar en su sentido.

Autores como Joyce y Weil (1985) se refieren a la enseñanza como un proceso en el que profesores y alumnos/as crean un medio compartido que incluye valores y creencias que, a su vez, colorean nuestra percepción de la realidad. Por otro lado, Good y Brophy (1985) afirman que la enseñanza es conocer en profundidad la manera en que el alumno/a aprende y se desarrolla.

La enseñanza eficaz es la capacidad de analizar las necesidades de aprendizaje de cada alumno/a y saber adaptar las tareas instruccionales de manera que, por lo menos durante algún tiempo, todos los alumnos/as puedan realizar trabajos que les son atractivos e importantes. Rodríguez (1995) se refiere a éste como un subsistema de la comunicación con finalidad formativa, facilitadora de comprensión, vehículo de socialización, determinante del proceso y del estilo propio, herramienta indispensable en el trabajo. Por su parte, Martínez (1992) señala que todo proceso de comunicación conlleva fuerzas motivadoras que ayudan en la comunicación a hacerla más amplia y a facilitar cuanta información útil es necesaria. A mayor información, los sujetos podrán tomar decisiones con más conocimiento. Enseñar es, ante todo, comunicar significando, es decir, transmitir información estimulante por medio de signos.

Smith (1990) en el estudio que realizó sobre la enseñanza pone de manifiesto la existencia de una pluralidad de acepciones de este vocablo e intenta sintetizarlas en las siguientes dimensiones:

1. Sentido originario y mostrativo: Equivaldría a mostrar a través de signos, significar, hacer patente aquello que está encubierto o poco claro. El profesor es, pues, el que enseña al alumno/a aquellos significados o conceptos no evidentes por sí mismos.
2. Enseñanza como logro o adquisición de aprendizaje: Plantear la enseñanza como logro, es analizarla no desde el docente, sino desde

la docencia. Se basa en la correlación enseñar-aprender o vender-comprar, como ejemplificara Dewey (1996). De igual modo que no existe maternidad sin filiación y a la inversa, la enseñanza se plantea en término de efecto conseguido.

3. La enseñanza como actividad internacional y anticipatorio: La actividad que está mediada por el pensamiento, la capacidad y la acción de los agentes que intervienen en cada situación, creando unos modos específicos de llevar a cabo óptimamente dicha enseñanza.
4. La enseñanza como actividad normativa: Si la educación comporta transmisión de valores socioculturales, resulta evidente que la enseñanza es una actividad normativa, porque al margen de los propios valores en los que se ha formado, están los valores dados a través de los programas mínimos y los objetivos marcados institucionalmente. El concepto de norma hace de filtro al seleccionar las técnicas y estrategias que guían la acción.
5. La enseñanza como actividad reflexiva: Este nuevo concepto comienza a asociarse a la enseñanza, al currículo, a las estrategias docentes y a la formación práctica del profesorado, el profesor puede reflexionar sobre su propia práctica. La reflexión requiere disposición, actitud cooperativa, vinculación con la realidad, autoconciencia y contraste.

Se podría decir que la enseñanza es, como lo hace referencia Zabalza (2003):

- Un estilo de relación humana, reestructuradora de significados, comprometida en la visión formativa de calidad y creadora de aprendizajes formativos y profundos en los alumnos/as.

- Negociación e intercambio de experiencias y acciones significativas entre profesores y alumnos/as en el ámbito escolar. Es la interpretación reconstructiva de significados fruto del intercambio permanente entre profesor y alumnos/as.
- Una tarea reflexiva, como base para la construcción permanente del pensamiento y conocimiento práctico que en torno a ella construye el mismo profesor.
- Actividad emancipadora crítica de la tarea del profesor y campo de acción sociopolítico, desde el cual el docente analiza la realidad e interviene crítica y activamente en la transformación de la sociedad.

1.4. Indicadores de calidad en la educación

El hombre ha comprendido que su destino está estrechamente ligado al de la cultura que, precisamente, le ha dado su condición de ser humano (Martín, 2003). Educarlo no es fácil, pero, sobre todo, no es algo que se haga de una sola manera. Cada civilización hace "humano" al hombre, es decir, le inculca unas formas de comportamiento consideradas adecuadas según su peculiar escala de valores, los cuales dependen a su vez de la estructura social, política y económica de esa misma civilización (Shulman, 1986). Educar es, fundamentalmente, adaptar al hombre al medio en que ha nacido y transmitirle los valores y conocimientos sobre los cuales se sustenta la sociedad en la que vive.

El hombre no puede si no es mediante un largo aprendizaje adoptar el comportamiento que la sociedad le exige, ya que carece de los mecanismos que posibilitan a algunos animales el desarrollarse por sí mismos con todo el bagaje adquirido por su especie a lo largo de su evolución. Al margen del grupo

humano, el hombre no puede existir como tal; de ahí que el proceso educativo sea tan importante en todas las sociedades (Carretero, 1993).

Sin embargo, no se pretende, como lo hiciera Durkheim (citado por el Comité Científico del Congreso Internacional de Didáctica, 1995) que la pedagogía sea el resultado casi matemático de una sociedad en una época determinada. Lo que se desea es aclarar que el ser humano y el medio en que éste se desarrolla están en constante interacción, constituyen un conjunto dinámico, y que la misma sociedad, por primitiva e inmovilista que sea, es un todo orgánico, una estructura activa que va evolucionando, con el paso del tiempo (Fernández, 2005).

De la misma forma, si bien, cuando nace, el hombre empieza a entender que su futuro dependerá en gran manera del medio en que se encuentre y de la educación que reciba, la educación no es posible más que por unas capacidades que el hombre posee y de las que ella es fundamentalmente, desarrollo y actualización.

La motivación del aprendizaje constituye un tema clave de la psicología pedagógica. El hecho de que un estudiante se encuentre más o menos motivado por su maestro hacia cierta materia, la seguridad o inseguridad de alcanzar un objetivo, la necesidad de obtenerlo, el ansia o la apatía de saber, etc., forman parte de la perspectiva psíquica del alumno/a y condicionan la actitud del individuo hacia aquello que debe conocer e interiorizar (Contreras y e tal, 1996).

Es preciso crear un ambiente de aprendizaje con reglas de conducta bien definidas y que, al mismo tiempo, permitan el desarrollo de la creatividad del individuo. Por lo tanto, es necesario el seguimiento individualizado y personalizado de los alumnos/as.

La educación es un proceso de interacción entre el que enseña y el que aprende. Según Acosta (1997), el efecto más significativo sobre el aprendizaje

es el producido por la calidad de la relación interpersonal entre profesor y alumno/a, ya que esta relación es básicamente afectiva. Pero existe una gran diferencia entre lo que los profesores definen como su rol y la visión que ofrecen sus alumnos/as de ellos.

Se debe desarrollar un estilo propio de docencia y, al mismo tiempo, se deben otorgar profesorado con autonomía para lograr su autorrealización personal, ya que, como dice Acosta (1997), lo importante es ayudar al maestro a que desarrolle su propio ser profesional, su identidad, su estilo propio de enseñar y de entrar en contacto con la clase, sin olvidar que su labor implica también una labor en equipo.

Si el magisterio se mantuvo como una ocupación secundaria hasta la Edad Media, maestro podría ser un esclavo, un caballero, un clérigo, un escultor o un artista, con el consentimiento de la sociedad industrial el educador se profesionalizó. Quizás estas raíces hacen que, a veces, el maestro sea algo más que un maestro (Flórez, 1999).

Hasta aquí sólo se han visto expresadas las necesidades del educador. Desde el punto de vista del educando, lo que el alumno/a necesita es un animador y un orientador, más que un repetidor y reproductor de los libros de texto.

La labor del maestro se debe centrar en lo que constituye propiamente su rol, es decir, su aportación personal y el contacto con el alumno/a. El buen profesor es aquel que despierta el interés en sus alumnos/as, los estimula y los sitúa en un contexto (Suárez, 2006).

A nivel de indicadores de calidad educativa, éstos implican la utilización de una serie de factores y guías donde se tiene en cuenta características del sistema de educación, elementos de su estructura y su funcionamiento; de esta manera la calidad educativa puede determinarse en función de sus productos, sus insumos, sus estructuras, sus procesos y las tecnologías empleadas

(ICFES, 2006)⁹. Existen dos factores o indicadores de cambio principales (Flórez. 1999):

1. Cambios internos a la institución - más estudiantes y menos recursos: Al enfrentarse a las crisis del crecimiento de la población interesada en estudiar, se observa que los recursos públicos han bajado, ya sea por reajustes económicos o por la competencia dentro de los mismos sistemas de educación, lo que genera que la formación docente profesional, la investigación científica, los cursos vocacionales tengan bajos resultados.
2. Cambios externos - menos diplomas y más habilidades: Se observa una pérdida del mercado de los diplomas, esto se ve en las diferencias de mercado, que se encuentra segmentado por factores económicos y culturales, donde en muchos casos no es necesario un diploma sino una educación con un mínimo de contenido y calidad educativa. Produciendo cambios en la racionalización de recursos, ser más eficientes llegando a una modernización social más amplia.

Por otra parte para que exista un sistema con calidad educativa se debe evaluar aspectos como (MEC, 2006):

- Ⓜ La creación de un servicio de calidad educativa: Se debe realizar evaluación con dimensiones cualitativas y cuantitativas de comparación, donde los resultados sean públicos.
- Ⓜ Revitalización de valores: Se evalúan sus objetivos y orientaciones, tanto en las actividades docentes, investigativas, académicas.

⁹ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). <http://www.icfes.gov.co/>

- Ⓢ Diferenciar funciones y papeles: Es fundamental tener presente que la calidad educativa debe servir de advertencia en cuanto a la tendencia de empezar los procesos evaluativos a partir de una definición formal y limitada de objetivos sacados de la legislación.
- Ⓢ Dar un nuevo sentido de dignidad a las actividades de enseñanza: En la medida en que se identifiquen valores y objetivos diferentes, esto traerá un nuevo sentido de propósito y dignidad a instituciones que no han desarrollado actividades de investigación.

El esquema de gestión educativa integral orientado a la calidad educativa, la productividad y la competitividad es el hilo conductor que plantea la Corporación de Calidad Educativa para el Desarrollo Integral y Armónico de las Organizaciones (Noriega, 1996). Es el resultado de procesos de investigación y de la interacción permanente con organizaciones, realizados durante los primeros años de vida de la entidad. Es un esquema dinámico, flexible y, sobre todo, que cumple el papel de "paraguas de gestión educativa", haciéndolo merecedor de importantes reconocimientos.

Un Indicador es una herramienta de gestión, que permite, medir todas aquellas actividades, que sean significativas, para conocer su desarrollo y su mejora. Los indicadores deben ser elaborados por la persona responsable de la actividad con la asesoría de una persona experta. Para poderlos implementar siempre se debe tener una tabla de metas predeterminadas. Para Gairin (1993) las principales características de los indicadores ayudan a:

- ◆ Dar claridad
- ◆ Permitir actuar de una manera proactiva
- ◆ Son dicentes de la realidad

- ◆ Deben representar elementos o factores que dentro de la organización se puedan medir.

De igual forma, para el curso 2005 – 2006 algunos de los indicadores de calidad establecidos por el Ministerio de Educación hacen referencia al contexto, los recursos, la escolarización, los procesos educativos y los resultados de la educación. En cada uno de estos puntos se analizan diferentes aspectos con el fin de establecer los mejores elementos que proporcionen un óptimo desarrollo educativo (ver anexo 1).

Su fundamento está en la interacción sistémica entre el direccionamiento estratégico, la gerencia de procesos del día a día y la transformación docente - cultural, como sistema gerencial de referencia (De la Torre, 2000). El punto de partida está en las nuevas realidades de un mundo que cambia a grandes velocidades en todas sus dimensiones: económica, política, comercial, tecnológica y social.

Esa situación genera un reto para las personas y las organizaciones que desean mantenerse con éxito: desarrollar una gran capacidad para enfrentar el cambio y ser participantes del mismo. Este reto implica a su vez, un proceso de aprendizaje permanente, individual y colectivo para aprender cosas nuevas y desaprender aquellas que ya no funcionan. Dentro de la concepción amplia del desarrollo sostenible surge la necesidad de ser competitivos para poder mantenerse con éxito en un entorno cambiante (Morin, 1999).

De este modo, se invita a reflexionar sobre todos aquellos aspectos en materia de innovación y calidad educativa que se configuren como experiencias favorables a la prestación de servicio docente, mediante mejora continua con metodología de calidad educativa total, o proyectos de gestión educativa de innovación tecnológica (Cochran-Smith, 2001).

En ambos casos refleja una vía de estímulo de los métodos, procesos y sistemas de gestión educativa de los servicios públicos, para adecuarlos a las necesidades de los estudiantes y satisfacer sus expectativas en estos servicios.

Necesidades que para el mundo contemporáneo, pueden ser consideradas como parte de las competencia básica que debe poseer todos formador. Uno de estos aspectos en cuestión y que actualmente cobra un papel relevante es el tema de la multiculturalidad, puesto que éste puede ser considerado como un elemento la unificación y universalización de la cultura, pero en especial un elemento con el que el maestro hoy en día debe interactuar.

1.5. La educación ante el fenómeno multicultural

En los últimos años el fenómeno migratorio ha sido un elemento a considerar dentro de los procesos de educación, es por ello que no se puede dejarlo de lado, reconociéndosele la atención que se merece. El fenómeno migratorio en España era algo relativamente nuevo, en el siglo pasado, ya que la sociedad española se había caracterizado, a lo largo de toda su historia, por ser una sociedad de emigrantes, más que por ser una sociedad receptora de inmigrantes, como ha sucedido actualmente, lo que ha supuesto una nueva situación ante la cual no se estaba preparado (Pérez, Álvarez y González, 2001¹⁰).

Durante más de un siglo España ha sido un país de migraciones interiores y de emigraciones. Las migraciones internas se llevaron a cabo a través de una serie de ondas, centrándose en comunidades específicas como es el caso de Cataluña y el País Vasco, consideradas como dos grandes

¹⁰ Pérez, V., Álvarez, B. y González, C. (2001). *España ante la inmigración*. Barcelona, Fundación La Caixa.

capitales económicas del país y, por tanto, dos centrales de empleo (Díaz, 1999). Sin embargo, estas migraciones internas son la consecuencia del momento histórico que afrontaba el país. En cuanto a la emigración exterior, durante mucho tiempo, se dirigió a países de Iberoamérica, o de habla hispana. Finalmente, ahora, cuando las migraciones internas prácticamente se han detenido y se afronta un crecimiento económico, España se ha convertido, en un país llamativo para los inmigrantes (Pérez, Álvarez, y González, 2001).

Y esto se puede observar en el aumento de la población extranjera residente. En los últimos seis años el número de personas inmigrantes censados en España se ha triplicado¹¹. Así, de acuerdo con los datos procedentes de la Dirección General de Estadística, en 2006 había en España 3.884.000 extranjeros empadronados, lo que supone un incremento del 42,40% respecto al 2002. Según su procedencia, el 36.21% de los extranjeros son de países iberoamericanos, 21.06% pertenecen a Europa occidental, 18.95% de África, 17.75% de Europa del este, 4.04% de asiáticos, 1,46% del subcontinente indio, el 0,66% norteamericanos y el 0,06% nacionales de países de Oceanía.

En el curso 2005-06 había alrededor de 529.461 jóvenes extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias, distribuidos en 140.000 en colegios públicos y 85.000 institutos públicos. Hoy en día en las diferentes comunidades se observa la influencia de la experiencia de la convivencia con los extranjeros. Los españoles cada vez consideran más importante la inmigración para el país, sobre la cual albergan una mezcla de generosidad y de preocupación por los costes que ésta pueda traer (Sartori, 2004).

Coste social que acarrea factores tanto de tipo educativo como psicológico. Un ejemplo de ello es el desarrollo de los estereotipos. Éstos se entienden como creencias compartidas en relación a características personales o rasgos de personalidad. Los estereotipos constituyen una visión simplificada

¹¹ Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, sección de estadísticas (<http://extranjeros.mtas.es/>)

y generalizada que tiene un grupo respecto a otros grupos, con elementos no sólo físicos sino comportamentales. En términos generales se podría decir que los estereotipos son mapas que simplifican la realidad, ayudan a interpretarla y a interactuar con ella (Augoustinos 2001).

El término estereotipo existe desde 1798, estaba reservado a los impresores para los que el estereotipo era, y es todavía, un vaciado de plomo de una imprenta, destinado a la creación de un cliché tipográfico. Por analogía, Lippman (1922) quien introdujo este término, deseaba hacer hincapié en la rigidez de las creencias, en particular aquellas que se refieren a los grupos sociales. En efecto, se ve antes de definir sino que se define antes de ver. Otro hecho es que los estereotipos poseen generalmente una fuerte tonalidad afectiva, ellos encuentran su origen en la sociedad y ofrecen la posibilidad de justificar la naturaleza de las relaciones entre grupos y naciones (Jahoda, 2002).

Actualmente muchos autores consideran a Allport (1954) y Tajfel y cols. (1970), como los dos padres de la aproximación cognitiva de los estereotipos. Estos compartían el punto de vista según el cual el origen de los estereotipos se explica por las mismas características del sistema de tratamiento de la información de los observadores. Muchas de las investigaciones que actualmente se llevan a cabo con respecto al tema de los estereotipos han encontrado que los cambios se deben a factores de deseabilidad social antes que a cambios interiorizados en la actitud personal (Augoustinos y Walker, 1995).

Una de las definiciones que se maneja y con la que están de acuerdo varios autores, es aquella que define a los estereotipos como un conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas (Leyenes, Yzerbyt y Schadron, 1994).

Los estereotipos se ven como un mecanismo necesario para manejar toda la información que recibimos de nuestro medio. Por tanto, en este sentido, los estereotipos servirían para procesar la información del medio. De esta forma la función social o grupal del estereotipos, según Tajfel y cols. (1970) distingue tres funciones principales de estos:

- Explicación de la causalidad social
- Justificación de la acciones hacia otros grupos
- Proporcionar una identidad social positiva

El concepto de estereotipos y de prejuicio se encuentra íntimamente ligado, sin embargo, una diferencia conceptual entre el prejuicio y estereotipo es que los estereotipos son rígidos, son creencias sobre generalizadas de los atributos de los miembros de un grupo étnico. Por su parte el prejuicio es una actitud que puede ser asumida como positiva o como negativa, sin embargo en la mayoría de las ocasiones es asumida como una actitud negativa (Aboud, 1988).

El prejuicio puede ser definido como una reacción emocional negativa hacia ciertos grupos. En este sentido, estereotipos y prejuicio están asociados. Por un lado, los estereotipos serían la información, las creencias que tenemos sobre ese grupo, mientras que el prejuicio sería la reacción, el componente evaluativo que tenemos hacia ese grupo.

¿Pero qué importancia tiene transmitir estas nociones a los futuros maestros? El maestro como eje del desarrollo no solo cognitivo, sino social de los alumnos/as debe poder entender estos conceptos, tener la capacidad de interiorizarlos y sobretodo de saber que medidas asumir a nivel de formación para que sus alumnos/as contribuyan al proceso de integración social.

Los procesos migratorios afectan directamente el desarrollo de los futuros docentes, la migración es una variable nueva y que debe ser manejada con sumo rigor, prestándosele toda la atención necesaria (Augoustinos, 1995). Generando nuevas políticas de educación, donde sea evidente la generación de espacios de formación que proporcionen herramientas encaminadas a disminuir los estereotipos, los prejuicios y sobretodo a promover la integración cultural.

1.6. Situación actual y futura de la educación en España y la Unión Europea

El 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de un "Espacio Europeo de Educación Superior". Ya durante este encuentro, se observó la posibilidad de una reunión de seguimiento en 1999, teniendo en cuenta que la Declaración de la Sorbona era concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa. Se llega así a la celebración de una nueva Conferencia, que dará lugar a la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999¹². Esta Declaración cuenta con una mayor participación que la anterior, siendo suscrita por 30 Estados europeos: no sólo los países de la UE, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa. La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

¹² Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), sección de Universidades - Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) - El proceso de Bolonia - Desarrollo histórico. <http://www.mec.es/universidades/eees/index.html>

Donde los objetivos estratégicos para la creación de este espacio Europeo, según se enuncian en la Declaración de Bolonia, se centran en:

- ✿ Un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones, que permitan fomentar el acceso al mercado laboral e incrementar la competitividad del sistema universitario europeo, para que se convierta en un destino atractivo para los estudiantes y profesores de otras regiones del mundo.
- ✿ El impulso de las dimensiones europeas necesarias en la educación.
- ✿ La promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de educación superior europea.

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con la Declaración de Bolonia de 1999, incluye entre sus objetivos la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo¹³.

Los comunicados de Praga (2001)¹⁴, Berlín (2003)¹⁵ y Bergen (2005)¹⁶, correspondientes a las reuniones de ministros de los diferentes países de la Unión Europea, quienes hacen balance de los progresos realizados hasta cada fecha, incorporan las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso.

El proceso de construcción de la Unión Europea (UE) exige una armonización de los objetivos de los sistemas educativos. En la cumbre de Lisboa del año 2000, ante los desafíos de la globalización y de la nueva

¹³ Boletín oficial del estado (BOE), Martes 25 enero 2005 núm.21, 2842

¹⁴ Praga (2001).

http://www.mec.es/universidades/eees/files/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

¹⁵ Berlín (2003). http://www.mec.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf

¹⁶ Bergen (2005).

http://www.mec.es/universidades/eees/files/050520_Bergen_Communique.pdf

economía, se definió un objetivo estratégico de la UE para el año 2010: *“convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica, capaz de un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cualitativa y cuantitativa del empleo y de una mayor cohesión social”*¹⁷

Así en el Consejo Europeo de marzo de 2001 de Estocolmo se presentaron los objetivos futuros concretos de los sistemas educativos. En primer lugar, la Unión Europea se ha propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos, aprovechar al máximo los recursos, aumentando la inversión en recursos humanos (Suárez, 2006). En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocional la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social (De la Torre, 2000). En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea (Valle, 2006).

Por esta razón, el sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con el resto de los miembros de la Unión Europea (Suárez, 2006). Es importante resaltar que los alumnos/as, futuros profesores y profesoras, deben afianzar competencias vinculadas a tres dominios o ámbitos: lo *instrumental*, lo *interpersonal* y lo *sistémico* (Coll, 1998):

¹⁷ Cumbre de Lisboa 2000. <http://www.mec.es/cesces/seminario-2004/mira.htm>

- Con relación al primer dominio, el “*instrumental*” entendemos que son capacidades básicas las referidas al análisis y síntesis de contenidos conceptuales/teóricos con vistas a su “asimilación” o aprendizaje. La capacidad de “resolver problemas” relativos al ámbito de la disciplina en cuestión, así como la de “aplicar los conocimientos estudiados en la práctica”.
- Con relación al segundo dominio, el “*interpersonal*”, se entiende que son capacidades básicas las referidas a las habilidades y actitudes para “trabajar en equipo” así como las que permiten “adaptarse a nuevas situaciones” y “comunicar a los demás lo aprendido”.
- El dominio de lo “*sistémico*” tiene que ver, con la percepción de que estas capacidades son interdependientes unas de otras y que, habitualmente se trabajan varias de ellas simultáneamente.

En este sentido el conjunto de actividades previstas, a realizar tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos/as, está pensado para contribuir a la adquisición equilibrada de las distintas competencias.

Por todo esto se puede decir que la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹⁸ supone una oportunidad única para el futuro inmediato de las Universidades, pero también un reto profesional de gran envergadura no exento de dificultades. Entre las tareas y los retos prioritarios que esta iniciativa plantea está la de reestructurar profundamente la concepción de la docencia universitaria, haciendo que ésta se fundamente sobre el aprendizaje de los alumnos/as, asumiendo éstos un papel activo en todo el proceso de aprender (Perrenoud, 2004).

Por otra parte, una visión más amplia sobre las competencias o capacidades que el alumno/a debe acreditar al finalizar sus estudios universitarios obliga, necesariamente, a desarrollar una acción docente

¹⁸ Espacio Europeo de Educación Superior. <http://www.mec.es/universidades/eees/index.html>

intencional y planificada; que asegure en particular, el aprendizaje de las competencias instrumentales y relacionales necesarias para asegurar a su vez las competencias profesionales requeridas para el adecuado desempeño de su futuro trabajo en el campo de la educación (Suárez, 2006). Todo ello debe tener, por último, una adecuada correlación en los modos y contenidos de la evaluación, para evitar convertir las buenas intenciones en meras declaraciones de principio. Ello conlleva, en definitiva, a someter a una profunda revisión y adecuación los “programas” al uso de las asignaturas que se imparten en las enseñanzas regladas, en todos sus elementos y llevar a cabo un proceso riguroso de evaluación formativa que permita valorar si los cambios que se vayan introduciendo responden plenamente o no, a los objetivos marcados en el proceso de reforma emprendida (Valle, 2006).

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) apoya los principios enunciados en la Declaración de Bolonia y la configuración de un espacio europeo de la educación superior; un espacio basado en la tradición europea de la educación como servicio público; abierta por tanto a toda la ciudadanía, que tiene por objetivo la formación permanente tanto para el desarrollo personal como para el de la sociedad en su conjunto (Giner, 1997). Asimismo, la CRUE (2000) apoya la concepción de un espacio europeo de educación superior que respete y valore una de sus principales características: la diversidad de instituciones y sistemas educativos en un entorno plurilingüístico y plurinacional.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, confirman de esta forma su adhesión a los principios de libertad académica y autonomía responsable, enunciados en la Magna Charta Universitatum de 1988¹⁹. Las instituciones vinculadas a la CRUE aceptan los retos derivados de la necesidad de operar en un entorno competitivo, dentro de España, en Europa y en el mundo. Señalan, no obstante, que para hacer frente a estos desafíos con garantías de éxito, necesitan mayor libertad en la gestión, un aparato legislativo

¹⁹ Magna Charta Universitatum (1988). <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/17-072002.htm>

ligero que facilite la diversidad y la asunción de estrategias propias por parte de las universidades, y una financiación adecuada a los fines perseguidos (Bolívar, 2004).

Así, la Ley Orgánica 11/1983²⁰, de 25 de agosto, sobre la Reforma Universitaria (LRU) inicia un proceso para la transformación de la Universidad, y de la enseñanza superior en España, desarrollando en sucesivos Reales Decretos. Entre ellos cabe destacar el Real Decreto 1497/1987²¹, de 27 de noviembre por el que se establecen directrices comunes de los planes de estudio de títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio Español. En la introducción se alude a:

"La vertebración de las enseñanzas universitarias en una estructura cíclica que pueda permitir la obtención de un título oficial tras la superación del primer ciclo - con el consiguiente acceso a la actividad profesional - y la posibilidad, a la vez, de continuar los estudios en un posterior segundo ciclo, así como la ya inaplazable redefinición de los contenidos formativos y exigencias académicas de los planes de estudio, han sido dos postulados básicos en el proceso de reforma."

Desde este punto se introducen diferentes modificaciones y adaptaciones a los programas curriculares, una de ellas es la introducción del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS).

²⁰ Ley Orgánica 11/1983, del 25 de agosto. www.mec.es/ciencia/cneai/files/normativa/lru_11-83.pdf

²¹ Real Decreto 1497/1987, del 27 de noviembre <http://www.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/titulaciones/homologaciones/general/rd1497-87.pdf>

Los Créditos ECTS

La referencia obligada será el crédito europeo que implica en sí mismo un cambio en el paradigma educativo ya que centra el sistema en el esfuerzo de aprendizaje del estudiante, que tendrá que participar de forma más activa en su propia formación. La definición del crédito europeo, tal como se enuncia en el Real Decreto 1125/2003²² establece que:

“El crédito europeo es la unidad de medida del saber académico, que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio español. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.”

Para entender esta noción se debe primero entender que un sistema de créditos es una forma sistemática de describir un programa de educación asignando créditos a sus componentes. La definición de los créditos en los sistemas de educación superior puede basarse en distintos parámetros, como la carga de trabajo del estudiante, los cursos y objetivos de formación, los resultados del aprendizaje y las horas de contacto (Fernández, 2005).

²² [Real decreto 1044/2003](http://www.mec.es/universidades/eees/files/RD_Suplemento_Europeo_Titulo.pdf) de 1 de agosto por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. http://www.mec.es/universidades/eees/files/RD_Suplemento_Europeo_Titulo.pdf

El Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)²³ es un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo de éste, necesario para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

El ECTS se adoptó en 1989, en el marco del programa Erasmus²⁴, integrado hoy en día en el programa Sócrates. Es el único sistema de créditos que se ha ensayado y utilizado con éxito en toda Europa. Se estableció inicialmente para la transferencia de créditos: el sistema facilitaba el reconocimiento de los períodos de estudios en el extranjero, incrementando así la calidad y el volumen de la movilidad de los estudiantes en Europa. El ECTS se está convirtiendo ahora en un sistema de acumulación que podrá aplicarse a nivel institucional, regional, nacional y europeo. Este es uno de los objetivos clave de la Declaración de Bolonia de junio de 1999. Donde algunas de las características esenciales del ECTS son:

- El ECTS se basa en la convención de que 60 créditos miden la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. La carga de trabajo para un estudiante en un programa de estudios a tiempo completo en Europa equivale, en la mayoría de los casos, a 1500 o 1800 horas por año, y en tales casos un crédito representa de 25 a 30 horas de trabajo.
- En el ECTS, los créditos sólo pueden obtenerse una vez que se ha completado el trabajo requerido y se ha realizado la evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje. El crédito es también una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje. Los resultados del aprendizaje son conjuntos de competencias que expresan lo que el

²³Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html

²⁴ Agencia Nacional Española ERASMUS. <http://www.mec.es/educa/ccuniv/erasmus/>

estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje, corto o largo.

- ④ La carga de trabajo del estudiante en el ECTS consiste en el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc.
- ④ Se asignan créditos a todos los componentes educativos de un programa de estudios (como módulos, cursos, períodos de prácticas, trabajos de tesis). Los créditos reflejan el volumen de trabajo que cada componente requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un curso entero de estudio.

Quizás por ello, entre los puntos críticos más relevantes para alcanzar la Convergencia Europea se encuentran: el desarrollo de un marco político y técnico eficaz y eficiente, el soporte económico-administrativo de las instituciones implicadas (Unión Europea, Administraciones Públicas, Conferencias de Rectores, Agencias de Calidad y Universidades), la integración plena del entorno socio-económico y el establecimiento de sistemas de garantía de calidad (Suárez, 2006). Así, para alcanzar el éxito en la Convergencia Europea el factor humano es un aspecto clave que está detrás de todos los puntos críticos descritos: los gestores a diferentes niveles (europeo, nacional, autonómico, universitario: rectorado, centros, departamentos), los agentes sociales, el profesorado y el alumnado. Pero no todos los grupos humanos tendrán el mismo impacto en la implantación y desarrollo de la convergencia. El factor humano más sustancial es y será el del profesorado universitario (Valle, 2006).

En España existe un antecedente de cambio que debe tenerse presente en estos momentos para no cometer los mismos errores. La implantación de los denominados “nuevos planes de estudio” y “nuevas titulaciones” ha sido muy larga y, en general, con poco éxito, debido a que se olvidó sistemáticamente al profesorado que debía proponer los nuevos planes e

impartir las enseñanzas (Echeverría, 2001). Se ha dado prioridad a acaparar el máximo número de créditos para los departamentos, se han hecho adaptaciones muy ligeras para mantener a ultranza las materias que se dominaba, se han intentado, y muchas veces conseguido, hacer un “by-pass” a innovaciones de interés e impacto, no se ha tenido en cuenta el mercado laboral de forma sistemática y, sobre todo, se ha olvidado al estudiante como pieza clave del proceso enseñanza-aprendizaje (Valle, 2006)

Estudios recientes sobre la realidad universitaria española ponen de manifiesto la necesidad del cambio. Así, por ejemplo, en el "Informe Pigmalion²⁵" realizado por la empresa Técnicas de Empleo Global Media, se concluye que la mayoría de los estudiantes ignoran los requerimientos del mercado de trabajo, y un 48% de los mismos aseguran no sentirse preparados para ejercer como titulado superior.

²⁵ Informe PIGMALION. <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm>

CAPÍTULO II. FORMACIÓN DOCENTE

2.1. Formas de concebir la enseñanza docente

El profesor ha sido, tradicionalmente, el emisor de los conocimientos específicos de su materia, con autoridad reconocida e insustituible para proporcionar enseñanza a los alumnos/as, función en la que encontraba respeto y valoración. Hoy han surgido en los centros educativos modelos de relación más completos y participativos, así como nuevos tipos de conflictos, tanto entre los propios alumnos/as como con los representantes del sistema y la sociedad, que son los profesores (Zabalza, 2003). La relación entre jóvenes y adultos, basada en la participación, exige comunicación y explicación, donde la resolución de conflictos demanda de los profesores nuevas habilidades y un nuevo ejercicio de la autoridad.

Los cambios producidos han afectado al profesorado en su función docente. El proceso de enseñanza y aprendizaje exige hoy al profesorado no sólo conocer al alumnado, sino estar en posesión de nuevos métodos de enseñanza, de múltiples y plurales estrategias que le permita desarrollar su actuación docente en un mundo en el que la importancia de los medios tecnológicos y la integración de herramientas de tratamiento de la información son cada vez mayores (Pérez, Barquín y Angulo, 1999).

La práctica docente se ha ido alejando cada vez más de una concepción de la enseñanza como mera instrucción; hoy no existen soluciones únicas ni idénticas para todos. Abordar la enseñanza desde la pluralidad, desde una

educación total y desde la situación de cada centro escolar, exige del profesorado un mayor esfuerzo, más dedicación y una mejor formación, pero también una mayor comprensión hacia su trabajo. (Shulman, 1987). La formación implica tres procesos diferentes y complementarios:

- ✿ Primero, la formación inicial y la cualificación previa a la selección de los candidatos a profesores.
- ✿ Segundo, la iniciación a la docencia, momento en el que el futuro profesor va estableciendo su propia identidad profesional.
- ✿ Y, en tercer lugar, la formación permanente de los profesores una vez incorporados plenamente a las tareas docentes.

Por otra parte, la tarea de enseñar supone un aprendizaje continuo. Los cambios en las condiciones sociales, en las actitudes de los alumnos/as, en el desarrollo científico y técnico plantean a su vez modificaciones en la manera de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela (Contreras y et al, 1996). La formación, reconocida ya a efectos retributivos, debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente y que optando prioritariamente por un modelo de reflexión sobre la práctica en los propios centros, ofrezca a todo el profesorado los instrumentos adecuados para afrontar con éxito los nuevos y complejos retos educativos y las cambiantes realidades sociales (Flores, 1999). Al mismo tiempo, la formación permanente debe servir de apoyo a los procesos de mejora institucional que tienen lugar en los centros educativos.

Hasta el momento, las posibilidades de progreso en la carrera docente han estado muchas veces ligada al cambio de nivel educativo, sin que esa posibilidad de movilidad entre niveles deba descartarse; resulta necesario proponer nuevos modos de progreso profesional, que no exijan tal cambio. Entre esas posibilidades pueden contemplarse el ascenso de nuevas responsabilidades, en relación con la docencia directa o la atención tutorial a

grupos especiales de alumnos/as, o determinados trabajos que deben desarrollarse en el centro educativo (Shulman, 1986).

Desde todos los ámbitos de estudio y de opinión sobre la educación, desde cualquier perspectiva ideológica, se comparte la idea que los profesores son esenciales y sin su actuación competente no es posible alcanzar en modo alguno los fines que se asignan a la educación. La conferencia internacional de educación de la UNESCO de 2004 concluye que existe la necesidad de:

“reafirmar el papel insustituible de los docentes y formadores, cuya profesionalidad debe reforzarse, en lo que respecta tanto a la elevación de su estatuto social como a su formación inicial y continua”²⁶.

Se entiende que los objetivos educativos que se consiguen son, en gran medida, el resultado del buen hacer de los profesores, de su formación y de su entrega al trabajo. En definitiva, la sociedad en general reconoce la importancia de la labor de los profesores en todas las etapas educativas y, al mismo tiempo, la dificultad de su tarea (Hargreaves, 2003). La conjunción de estos dos factores, importancia de la función docente y dificultad de su tarea, deberían reflejarse en una alta consideración del trabajo de los profesores.

Sin embargo, estas opiniones compartidas por una parte importante de la sociedad, contrastan con la sensación generalizada entre los docentes de un escaso reconocimiento social, de una pobre valoración por parte de la sociedad y de un cierto descuido por parte de las administraciones educativas (Elliott, 2000). La existencia de esta sensación no contribuye precisamente a mejorar la eficacia de la labor del profesorado.

²⁶ UNESCO (2004), Manifiesto la 47ª reunión de la conferencia internacional de educación. Ginebra, 8 – 11 septiembre 2004.

El reconocimiento social de cualquier grupo profesional está asociado a factores interrelacionados, muchos de los cuales escapan de las posibilidades de la legislación y, desde luego, a la actuación de los propios profesionales. Si se considera que se debe perseguir un mayor reconocimiento social de los profesores, las administraciones educativas han de actuar en todos los ámbitos en que sea posible mejorar ese reconocimiento (Ainscow, 1995).

Partiendo del postulado de que la docencia es una profesión universalmente aceptada como necesaria para el desarrollo y avance de un país, es fundamental que dicha profesión mantenga una formación que responda a las necesidades de la sociedad en la que esta inmersa (Moral y Fernández, 1997). Por lo anterior cada país de acuerdo a su realidad se plantea unas políticas y unos fines educativos, que dan respuesta a dichas necesidades a través del establecimiento de programas de formación del profesorado conducentes a que la educación de sus ciudadanos, esté en manos de personas idóneas que traduzcan el sentir de la sociedad en cuanto valores, principios y creencias, y a la vez proporcionen herramientas eficaces para la transformación de la sociedad con la ayuda de la ciencia y la tecnología (Ebbutt y Elliot, 1990).

Este argumento establece que cada sociedad se apropie de sistemas de formación docente específicos, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del ser humano y sus necesidades individuales, dependiendo del contexto en el que se desarrolla, por tanto quienes aspiran a ser maestros deben entrar en contacto permanente con la materia prima de su trabajo, para el caso los alumnos/as, desde el inicio de la formación, con lo cual la labor educativa será más productiva en la medida en que el desenvolvimiento sea adecuado en las situaciones durante el desarrollo de la práctica docente (Carretero, 1996).

Quizás por ello, los profesores son responsables de las decisiones y acciones claves dentro del aula, es importante que los futuros docentes comiencen a considerar en qué consiste una buena razón para una acción educativa eficaz.

Con frecuencia los profesores tienen que hacer frente a situaciones conflictivas en las que no están claras las acciones u opciones que adoptar. En realidad, el aula puede describirse con bastante exactitud como un punto en el que confluyen numerosos conflictos que se centran a veces en las opciones docentes, el desarrollo del currículo, las directrices administrativas, las preocupaciones de los padres, las diferencias culturales y las desigualdades socioeconómicas (Zeichner, 1985). Para que los profesores puedan afrontar estos conflictos no deben basarse ciegamente en la autoridad ni en intereses especiales, han de ser capaces de discernir las razones adecuadas de sus acciones educativas.

2.2. Diferentes enfoques de docente

El cambio acaecido fundamentalmente en la década de los ochenta sobre la concepción de maestros se percibe en el campo de la investigación sobre el profesorado por la forma en que ésta se orienta hacia la actuación del propio profesorado (Elliot, 1990 y Pérez, 1990).

La formación inicial de los maestros y de los profesores tiene el deber de alcanzar un objetivo irrefragable, el de proporcionarle al profesorado herramientas necesarias en todos los contextos donde se desarrolle. Así Frabboni (2001) habla de dos modelos fundamentales para llegar a la consecución de este objetivo. Uno es el *modelo organizativo* que está destinado a clasificar el camino escogido mediante siete aspectos de calidad que son: la experimentación, la continuidad, la participación, la colegialidad, la integración, los espacios y los horarios. El segundo *modelo es didáctico*, que está destinado a clasificar el sendero curricular predefinido con arreglo a los siete indicadores de calidad ya mencionados, siendo estos: la disciplinariedad, la interdisciplinariedad, la relación, el ambiente, la investigación, los laboratorios y la evaluación (Frabboni, 2001).

Marcelo en 1994 se plantea cinco grandes conclusiones sobre los estudios de conocimiento práctico, que surgen como resultado de un primer momento de la línea de investigación cognitiva. La primera conclusión se refiere a las creencias educativas de los profesores, que son diversas y variadas. La segunda se describe a las creencias educativas y como la conducta en clase se influyen. La tercera son los alumnos/as y el rol del profesor que es el constructos más frecuentes. En la cuarta conclusión se habla de los constructos personales, concepciones educativas y su influencia en las innovaciones curriculares. Finalmente como el conocimiento práctico orienta la conducta del profesor.

Para muchos los componentes del conocimiento práctico aún no han quedado suficientemente definidos. Se analizan desde posiciones muy distintas (Bautista y Jiménez, 1991):

- a. Elementos que explican su génesis y los mecanismos por los cuales es evocado para dar respuesta a las demandas de la práctica.
- b. Los contenidos de su pensamiento.
- c. Factores que explican las relaciones que establecen los profesores entre lo que consideren relevante de su práctica y las razones que aportan

Por su parte Zeichner (1983) establece cuatro paradigmas que a su juicio, es el punto de partida de la teórica en la formación del profesorado:

1. El paradigma conductista, como formación del profesorado en competencias (comportamientos, conocimientos teóricos y prácticos). Su objeto es ofrecer a los alumnos capacidades docentes para decidir lo que tienen que hacer en situaciones reales. El criterio fundamental de la

eficiencia docente es el desarrollo de aptitudes y conocimientos de los alumnos, medidos antes y después de la influencia del profesor.

2. El paradigma personalista o humanista, regido por el criterio de que la enseñanza es básicamente un proceso de relación interpersonal y desarrollo personal. Un “buen profesor es como un artista habilidoso capaz de facilitar el desarrollo personal del alumno”.
3. El paradigma tradicional-artesanal, la enseñanza es un proceso de ensayo-error, donde se aprende mejor al pasar un período de prácticas. Entiende al profesor como un transmisor de contenidos culturales, razón por la que también se denomina paradigma culturalista o racionalista. Este paradigma ve el aprendizaje de la enseñanza como un proceso de modelado en que el alumno aprendiz imita al maestro.
4. El paradigma crítico-reflexivo, orientado a la indagación centrada en la investigación crítica y en la reflexión de las causas y consecuencias de las acciones en la clase. Trata de dar a los profesores la capacidad intelectual de valorar su propia práctica, así como establecer una conexión entre la formación del profesor y la realidad sociopolítica exterior, con la aspiración de mejorar el mundo a través de la educación.

Al efectuar el análisis de los paradigmas anteriores, se infiere la presencia de los mismos en diferentes modelos de formación del profesorado, no obstante en la actualidad existe una tendencia marcada hacia un mayor empleo del crítico reflexivo al acentuar la importancia de las potencialidades que reviste un proceso de formación concientizador , intelectual y analítico. A continuación se expresan algunos modelos.

Modelo de racionalidad práctica o reflexión en la acción

Este modelo está pensado para resolver situaciones educativas "complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas" (Pérez, 1991), recopila diferentes imágenes y metáforas del profesor como su deseo de "superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula" (Pérez, 1991), algunos de sus objetivos ven al profesor como investigador en el aula (Stenhouse, 1987). A la enseñanza como un arte (Eisner, 1985). Al profesor como profesional clínico (Clark, 1982). Y finalmente al profesor como práctico reflexivo (Schön, 1983, 1992).

Todo ello supone un conocimiento de la acción en la reflexión, de un saber hacer durante la acción y finalmente reflexión sobre la acción realizada. El futuro profesor, en este modelo, aprende haciendo, es una actividad creativa por lo que no puede enseñarse, pero sí se puede aprender (Pérez, 1999).

La enseñanza es principalmente una actividad práctica, no comparable tácitamente con modelos competenciales. El proceso de aprender a enseñar, requiere el desarrollo y adquisición de conocimientos que no son exclusivamente proposicionales, ya que los profesores generan y poseen conocimientos derivados de su interacción con las situaciones prácticas lo que se denomina conocimiento profesional, conocimiento práctico, o conocimiento personal, etc., y donde aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento que sólo se adquiere en el contacto con la práctica (Schön, 1998).

Aprender a enseñar es un proceso que no acaba con la formación inicial y que tiene que ver más con el aprendizaje experiencial y activo que con la imitación o la aplicación de destrezas. Para Marcelo (1994), *"aprendemos a ser profesor cuando somos conscientes de lo que hacemos y de porqué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y*

creencias fuertemente asentadas por el período de socialización previa como estudiante".

Dentro de este modelo encontramos tres maneras de concebir la enseñanza docente (Rodríguez, 2002):

- ◆ El enfoque del ejecutivo: Ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ellos las mejores habilidades y técnicas disponibles. En ésta perspectiva, son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza, pues estos proporcionan a los docentes las técnicas y los conocimientos necesarios para gobernar la clase y producir el aprendizaje.
- ◆ El enfoque del terapeuta: Ve al docente como a una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí. En la base de esta perspectiva están la psicoterapia, la psicología humanista y la filosofía existencial, pues ellas se concentra en lograr que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas mediante experiencias educativas que tendrán una importante significación personal.
- ◆ El enfoque del liberador: Ve al docente como un liberador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros.

Modelo de entrenamiento profesional para el Desarrollo de Competencias

Este modelo fundamentado en la psicología conductista pretende conseguir un profesional técnico eficiente, preparando al futuro profesor en una serie de competencias (Alonso, 1995). Este modelo que ha tenido una gran influencia en los últimos quince años, se basa en la identificación de las habilidades y competencias de los buenos profesores, por lo tanto la formación de los principiantes consistirá en el entrenamiento y ejercicio de tales competencias (Moral, 1997).

Entendiendo en este caso por competencia tanto la realización del profesor como la eficacia de esa realización. Varios autores, (Borich, 1978; Rossi y Biddle, 1970), definen este modelo como la capacidad del profesor para producir unos determinados resultados en los alumnos/as. La competencia es un término sinónimo de conducta del profesor, de destreza, de realización esperada tras un período de entrenamiento que -se presupone- contribuye al aprendizaje, en sentido amplio, de los alumnos/as. Cuando esos resultados esperados están especificados y los criterios están también determinados, el tipo de preparación recibe el nombre de formación del profesorado en base a la competencia. Esos criterios son de tres clases: conocimientos, actuación durante la enseñanza y rendimiento de los alumnos/as en el aula (García, 1995). La idea de "aprender a enseñar" que está implícita en este modelo, es que la enseñanza puede estar guiada por un conocimiento empíricamente desarrollado, implicando la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza (Pérez, 1996).

Dentro de esta línea podemos decir que en un primer momento, la formación derivó hacia un concepto predominante de transmisión académica de conocimientos y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza (Schön, 1992). Es una orientación basada en la

formación de los contenidos académicos del currículo. Su propósito fundamental es la recuperación de la tradición clásica en la educación.

Esta orientación, situada tradicionalmente y a lo largo de mucho tiempo en las instituciones y procesos de formación, reforzaba el concepto de que saber es hacer y poder y, de manera coherente, ponía énfasis en los contenidos que había que transmitir, identificando y asimilando el conocimiento y la capacidad para aplicar ese conocimiento (Martínez y Galán, 2000).

Así la formación del profesorado tendió a capacitar a éste en relación a lo que se considera su función básica. La transmisión de los contenidos culturales, o sea, de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de ésta. El profesorado es un mediador entre el alumnado (en este caso, el alumno o alumna como individuo) y los contenidos culturales seleccionados por otros (Coll, 1991).

Posteriormente, y sobre todo con los avances tecnológicos y el desarrollo de la psicología conductista, apareció una nueva orientación, la que se denomina técnica o racional-técnica (Morín, 1999). Es una mezcla de componentes idealistas y realistas, y tiene ciertos puntos de contacto con la orientación anterior, aunque se distancia de ésta por su apuesta contundente por la priorización de la cultura técnica y científica en detrimento de la humanística y artística. En este enfoque, la investigación en la formación del profesorado se centra, sobre todo, en la búsqueda de acciones generalizadas que tengan éxito ante los alumnos/as (Jay y Jonson, 20002).

Simultáneamente, empezaron a aparecer tendencias que analizaban críticamente estos enfoque técnicos, y hoy en día son cada vez más numerosos los autores que piensan que el problema reside en la formación de un profesorado que desarrolle una cultura profesional potenciando el ser un agente de cambio, individual y colectivamente, y que si bien es importante

saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo (Pérez, 1990).

Está claro, en este sentido, que un factor importante en el desarrollo profesional será la actitud de los profesores al diseñar su tarea docente, no únicamente como técnicos infantiles, sino como facilitadores de aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y participación del alumno/a (Flórez, 1994).

Debido a ello, en la formación del profesorado parece que empieza a seguirse una tendencia cambiante, motivada sobre todo por el auge de las nuevas concepciones de la teoría y práctica del currículo, de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de la psicología cognitiva y el constructivismo que introducen elementos de debate y reflexión nuevos en la generación y adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información (Martín, 2003).

Durante esa misma época se cuestionan las investigaciones proceso-producto, en las que el control de variables es fundamental, sobre la conducta del profesorado y la eficiencia de la enseñanza, y adquieren mayor importancia la psicología cognitiva y los procesos del procesamiento de información en el profesorado (Pérez, 1990).

La recuperación de las aportaciones de la psicología soviética (Vigotsky, 1989), de la teoría de los constructos (Kelly, 1955) y los trabajos sobre la relación entre cognición y acción (Miller, Galanter y Pribram, 1960) abren un gran interés por todo lo relacionado con el pensamiento práctico y experiencial, profesional y personal de los profesores, dando bases teóricas a la orientación y generando procesos de investigación en diversas perspectivas.

Quizás por esto, los planteamientos de Schön (1987) o de Zeichner (1983) realizan una crítica no sólo al enfoque de formación técnica, sino que ven al profesorado como un profesional práctico-reflexivo que se enfrenta a

situaciones de incertidumbre, contextualizadas y distintivas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, hacen emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación.

Es así como la orientación práctica-reflexiva, basándose predominantemente en la investigación en el aula, incorpora desde algunos sectores educativos, y con gran influencia del pensamiento crítico, un enfoque de reconstrucción social y de visión crítico social. Este enfoque aboga por un profesional que únicamente no reflexione sobre su práctica, sino que su reflexión rompa los muros de la institución para entrar a analizar todo tipo de intereses inherentes a la enseñanza (Burón, 1994).

Esta orientación conceptual de formación orientada a la investigación en la práctica, como se ha mencionado, esboza un profesor reflexivo, crítico e investigador en el aula, que considera el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del modelo ecológico (Shulman, 1989). Este modelo, de connotaciones críticas, exige un nuevo planteamiento en la formación del profesorado que consiste en tener en cuenta el entorno, el individuo, el colectivo, la institución, la comunidad, las bases implícitas subyacentes, las decisiones y las actitudes del profesorado en un contexto específico: el centro y el aula (Gruenewald, 2003).

La formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización en el ámbito de la formación del profesorado. Se abandona el concepto de profesor tradicional, académico o enciclopedista y el del experto técnico, propio del enfoque de racionalidad técnica, cuya función primordial es la de transmitirle conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera (Zabalza, 2003). Se propugna un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención educativa y formación.

La finalidad es la formación de profesores es que sean capaces de evaluar individual y colectivamente la necesidad potencial y la calidad de innovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación curricular, del diagnóstico de necesidades y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y del contexto social (Gimeno y Pérez, 1992).

A partir de Dewey (1996), el concepto de la reflexión en la acción y más aún, el término de enseñanza reflexiva se desarrolla con una amplia gama de conceptualizaciones y enfoques, porque se trata de un modelo de enorme eficacia para enlazar conocimiento teórico y conocimiento práctico. De tal fuerza, que se recomienda formar a los futuros profesores en la capacidad reflexiva como una estrategia metacognitiva que les va a facilitar el desarrollo de conocimiento profesional durante el ejercicio de su carrera (Díaz, 1999).

El proceso de reflexión es el utilizado por un profesor para decodificar la realidad educativa. Las fases de ese proceso, aplicadas a la educación, pueden servir de origen a estrategias para su desarrollo. Este proceso de indagación asume los supuestos de trabajo cooperativo entre profesores y fundamenta algunos principios que inspiran la investigación acción (De la Torre, 2000).

El modelo de conversación reflexiva o modelo cíclico de pensamiento planteado por Schön en su obra 1987, ha sido retomado recientemente y propuesto como modelo de generación del conocimiento profesional entendido como un proceso colaborativo y comunicativo de diseño y descubrimiento de la acción práctica. Schön (1987) propone una acción reflexiva en la que el profesor pueda descubrir:

- El sentido que subyace a lo que el estudiante dice y hace cuando manipula el objeto de conocimiento.
- El sentido que él mismo otorga al objeto de conocimiento.
- Las vías de representación del objeto más potentes desde el punto de vista de otros aprendizajes.
- La manera de ayudar al estudiante a percibir el objeto de una nueva manera.
- Cuándo y cómo el estudiante puede estar confundido.
- Las formas más útiles de conectar con el estilo en que el estudiante comprende la materia.

De esta manera, el proceso de conversación reflexiva, nos ofrece un modelo paralelo de construcción de conocimiento escolar y conocimiento profesional del profesor.

En este punto conviene citar la distinción que realiza Fenstermacher (1998), entre conocimiento formal y conocimiento práctico en la enseñanza y en el profesor, de manera que el primero se construye desde el discurso formal de la investigación y el segundo desde el discurso hermenéutico y narrativo de la práctica docente.

El ciclo reflexivo se convierte pues en una estrategia de perfeccionamiento del profesorado en la que el profesor realiza un proceso de reflexión e investigación sobre su propia práctica. El profesor, a la vez que investiga y reflexiona sobre su práctica, desarrolla cambios curriculares a la luz de las distintas fases del ciclo (Medina, 1995):

1. Fase Descriptiva: El profesor comienza la actividad reflexiva formulándose a sí mismo preguntas iniciales que promueven la descripción de su práctica profesional.
2. Fase de Información: El profesor debe explicar las claves que gobiernan su acción en clase y constituyen su teoría en uno sobre la enseñanza.
3. Fase de Confrontación: La interacción social en el contexto del centro es esencial para comprender de manera global y situacional el significado de la enseñanza.
4. Fase de Reconstrucción: La actividad reflexiva alcanza su auténtica dimensión cuando el profesor busca propuestas de mejora que favorezcan el cambio y la renovación de las relaciones que ha ordenado y sistematizado, que ha expuesto e ilustrado y que ha confrontado en su grupo socio profesional de referencia.

Limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales también constitutivas de esta tarea. Desde una consideración crítica, esto tiene que ser objeto de análisis en los centros de formación (Echeverría, 2001). Sin embargo actividades de indagación de este tipo son señaladas como una de las ausencias más notables en los currículos de grado.

De ahí la necesidad de la pregunta acerca de la naturaleza y el propósito de la reflexión. No asumir la práctica reflexiva en sí misma como un énfasis distinto de los programas. Abrir preguntas más complejas, remitir a aspectos particulares de la reflexión que es necesario desarrollar en los programas de formación del profesorado (Fernández, 2006).

A partir de la experiencia de la cátedra en torno a los procesos reflexivos respecto de las prácticas de la enseñanza tres cuestiones se presentan como particularmente relevantes para su análisis: la clarificación de aquello que es objeto de reflexión; los instrumentos que se utilizan como soportes en los procesos de reflexión sobre las prácticas; las precauciones al definir los ámbitos y las interacciones entre sujetos comprometidos en procesos de reflexión (Adorno, 1998).

Desde la década de los 80 son numerosos los trabajos que se interesan por la formación de docentes a partir de distintas perspectivas teóricas y líneas de investigación. En general se abocan al análisis de supuestos teóricos y sus derivaciones en propuestas formativas, indagados en investigaciones y trabajos que se han realizado sobre la evolución de la formación docente, un ejemplo de ello es la obra de Foucault, 1972. Se observa una ausencia relevante en algunas áreas, son escasos los que se ocupan de profundizar la comprensión del lugar de las prácticas de la enseñanza en esas propuestas. Dicha postergación podría asociarse al hecho de suponer que dichas prácticas, como objeto de estudio y análisis, no cuentan con un estatuto teórico científico que ameriten un trabajo de conceptualización sistemático.

Postergación en el tiempo concreto de los procesos de formación de docentes. En ellos, las prácticas de la enseñanza han sido en la mayor parte de los casos relegadas, entendidas como instancia aplicativa de la teoría, dotándolas de un cierto sentido peyorativo (Kincheloe, 2001).

En los centros de formación de docentes se alude generalmente a las prácticas en términos genéricos. La sola mención suele invocar la instancia de prácticas intensivas, trabajos de campo, que en general quedan reducidas a experiencias aisladas sin una labor de sistematización que posibilite su capitalización en el proceso formativo (Elbaz, 1983).

Dicha búsqueda de la complejidad intelectual que trata de explicar fenómenos tales como los cambios estructurales, organizativos, curriculares y

personales en contextos educativos e históricos variados, conlleva además a promover al interior de cada sociedad reformas educativas que no prosperarán sin el compromiso personal y profesional de los profesores que deben integrarlas a su quehacer pedagógico cotidiano. Es aquí donde la formación del profesorado juega un papel fundamental, ya que ésta puede considerarse como un eje significativo para poder estudiar el diseño, desarrollo y evaluación de las reformas educativas (Popkewitz, 1994); sin olvidar en todo caso, que los maestros son personas que tienen sus intereses, sus vidas y su propia personalidad (Hargreaves, 2001).

Al realizar un análisis minucioso de estos planteamientos se hace evidente la necesidad de observar con profundidad la situación actual del profesorado, y a la vez se debe considerar ¿Cuáles son las exigencias que le hace la sociedad al sistema educativo en general y al docente en particular? De otra parte, no se debe quedar tan sólo en la crítica, pues según Fullán (2000) “La formación del profesorado tiene el honor de ser simultáneamente el problema más grave y la mejor solución en educación”. Por ello se hace necesario preguntar ¿Cuáles son los problemas de hoy?, ¿Cuáles son las soluciones? Para dar respuesta a estos interrogantes se debe dejar constancia que éstos sólo se resuelven cuando se es consciente que “las reformas educativas no prosperan sin el compromiso personal y profesional de los profesores, de integrarlas en su práctica cotidiana”²⁷. Con relación a la situación actual del profesorado se puede decir que han sido muchas las causas que han incidido en el actual sistema educativo y en la situación actual de la profesión docente. No se debe dejar de lado en ningún momento la importancia que tiene el proceso constante de formación docente porque solo por medio de él, se puede llegar a una reflexión y retroalimentación que nos ayuden a superar los obstáculos que puedan encontrar los futuros docentes.

²⁷ Montero, L. (1996). Claves para la Renovación Pedagógica de un Modelo de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago: España.

2.3. Áreas de influencia en la formación docente: la práctica

La formación práctica de los maestros es un marco ideal para comprobar y potenciar el desarrollo de sus competencias, como son la capacidad cultural, los conocimientos pedagógicos, la capacidad de diagnóstico, los conocimientos y recursos metodológicos, el descubrimiento de las teorías en las que basa su actuación docente, la mejora en el proceso de toma de decisiones, el análisis de la propia práctica y su reflexión y crítica sobre sus actuaciones; puesto que la preparación de estos se entiende como un proceso sistemático de capacitación para educar, aprender a realizar el proyecto instructivo y adquirir los conocimientos psicopedagógicos suficientes en el dominio de los métodos y técnicas adecuadas para que se produzca el proceso de aprendizaje (Zubiria, 2001).

Esta formación debe ser completada con la experiencia que supone enfrentarse al grupo de clase, para poder aplicar los conocimientos adquiridos en todas las materias que forman el currículum de los estudios de formación del Profesorado.

Las prácticas escolares no son un apartado aislado y aparte de la formación del Profesorado, sino una etapa formativa con variados planteamientos, ya que en la formación inicial se aspira a conseguir un profesional que a través de un proceso de socialización profesional interaccione la teoría con la práctica (Pérez y Gimeno, 1988), para lo que tendrá que ser un diseñador en la confección de los proyectos curriculares, y además un profesional reflexivo que a través de la práctica diaria intente modificar la escuela.

Las prácticas de enseñanza están ligadas desde sus inicios a la formación inicial de los maestros, de tal manera que se puede considerar como primer hito legislativo de su regulación la Ley de 21 de Julio de 1838 que establece la creación de las Escuelas Normales, así como el Reglamento de 15 de Octubre de 1943 de las Escuelas de Prácticas dependientes de aquellas.

En España son numerosos los documentos de diversa naturaleza (), que coinciden en reconocer como el profesorado se convierte en una pieza clave para el éxito de la reforma educativa, documentos como los libros blancos, los proyecto para la reforma de la Enseñanza, las propuesta para debate, entre otros. Es por ello que, se puede asegurar que existe un acuerdo generalizado en la idea de que para conseguir una mayor calidad de la enseñanza es preciso contar con un profesorado adecuadamente formado (Nieto, 1996).

En esta misma línea de pensamiento se manifiesta el MEC (1989) cuando indica que el perfil que debería tener un profesor es el de ser un profesional racional, que elabore sus propios juicios guiando sus pensamientos, juicios y decisiones, su investigación diagnóstica, su experimentación y su evaluación reflexiva de su acción en las clases.

La relación educativa lleva consigo compromiso motivacional y afectivo: requiere estabilidad personal, honestidad, entusiasmo y estar en posesión de aquellos valores y actitudes que se pretende promover en los estudiantes. Son numerosos los autores que se han ocupado de los contenidos que debiera abordar la formación profesional. A finales de los años ochenta, autores como Zeichner y Liston (1996) advertían que el término reflexión referido a la enseñanza y a los programas de formación del profesorado estaba convirtiéndose casi en un eslogan que podía tomar distintos significado en función del contexto en el que fuera usado. Hoy sigue utilizándose con sentido plural, nadie niega que la enseñanza deba ser reflexiva y que el profesor deba ser un profesional reflexivo, pero sin entender todos lo mismo por tales razones, la diferencia está en la perspectiva en la que se sitúan las dos grandes tradiciones, positivista e interpretativa, para contemplar la enseñanza.

En la formación de los maestros, el Prácticum supone un entrenamiento para afrontar dos tipos de situaciones que compendian el trabajo diario (Zabalza, 1996):

- ✿ Las más familiares, que podrá resolver aplicando acciones, reglas y procedimientos que se derivan de la teoría.
- ✿ Aquellas otras más problemáticas porque no se ajustan bien a las teorías y técnicas disponibles.

El paradigma interpretativo entiende la enseñanza como una realidad social y como tal no sujeta a leyes causales a la manera de la física. El mundo físico se rige por leyes causales y conocerlas permite controlar y predecir los fenómenos. Pero la realidad social no se comporta de esa manera. La realidad social no es única sino diversa y no está sometida a leyes que actúen con independencia de los individuos, sino que estos son agentes activos en esa realidad y en los procesos de cambio (Rodríguez, 1994).

Así entendida la enseñanza, como actividad práctica, en el sentido aristotélico, entra en la categoría de actividades dirigidas al bien y requiere una actitud deliberativa respecto a lo que es bueno para los seres humanos. Por eso ya no se la valora sólo en función de sus productos, sino también en sí misma, en función de que las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se sumerge a los estudiantes para que estos conozcan los auténticos valores educativos (Fenstermacher, 1998).

El conocimiento en la acción es el que de manera continua pone en marcha el profesor en aula, es el que expresa su acción. En el transcurrir de la vida diaria en el aula, hay situaciones para las que el profesor dispone de respuestas espontáneas y rutinarias, tales respuestas expresan conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión

de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problema apropiados a la situación (Schön, 1992).

Para construir una práctica profesional competente, el maestro necesita sólidos marcos teóricos que le permitan interpretar las situaciones de enseñanza (incluidos los contextos ideológicos y materiales en los que la acción tiene lugar) de la forma más adecuada y analizar su propia práctica para mejorarla. Pero no se trata de impartir teoría separada de la práctica, sino de utilizarla como herramienta para ayudar a tomar conciencia de las creencias, teorías, actitudes, valores y sentimientos subyacentes a la práctica con el fin de reconstruirla (Hargreaves, 2001).

La formación docente según Medina (1998) ha de orientarse con una proyección creadora, caracterizada por los siguientes aspectos:

- ✿ Predicción, formando a los maestros y estudiantes para un mundo diferente y globalizado.
- ✿ Enraizamiento, que nos obligue a partir de las experiencias personales y comunitarias.
- ✿ Compromiso, capacitarnos para sentirnos participes de los problemas y necesidades de los estudiantes.
- ✿ Indagación, que aporte soluciones argumentadas a las tareas educativas.
- ✿ Aprendizaje compartido con los estudiantes, compañeros y comunidad educativa.

- Innovación fundamentada, la formación es una actividad de búsqueda y mejora continua.

La formación inicial del profesorado debe adaptarse al nuevo modelo universitario. En este nuevo modelo, en marcado en la configuración del denominado espacio europeo de educación superior (EEES), pretende ofrecer una formación específica y adecuada para las tareas docentes, tanto para los futuros profesores de educación primaria como para los profesores de secundaria. De manera paralela al proceso de definición y configuración de los nuevos títulos de grado y de postgrado deberán revisarse los títulos que habilitan para la docencia en los distintos niveles del sistema educativo (Valle, 2006). Esta nueva preparación del futuro profesorado debe traducirse en mayores posibilidades de innovación educativa en los centros, unas prácticas renovadas en las aulas y un cambio hacia actitudes más sensibles a las nuevas exigencias culturales y pedagógicas. La selección del profesorado debe valorar la competencia académica y pedagógica de los candidatos y someterse a los principios de igualdad y transparencia.

Los mejores enfoques del Prácticum serían aquellos en los que el camino que une la universidad o los centros de prácticas fuera realmente de doble dirección y lo recorrieran con frecuencia tanto los profesores de la universidad como los de las escuelas.

Cuando el maestro individual y colaborativamente reflexiona sobre su propia práctica, se pone en situación de tomar conciencia de las creencias, teorías, actitudes, valores, vivencias y sentimientos que la sustentan y, consiguientemente, en la disposición de poder cambiarlas (Popkewitz, 1994).

2.4. La investigación sobre la propia práctica

En este punto se presenta una mirada global sobre la investigación, dividiéndola en dos grandes perspectivas: la investigación *sobre* la educación y la investigación *en* la educación. Se plantea el origen de la diferencia entre las dos y sus implicaciones, diferencias que van desde los aspectos políticos, pasando por la relación entre teoría y práctica, hasta el enfoque metodológico y los colectivos de maestros como protagonistas de la investigación.

Stenhouse (1987), un defensor de la investigación acción como alternativa de cambio en la escuela, hace una distinción clave entre dos tipos de investigación: investigaciones *sobre* la educación e investigaciones *en* educación. Las investigaciones del primer tipo son aquellas realizadas por sujetos no involucrados directamente en la realidad que es objeto de investigación. La segunda se refiere a la investigación realizada directamente por los implicados desde el contexto mismo de su práctica profesional. La OCDE²⁸ lo plantea como dos modelos: el modelo olímpico, en el cual la investigación es cuestión de los científicos y no tiene que contaminarse con la práctica, y el modelo ágora, donde la educación, teoría y práctica van unidas y se alimentan mutuamente.

Si se analiza un poco más este planteamiento. Dentro del primer modelo se encontrarían investigaciones de los pedagogos, de los psicólogos, sociólogos educativos, lingüistas, matemáticos, historiadores, antropólogos, músicos, administradores de la educación que, como resultado de sus investigaciones, producen conocimiento, objetos didácticos, orientaciones curriculares, modelos comunicativos, secuencia de aprendizaje, formas de

²⁸OCDE (1995): La Recherche et le développement en matière d'enseignement. Paris, Francia: OCDE.

organización escolar y las proponen para que sean apropiadas por las escuelas (Blanco y Mesina, 2000).

Generalmente, este tipo de investigadores pertenecen a un centro académico (universidad, instituto especializado, ONG), o se trata de equipos de expertos que se vinculan por intereses académicos o que se congregan alrededor de una convocatoria concreta, propuesta por una entidad financiadora. Estas investigaciones se orientan en la atención a un tema de interés, principalmente académicos, y hacen aportes en el marco de disciplinas específicas (Blanco y Mesina, 2000). Dichos equipos de investigación, generalmente cuentan con unas condiciones que permiten una alta dedicación de tiempo y esfuerzo. En el contexto latinoamericano, por ejemplo, la mayoría de las investigaciones están enmarcadas por esta tendencia²⁹.

Las investigaciones del segundo tipo, corresponden a aquellas adelantadas por los docentes y/o directivos docentes que toman como objeto de estudio la realidad escolar o un aspecto de la misma. Generalmente, este tipo de investigaciones pretenden transformar la realidad escolar, la acción investigativa que esta determinada de manera por variables sociales y políticas de contexto (Contreras, 1997).

Por otro lado se encuentra la investigación sobre la propia práctica, que se puede considerar como una alternativa para la transformación de la cultura escolar. Ésta se caracteriza por retomar como objeto privilegiado la práctica pedagógica de quienes hacen la investigación e implica una decisión explícita de compromiso con la transformación de la realidad existente. Dicha decisión le otorga ciertas características y condiciones a la naturaleza misma de la investigación y a los sujetos que la adelantan (Freire, 1990). Algunas de estas características son:

²⁹“La mayoría de las innovaciones e investigaciones se han originado desde fuera de la escuela (81.35%). De 193 proyectos registrados en 17 países, sólo 36 han surgido de la escuela”. Blanco, R. y Mesina, G. (2000). *Estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago: UNESCO y CAB.

- 🌈 **Carácter político.** Además de asumir un compromiso explícito de cambio en la propia práctica, este tipo de investigación reconoce a los sujetos implicados, con la complejidad de sus determinaciones, como la base para la interpretación de la realidad, la construcción del sentido y la elaboración de soluciones.

- 🌈 **Relación entre teoría y práctica.** Otra característica se refiere a que en este tipo de investigación se establece una relación dialéctica entre teoría y práctica, lo que no impide que exista la necesaria toma de distancia para ver analíticamente el objeto: la propia práctica pedagógica. Al respecto, Freire insiste en que “la distancia epistemológica necesaria que se debe tomar de la práctica, es una vía acertada”³⁰. En otras palabras: Teoría y práctica son indisolubles.

- 🌈 **Perspectiva crítica.** Este es otro factor clave, pero tomado no en el sentido contestatario y reactivo del término, sino como la posibilidad de análisis riguroso y profundo de las condiciones determinantes de la propia práctica, de este modo contar con un contexto claro en el cual proponer una transformación. Condiciones como los dispositivos de distribución de los significados en el sistema educativo, los modos de legitimación de los saberes en la escuela, los formatos didácticos, los modelos comunicacionales y de asignación de poder. Los rituales escolares: rituales de apertura (cómo se inicia una sesión de clase), rituales de instrucción (yo explico, ustedes hacen silencio), rituales de refuerzo (la tarea), de resistencia (la copia), rituales de verificación y control (la evaluación), de cierre, son necesariamente objeto de reflexión crítica.

³⁰ Freire, P. (1990): *Pedagogía de la Autonomía*. México D.F., México: FCE.

- **Dilema del método.** Dado que hay una decisión explícita de cambio y de un reconocimiento de las condiciones de posibilidad del mismo, la investigación sobre la propia práctica se orienta hacia preguntas auténticas, formuladas desde el centro de la cultura escolar. De tal suerte que la naturaleza de la pregunta y el interés explícito de los sujetos de la investigación es lo que determina la decisión sobre el diseño y el enfoque investigativo por el que se opte. Es frecuente encontrar modelos cuantitativos al servicio de la investigación sobre la propia práctica, es el caso, por ejemplo, de estudios sobre el pensamiento didáctico del profesor, o de estudios de análisis del discurso en el aula, donde se emplean modelos estadísticos de análisis semántico, pero la intención última es rastrear las condiciones que subyacen a la práctica pedagógica. En otros términos: la técnica está subordinada al interés y la pregunta de investigación.
- **Colectivo como sujeto de investigación.** Para concretar la intención de transformación, se requiere la existencia de un grupo permanente de docentes que defina y delimite un proyecto de trabajo, e inicie el proceso de análisis de sus propias prácticas. Ocupándose del análisis de sus propias prácticas para desde allí identificar líneas de cambio y proyectos de investigación. En esta dinámica necesariamente existirán momentos en los que se requiera acompañamiento externo, con la claridad de que se trata de un interlocutor que va a confrontar lo que el colectivo va elaborando y encontrando. Y desde su experiencia aporta ideas y orientaciones, tanto conceptuales como técnicas.

El tema de las prácticas está plena y sustancialmente unido a la historia de la formación de los maestros y constituye un asunto de particular relevancia en el momento actual de desarrollo de nuevas políticas educativas y nuevos modelos de formación de profesores y profesoras (Zabalza, 2003).

2.5. Las TIC en educación

Mucho se ha especulado acerca del futuro de la educación en relación con las posibilidades de innovación vinculadas a la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Se ha llegado a afirmar que, en el contexto de la dinámica actual de las sociedades de la información, no puede sino concebirse una transformación radical de sistemas y procesos educativos en función de la incorporación de las mismas a la enseñanza (Fernández, 2001). Por lo anterior, se ha calificado de megatendencia a la educación apoyada en TIC y desde esta perspectiva cuesta trabajo pensar en alguna innovación educativa que no esté ligada a los desarrollos tecnológicos (Díaz, 2005).

Algunos especialistas en el tema ya han adelantado una mirada al futuro mediato de la educación apoyando en dicha idea. En 2002 se publicó el reporte "2020 Visions, Transforming Education and Training Through Advanced Technologies", que comprende una serie de artículos que plantean escenarios factibles para el año 2020 referidos a los usos de las TIC en las instituciones educativas. En ellos se plantea la transformación de la vida cotidiana de los estudiantes en las escuelas, la innovación en los métodos de enseñanza, los materiales educativos y la evaluación, así como el cambio radical de lo que hoy concebimos como espacio físico de aula y por supuesto, las nuevas demandas de capacitación y funciones del profesorado (Barrón, 2006).

Al respecto, Newmann y Kyriakakis (2004), destacan las posibilidades que ofrecerán los sistemas de inmersión remota, que permiten experiencias interactivas y estimulantes para los estudiantes, puesto que éstos y sus profesores pueden investigar, jugar, explorar y aprender juntos, todo a la vez. Se crearán, según estos autores, ambientes de aprendizaje muy dinámicos

donde se podrán abarcar una diversidad insospechada de contenidos y proyectos escolares. Por su parte, Chen y Arnold (2003), subrayan que la escuela del 2020 "se ve y se siente como un híbrido entre una oficina de trabajo, una biblioteca pública y un estudio cinematográfico, con cubículos individuales para los estudiantes, decorados con la expresión de la personalidad e intereses de cada uno y diez grandes centros de investigación y producción de multimedia, suficientes para acomodar a toda la clase". El uso de aparatos especiales de realidad virtual, las videoconferencias interactivas, la consulta y elaboración de material multimedia por los mismos estudiantes, la navegación estratégica en Internet, el uso de maletas digitales y el contacto en tiempo real con expertos y estudiantes de otras regiones y países serían actividades cotidianas para el alumnado desde el nivel básico hasta el universitario (Chen y Arnold, 2003).

Pero estas visiones del aula y los modelos de enseñanza a futuro, sólo serán posibles en la medida que se logren una serie de integración entre los avances y usos novedosos de las TIC con disciplinas como la pedagogía y la psicología del aprendizaje (Díaz, 2005).

En este sentido, autores como Coll (2004 – 2005) consideran que la novedad educativa que ofrecen las TIC a profesores y alumnos no son los recursos semióticos aislados que incluyen (lengua oral y escrita, lenguajes audiovisual, gráfico o numérico). Es a partir de la integración de dichos sistemas simbólicos clásicos, que se puede eventualmente crear un nuevo entorno de aprendizaje, con condiciones inéditas para operar la información y transformarla. En palabras de Coll (2004-2005, p.5):

"No es en las TIC, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar, incluido su eventual impacto sobre la mejora de los resultados del aprendizaje".

Quizás por ello, en muchos proyectos donde se pretende innovar la educación a través de la incorporación de las TIC, el punto de partida es reconocer que el conocimiento se convierte en el elemento central de la actual dinámica social y se ubica en el corazón del diseño de los nuevos modelos educativos. No obstante, el énfasis en los proyectos innovadores descansa en qué tan potentes son las tecnologías empleadas, no en un planteamiento sólido de sus usos educativos. Con base en lo encontrado en algunos trabajos (Barrón, 2006; Natriello, 2005; Ojeda, 2005) se documenta como principal tendencia en la incorporación de TIC a la educación y en particular en la llamada educación en línea, la extensión de los modelos o patrones educativos propios de la educación presencial de corte transmisivo-receptivo. Con frecuencia, la experiencia del alumnado en los entornos virtuales es el resultado de una adaptación de los cursos regulares que se imparten en la modalidad presencial, centrados en la exposición de información, la lectura de textos y la resolución de cuestionarios o ejercicios (Fernández, 2001).

Así, hay que reconocer que el empleo de las TIC en educación no garantiza por sí mismo la calidad e innovación educativas, como tampoco la inclusión y equidad social. Ojeda (2005) afirma que existe una importante brecha digital que se traduce en la exclusión de importantes sectores o grupos humanos que podrían beneficiarse de la educación virtual y en general de los usos educativos de las TIC, y esto afecta directamente a los países subdesarrollados. Un ejemplo ilustrativo: a fines del 2003 el 70% de usuarios de Internet vivía en los 24 países más ricos del planeta, aun cuando en ellos se concentra sólo el 16% de la población mundial (Ojeda, 2005). Por otra parte, este mismo autor documenta que las experiencias fallidas en los cursos en línea, cuando la supuesta innovación fracasa y no se cumplen las expectativas de calidad y satisfacción de los usuarios, se relacionan con cuestiones como la carencia de competencias para interactuar en un medio virtual, la falta de motivación y de habilidades para el autoaprendizaje, la ausencia percibida de contacto humano y la descontextualización social y educativa de los contenidos de aprendizaje (Ojeda, 2005).

De acuerdo con la UNESCO (2005) la innovación no es sólo producción de nuevos conocimientos, sino que "la innovación necesita que se creen nuevas necesidades en la sociedad, ya que ésta tiene que convencerse de que las ventajas que puede obtener de la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación". Una invención para convertirse en innovación debe responder a una demanda sensible en la sociedad y encontrar personas que la valoricen e impulsen; por ello, una invención puede desembocar en una innovación en una sociedad determinada pero no en otra. Exige asimismo tiempo para desarrollarse y ciertas condiciones para rendir los beneficios esperados. O bien puede beneficiar sólo a unos pocos, en detrimento de los otros (Barrón, 2006).

La tarea docente de innovar el aula incorporando TIC es compleja debido a que enfrenta el reto de la multideterminación del fenómeno educativo. A manera de ilustración, Zhao, Pugh, Sheldon y Byers (2002), realizaron durante un año el seguimiento de un grupo de profesores de educación básica que intentaban llevar a cabo en sus aulas proyectos de innovación educativa centrados en la incorporación de tecnologías. Como era de esperar, el mayor reto era lograr un impacto real en el aprendizaje del alumnado. Los resultados se agruparon en tres dominios y arrojaron algunos factores que demostraron ser los que tenían una mayor contribución al éxito o fracaso de los proyectos educativos. El primer dominio, referido *al innovador*, se relacionó con el nivel de competencia de los profesores en el uso de las tecnologías y empleo estratégico de las mismas, así como con la compatibilidad entre sus creencias y enfoque pedagógico con las tecnologías en cuestión. El segundo dominio, la *naturaleza de la innovación*, resalta la importancia de la distancia de las prácticas educativas previas del profesor y de la cultura escolar respecto a la innovación a introducir, así como de los recursos tecnológicos disponibles (software, hardware, conectividad, etc.). El tercer dominio se relaciona con el *contexto en que tiene lugar la innovación*, infraestructura humana, particularmente el personal técnico que da soporte y

mantenimiento a las tecnologías, pero también incluye la existencia de políticas y procesos facilitadores (Zhao y et al, 2002).

Por esto es que ante la diversidad de agentes, actores y contextos educativos, de oportunidades y restricciones en relación a estos últimos, no es sorprendente encontrar resultados contradictorios en los esfuerzos de innovar la enseñanza con apoyo en las TIC (Fernández, 2001).

Con el fin de encontrar elementos que ayuden a disminuir este tipo de impactos se buscan nuevas técnicas. El Learning 2.0 es un nuevo método de aprendizaje que invierte el proceso tradicional de creación de contenidos didácticos y modifica sus métodos de acceso tradicionales. Éste es más una filosofía pedagógica que un método o modalidad específicos; hace hincapié en un entorno de aprendizaje flexible, práctico y, en muchos casos, informal (Natriello, 2005). Dicho entorno virtual (aula) se compone de elementos (libros, artículos, conversaciones, etc.).

Learning 2.0 está vinculado a la teoría pedagógica del constructivismo social y puede incluir las siguientes características (Barrón, 2006):

- Los estudiantes crean contenidos y colaboran con sus compañeros mediante mecanismos como *blogs*, *wikis*, foros o RSS (formato para ofrecer contenido Web modificado regularmente) para establecer una red de aprendizaje caracterizada por una distribución de la creación de contenido y las responsabilidades.
- En la experiencia de aprendizaje, los estudiantes se benefician de numerosas fuentes de contenido acumulativo.
- Los estudiantes utilizan diversas herramientas, incluyendo referencias en línea, material informático didáctico, gestión del conocimiento, colaboración y búsquedas.

El enfoque ascendente de Learning 2.0 pone de manifiesto el hecho de que la población en general desempeña una función básica a la hora de contribuir a la experiencia de aprendizaje global (Díaz, 2005). El estudiante ya no se percibe como un «receptáculo» de conocimiento, sino más bien como un participante en la creación y/o descubrimiento de lo que debe aprenderse. Su función consiste en aportar su conocimiento y experiencia al entorno educativo. Además, el estudiante se responsabiliza de seleccionar los elementos que necesita del entorno, pidiendo elementos adicionales o encontrándolos fuera del entorno proporcionado para aportarlos al grupo. El papel del estudiante, por tanto, incluye los de contribuidor, creador y seleccionador. La función de los profesores se fusiona con la de los estudiantes al convertirse en promotores del aprendizaje y la colaboración (Ojeda, 2005).

La educación es una de las profesiones que más retos plantea debido a que, muchas veces no se puede saber que herramientas trae un alumnos, pero si se puede realizar un material que funcione de forma eficaz en un mundo que se reinventa constantemente. Pero, sobre todo, se puede desarrollar en ellos competencias y estrategias que les permitan seguir aprendiendo y prosperar en este mundo en constante evolución (Zhao y et al, 2002). Un mundo en el que la tecnología conecta a personas de todo el planeta de formas que no habríamos podido imaginar hace diez años y que tampoco podemos prever de aquí a una década.

2.6. Otros aspectos que influyen en la formación docente.

Dentro del proceso de formación docente, son múltiples las variable que intervienen en su desarrollo, pero quizás una de las más destacadas y determinantes es la actividad escolar, en especial si se habla de precurrentes que deben tener los futuros maestros a la hora de enseñar, aprender y transmitir dicha enseñanza.

Una de las preguntas que se hace es como motivar a los alumnos/as. La cuestión es saber que hay en el contexto inmediato o remoto que define el significado de la actividad escolar que genera en el alumno/a resultados motivantes en determinados momentos y desmotivante otros (Burón, 1994). Esto es consecuencia de los contenidos, el modo en que son presentados, las tareas, el modo en que se plantean, la forma de organizar la actividad, el tipo y forma de interacción, los recursos, los mensajes que da el profesor, la evaluación, la persona que la hace, la forma en que se hace y el contexto en que se inscribe para que resulten o no óptimos (Alonso, 1997)

Pero de que modo influyen éstas en el comportamiento de los alumnos/as y que variables contextuales influyen en que se perciba en un momento dado...

La psicología educativa estudia los procesos educativos con una triple finalidad, contribuir a la elaboración de una teoría explicativa de estos procesos, elaborar modelos y programas de intervención dirigidos a actuar sobre ellos con una finalidad determinada y dar lugar a una praxis educativa coherente con las propuestas teóricas formuladas (Martín, 2003). En tanto disciplina educativa, la psicología de la educación estudia los procesos educativos en referencia a tres dimensiones: teóricas o explicativas, proyectivas o tecnológicas, prácticas o aplicadas. Dimensiones que reflejan el hecho esencial de que se está en presencia de una disciplina de naturaleza aplicada. (Coll, 1998).

Se puede decir que ésta trabaja en el análisis de los procesos de cambio que atañen a lo educativo, en su naturaleza y en sus características, en los factores que lo facilitan, lo obstaculizan, en la dirección que toman y en los resultados. Todo acto educativo implica una referencia obligada en una adquisición de saberes refiriéndose a los contenidos específicos de las diversas áreas del conocimiento como las destrezas, los valores, las normas y los intereses que conducen a la educación. La psicología contribuye a la educación aportando a los problemas prácticos relativos a los objetivos de la educación, alternativas curriculares que beneficien la enseñanza en general (Coll 1991).

A nivel de disciplina la psicología educativa constituye un puente entre la psicología y la educación. Siendo una referencia de la educación como práctica social, en donde la docencia universitaria orienta la educación no como disciplina sino como hecho social, objeto de estudio de comprensión y de discurso (Forero y Pardo 1999). En esta orientación, los docentes asumen la educación en varias dimensiones:

1. El pensamiento del hombre sobre si mismo y sobre sus relaciones con el universo.
2. El sentido y las formas de organización de la sociedad con el papel atribuido en ella, a la persona, a la cultura y al conocimiento.
3. El conocimiento como actividad fundamental del hombre y su desarrollo en conceptos como ciencia, tecnología, investigación, enseñanza, aprendizaje.

Autores como Vigotsky (1989), considera la educación como un proceso social cuyo objetivo es modificar la conducta de manera concreta y conveniente, estos cambios se refieren a unas categorías específicamente humanas, lo que supone al hombre como ser responsable, consciente y auténtico. La educación aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar, teniendo siempre tiene consecuencias sociales.

A su vez para Bruner (2000), habla de una perspectiva psico-cultural de la educación, en donde se plantea una interacción sobre la naturaleza de la mente y la cultura, por ejemplo afirma que los educandos entienden de diferente manera lo que se les enseña, subrayando el lado interpretativo del pensamiento

humano. La educación toma en cuenta la interacción social en donde juega un papel el lenguaje que da lugar al desarrollo de la intersubjetividad.

Uno de los objetos de estudio de la psicología educativa como contribución a la educación, es profundizar en la comprensión de las prácticas pedagógicas, entendidas como un proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una interacción de favorecer el aprendizaje. Enseñar y aprender por tanto son dos términos unidos por una intención de producir apropiación del conocimiento y competencia por parte de las personas que deciden implicarse en este proceso educativo (De Amida, 1998).

La práctica pedagógica también es definida, como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante la cual el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando al desarrollo cultural del contexto educativo (Ricoeur, 1997).

Existen tres núcleos de acción en donde se inscriben múltiples prácticas que constituyen la docencia (currículo, acción educativa, procesos de relación implicados). El currículo supone convertir los conocimientos específicos de un área del saber y las experiencias en procesos que puedan ser aprendidos por los alumnos/as, en acciones que responden a una directriz de un programa y por ende a un conocimiento de la orientación institucional. A la acción educativa le corresponde articular los diversos componentes de los procesos educativos, los cuales implican una explicación los caminos, a partir de lo existente. Esto supone reconocer que la práctica docente requiere del intercambio de sentidos, de diálogos y no de la simple transmisión de información (Ricoeur, 1997).

Por otro lado, la práctica pedagógica establece unos objetivos, la formación entendida como el proceso mediante el cual se logra la aprehensión, la práctica de los valores morales, políticos, religiosos y de comportamiento social en general y la transformación de las estructuras cognitivas. En torno a la labor del docente en su acción pedagógica surgen inquietudes sobre su ejercicio

como educador, una de ellas es si el docente debe responder a un modelo pedagógico o si debe actuar según su práctica, aunque ésta puede estar influenciada por sus creencias, por historia social y académica. En esta perspectiva se conocen los planteamientos del acto educativo que se centra en la función pedagógica, según Flórez (1994), en la función pedagógica se articula el enseñar con el aprender, y en consecuencia, las demás funciones son solamente instrumentales y de apoyo a la función pedagógica. La labor pedagógica del docente no se centra únicamente en la técnica de educar.

La función pedagógica no sólo se limita a la relación académica que se genera en el aula de clase, sino que se realiza entre docente y alumno/a lo que también abarca las actitudes pedagógicas de los docentes con relación a los alumnos/as, los saberes que se generan en la interacción cotidiana en el aula de clase, donde está presente el docente en todas sus dimensiones personales y profesionales. Se puede decir que pensamiento pedagógico abarca varias propuestas teóricas tradicionales, legítima la acción del maestro como formador del alumno/a. De acuerdo con Moreno (2002), en los métodos de auto-estructuración del conocimiento, no hay fundamentalmente sino un individuo que efectúa acciones y va transformándose, es decir, el factor determinante de la acción es el alumno/a y el objeto es la asignatura.

Así, dentro de las pedagogías activas, se encuentran el modelo cognitivo en el cual el maestro promueve un ambiente estimulante de experiencias que facilitan el acceso a estructuras cognoscitivas para elaborar conocimiento. En ésta corriente se encuentra el modelo pedagógico social, determinado por la sociedad y por la colectividad, donde el trabajo productivo y la educación están directamente relacionadas para garantizar no solo el desarrollo colectivo, sino también el desarrollo del conocimiento técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones (Gimeno, 1990).

El modelo constructivista, asume que el estudiante accede progresiva y secuencialmente al desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares mediante experiencias que enfatizan los contextos

sociales del aprendizaje y que evidencian el currículo (Zubiría, 2001). Según Flórez (1994), afirma que un currículo es la manera de aplicar la pedagogía en el aula a la enseñanza real, es la mediación entre la teoría y la realidad, es el plan de acción que desarrolla el profesor con sus alumnos/as, que implica una concepción acerca de los contenidos, las experiencias y la actuación y secuencia para que los alumnos/as alcancen las metas de formación.

De igual forma y dentro de esta línea la teoría del aprendizaje situacional ha explicado la enseñanza y el aprendizaje como actividades de la vida diaria. Es una teoría que tiene su aplicación sobre todo para entender y propiciar el aprendizaje en educación infantil, en formación ocupacional y en la formación inicial y el desarrollo profesional de los profesores.

Por otro lado, los modelos pedagógicos están relacionados con las ideologías, las condiciones culturales y políticas que subyacen a un discurso pedagógico que está estrechamente relacionado con factores vinculados con el orden personal, social e histórico en el cual están inmersos los docentes (Moreno 2002). Como parte de los modelos pedagógicos se encuentran los estilos pedagógicos, según Castillo (1996), éste se refiere al papel que el docente desempeña en el salón de clase y está relacionado con la personalidad, la figura de autoridad, la relación interpersonal que desarrolla con los educandos. En este sentido la personalidad del docente contribuye a la consolidación de su estilo pedagógico y por lo tanto varía de maestro a maestro.

Los estudiantes experimentan con frecuencia una gran incertidumbre y dudas acerca de si mismos en el proceso de aprender a enseñar; el apoyo y aliento ofrecido por los demás puede constituir un factor importante para mantener la motivación, la implicación y la persistencia en encontrar soluciones a las dificultades. Los mentores (maestros tutores) a menudo son vistos como una fuente importante de este ánimo, y además ellos mismos suelen valorar muy alto este aspecto de su papel (Calderhead y Shorrocks, 1997).

Al respecto, se puede afirmar que son muchas las variables que influyen en los estilos pedagógicos de los docentes, las experiencias, el tipo de institución educativa, la ideología institucional, el currículo. En esta perspectiva y como parte de la práctica pedagógica se hace necesario revisar las creencias de los docentes. Pajares (1992), destaca tres componentes en las creencias de los docentes, primero lo cognitivo, segundo lo afectivo y tercero la acción, considera que las creencias son conocimientos basados en evaluaciones y juicios ligados al componente afectivo, mientras que el conocimiento se basa en hechos objetivos. Las creencias por ejemplo se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, los docentes desarrollan un sistema de creencias que estructura todo lo adquirido a lo largo del proceso de transmisión cultural.

Las prácticas pedagógicas de los docentes en muchas ocasiones están conformadas por los modelos, estilos, creencias, acercan a la reflexión de que éstas no pueden ser reducidas a las explicaciones de los modelos pedagógicos. Poseen más dimensiones que deben ser tomadas en cuenta en el momento de analizar el ejercicio docente, existiendo una cierta unidad circular entre creencias y la acción docente. Schön (1998), habla de un proceso circular de las creencias, entendiéndolo por ello que los profesores generan teoría a partir de la reflexión acumulativa de su práctica, modificando o afirmando sus propias acciones educativas. Comprender que las concepciones epistemológicas sobre la forma de hacer ciencia subyacen a la práctica pedagógica, permite argumentar sobre el hecho de que las concepciones arraigadas al positivismo tradicional inciden significativamente en las concepciones de enseñanza.

El poder flexibilizar la concepción de ciencia contribuiría a comprender otras posiciones ontológicas, sujeto-sujeto que acercarían a los docentes sobre otra forma de concebir, la realidad social desde una dialéctica crítica. En esta perspectiva Shulman, 1989, planteó que el estudio de las creencias de los docentes, los conocimientos que se empiezan a elaborar mucho antes que el profesor decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza son conocimientos y creencias que los docentes en formación traen consigo cuando inician su

carrera docente y afectan de una manera directa la interpretación positiva o negativa de la valoración que los docentes hacen de las experiencias de formación y la forma como han aprendido a concebir la ciencia.

La interacción comunicativa maestro-alumno, que permite orientar la reflexión de que los docentes imparten discursos sociales, mediante la discursividad. Puesto que en muchos casos los futuros maestros aprenden mucho sobre la práctica hablando sobre ella y como consecuencia, con frecuencia llegan a ser más conscientes de aspectos de su propia práctica (Calderhead y Shorrock, 1997).

Idea que es corroborada por Bernstein (1988), los cuales plantean que el discurso es el resultado de una producción. El proceso discursivo puede considerarse como una red compleja de relaciones sociales. VanDijk (1994), plantea que el discurso no es solo texto, es también una forma de interacción. La práctica pedagógica debe ser entendida como el discurso complejo diferenciado que obedece a unas reglas y transformaciones. La educación a través del discurso, el manejo del lenguaje tiene la posibilidad de fomentar la reflexión sobre el contenido del discurso manejado por los docentes, donde se identifique la intencionalidad del mismo lo cual contribuiría a hacer consciente, la complejidad del acto educativo (Foucault, 1972).

Por ello una de las características de los mentores (tutores), que diversos estudios han mostrado como especialmente valorado por los futuros maestros, es la habilidad para ser reflexivo y analítico con respecto a su propia práctica. Los maestros que pueden enseñar una lección y después evaluarla abiertamente están haciendo accesibles a los futuros maestros su propio conocimiento y sus valores, y también están fomentando una apertura y deseo de involucrarse en la auto-evaluación (Calderhead y Shorrock, 1997).

La noción de comprender el aula como espacio de sentidos y significados deja abierta la posibilidad de profundizar en las pedagogías visibles e invisibles planteadas por Bernstein (2003), la cual hace referencia a la estructura del control y la forma de comunicación entre transmisor (docente) y el adquirente (estudiante) y elementos intervinientes.

CAPÍTULO III. EL PRÁCTICUM

3.1. Contextualización de las prácticas docentes.

El Prácticum se entiende como un espacio de formación en el que se desarrollan procesos de análisis y de redescubrimiento del conocimiento, que ofrece situaciones de investigación, donde se obliga a reflexionar sobre el propio desempeño y a mejorar en ocasiones personales. El período de prácticas constituye un medio para que los alumnos/as comprendan la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la dinámica de la vida escolar. Al mismo tiempo, sus reflexiones van a ayudarles a ir conformando un criterio personal para la adopción de decisiones didácticas. En este sentido, el *prácticum* podría entenderse también como *marco indirecto* de formación o de ajuste permanente para los docentes universitarios (Herrán, 1998).

Si tomamos una de las acepciones que del vocablo práctica nos ofrece en el diccionario (RAE) encontramos que se entiende como: “Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y que por cierto período de tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión”. Otros autores como Montero (1996) define las prácticas como experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje. Weiner (1986) define las prácticas de enseñanza como la disciplina didáctica que en la formación del magisterio trata de enlazar el conocimiento teórico del fenómeno educativo con el futuro del ejercicio profesional.

Desde el punto de vista legal el Prácticum viene definido como: *“conjuntos integrados de prácticas a realizar en Centros Universitarios o vinculados a la Universidad por convenios o conciertos que pongan a los estudiantes con los problemas de la práctica profesional. Podría ser también total o parcialmente de investigación. Donde los y las estudiantes realizarán un prácticum entre los propuestos por cada universidad”.*³¹

Se trata de un espacio de interconexión entre la Universidad y una vía productiva, a través de la cual se *“contribuye a desarrollar los futuros profesionales en sus conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional. Por medio de la implicación, de actividades profesionales en contextos y condiciones reales, para la consecución de un mayor grado profesional”*³².

Cabe señalar que algunos de los referentes legales de las prácticas han sido la Ley General de Educación (1970), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), la LOE (2006), entre otras. Además del respaldo legislativo, parece incuestionable la necesidad de una formación específica del profesorado, que contenga un período de permanencia en un Centro Educativo donde los futuros docentes entren en contacto con la realidad del Centro en particular, y de la Institución Educativa, en general.

Las prácticas, por su parte, son el punto de encrucijada entre el buen hacer y el saber interactuar de la profesionalidad del docente. Los cursos de prácticas tiene como finalidad específica la adquisición de competencias educativas estrechamente ligadas a la formación ejercida en la escuela (Frabboni, 2001).

El objetivo es tratar de que los futuros profesionales tomen contacto con los diferentes ámbitos y actividades de la realidad profesional en las mejores

³¹ Boletín oficial del Estado Núm. 16, 12.1.93

³² Lobato, C. (1996). *Desarrollo profesional y Prácticas/prácticum en la Universidad*. Bilbao, Universidad del País Vasco, 11.

condiciones posibles, a fin de completar la formación recibida en el centro universitario y optimizar su desarrollo. Es en este período, cuando adquiere significación para los alumnos/as en formación la mayoría de ideas y mensajes que se trabajan desde la teoría, afianzando sus líneas de actuación.

Un concepto de prácticum que resume lo que se viene diciendo a lo largo de estas palabras es el propuesto por Schön (1992):

“Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticum hace referencia. 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. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Donde se incluyen formas particulares de ver, pensar y hacer que, por parte de los estudiantes.”³³.

En definitiva, se espera que las prácticas sirvan para que los futuros profesionales vean, compartan, cuestionen, aprendan nuevos conocimientos, generando nuevas formas de comportarse, de enfrentarse a problemas y, fundamentalmente, puedan llegar a sentirse profesionales (Zabalza, 2003).

³³ Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: MEC-Paidós.

Se considera que la finalidad del *prácticum* es preparar al estudiante para la realidad de la profesión docente, obviamente, se debe facilitar que en el período de tiempo que pase en un ambiente de enseñanza cotidiano, trabaje con las estrategias más efectivas para enfrentarse a toda la complejidad que el escenario real contiene. En dicho escenario, los alumnos/as han de investigar y aprender de problemas que se presentan como ambiguos, de múltiples dimensiones y en los que resulta difícil aislar variables, cuando no se utilizan criterios contextuales y direccionales, nacidos en el seno del grupo de trabajo (Rodríguez y otros, 2005).

La consideración del *prácticum* dentro del marco del perfil profesional al finalizar los estudios de maestro, define unos objetivos de capacitación del alumno/a para resolver, del modo más efectivo, las dificultades de los procesos de aprendizaje y afrontar las situaciones derivadas de la frecuente problemática en el aula. Esta capacitación precisa de unos procesos reflexivos y autocríticos, que solo podrán realizarse de forma eficaz en el seno de grupos de práctica y mediante confrontaciones de los conocimientos e interpretaciones que se deriven de la experiencia vivida en el escenario del centro escolar (Saenz, 2001).

Según Zabalza (2003) las características de los modelos de prácticas pueden llevar a diferenciar los siguientes tipos:

1. Prácticum orientados al a aplicación real de lo aprendido en centros de formación. Cuyo objetivo principal es completar la formación básicamente teórica recibida en los centros escolares con aplicaciones prácticas en situaciones reales.
2. Prácticum orientados a facilitar el empleo, el objetivo básico es facilitar el conocimiento mutuo entre aprendices y empresarios. Se trata de una especie de periodo de prueba en el cual ambas partes se evalúan y ven

la posibilidad de proceder a una incorporación a la plantilla de la empresa.

3. Prácticum orientado a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo, se trata de legitimar una formación especializada que resultaría, por su naturaleza práctica, su contenido técnico y su sentido contextual poco viable o eficaz en los centros de formación.
4. Prácticum destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos con la experiencia en centros de trabajo, este es el modelo habitual al que pertenecen el prácticum de las carreras de maestros.

El Prácticum es capaz de sobrepasar la acumulación y asimilación de conocimientos; se convierte en el referente de éstos y los integra en las estructuras mentales previas, de forma que se facilita el avance de la asimilación hacia la adaptación. Desarrollando en el alumnado procesos cognitivo-afectivos diversos, una comprensión de la realidad desde la intervención en ella, la generación de las interacciones, creación y manifestación de actitudes y comportamientos, enseñanza-aprendizaje, valoración del entorno, etc. dentro de un marco de investigación-reflexión-acción (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990, Carr & Kemmis 1988; etc.)

La propia normativa por la que se articulan las prácticas, señala que su programa permitirá que los estudiantes de magisterio se inicien en la práctica docente directa y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros con el apoyo y bajo la tutela de maestros y maestras en ejercicio con unas características y una preparación adecuada (Pérez, 1990). Por tanto se promueve la incorporación de un contingente elevado de maestros y maestras en ejercicio a los procesos de formación del

futuro profesorado, en unas condiciones susceptibles de aportar mejoras significativas a dichos procesos de formación, al ejercicio de la práctica profesional y en definitiva, a asegurar la calidad de la enseñanza (Sánchez, 1991).

Se trata de conseguir un profesional con unas determinadas características, en las que es preciso incidir a lo largo de su formación teórica, siendo fundamental que él o ella las identifique en su período de prácticas, para así poder incorporar con significación a sus conocimientos adquiridos, el quehacer profesional y aprenda a ser el mediador entre la cultura circundante y sus alumnos/as (Nieto, 1996). Las prácticas al estudiante le han ayudado, entre otras cosas, a conocer con claridad el papel que le corresponde y a aplicar los instrumentos y estrategias que necesite para actuar adecuadamente en cada contexto. Todo esto unido a la seguridad y confianza que le debe aportar la calidad de la formación recibida junto con la reflexión sobre las propias posibilidades personales y profesionales, que en muchas ocasiones han de desarrollar en condiciones y ámbitos muy diversos (Bolívar, 2000)

La Ley de Orgánica de Educación (L.O.E., 2006), propone que dentro del título III cuyo tema central es el profesorado, la importancia que tiene la formación inicial del docente:

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.
2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones

académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.
4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica.

En este sentido el Prácticum se entiende como un espacio de formación en el que se desarrollan procesos de análisis y de redescubrimiento del conocimiento, que ofrece situaciones de investigación, y obliga a reflexionar sobre la propia práctica y a mejorar los procesos de toma de decisiones. Por ello, éste debe ser considerado, como un componente más de la formación, siendo valorado por Zabalza (1996)³⁴ como un espacio formativo indispensable que busca completar aspectos como:

1. Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales.
2. Ir organizando y reorganizando marcos de referencia que les sirvan para entender los contenidos estudiados en la carrera.

³⁴ Zabalza, M. A. (1996). El Prácticum y los Centros de Desarrollo Profesional. En AA.VV.: *Evaluación de experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao, España: ICE-Universidad Deusto.

3. Hacerse conscientes de los puntos fuertes y débiles de cada uno; para reconocer las propias aptitudes, actitudes y competencias personales.
4. Para hacerse consciente de las lagunas en la propia preparación y como consecuencia de ello para llegar, en algunos casos, a reconocer las propias necesidades de formación.
5. Reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho o ha aprendido durante el período de prácticas, cuando las prácticas van acompañadas de la realización de informes o diarios.

Para nadie deja de ser un referente que el Prácticum incrementa los conocimientos del alumnado, conocimientos que van desde los más genéricos, hasta las aptitudes relacionadas con lo científico y las capacidades en consonancia con la forma de hacer como docente (Sáenz, 1985). La adquisición de competencias debe estar vinculada tanto a los contenidos asimilados a lo largo de la carrera como a los aprendizajes específicos del prácticum, de carácter social y técnico-profesional, y a las capacidades reflexivas, indagadora y analítica (Alonso, 1997). Las actitudes se modifican a medida que se van adquiriendo nuevos conocimientos y nuevas competencias, que a la larga determinan la aparición de nuevas emociones, sensaciones y sentimientos hacia sí mismos, hacia el profesorado y hacia la profesión.

Desde el prácticum se pretende formar un profesional reflexivo que debe buscar fundamentos teóricos a su intervención práctica, contrastar ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas, y sentir la práctica como un proceso de investigación mucho más que un procedimiento de aplicación. Como futuro maestro debe planificar, tomar datos de la acción educativa, ejecutar lo programado, evaluarlo y posteriormente someterlo a una acción reflexiva, es decir, todo lo que ocurre en las aulas (Senra, 2000).

En este sentido se destaca aquellos principios básicos que se consideran imprescindibles en un Prácticum de Calidad (Pérez, 1994):

- ☀ Una revisión crítico-reflexiva del fenómeno, para una mejor comprensión de las situaciones actuales.
- ☀ Tratar el conocimiento humano, en general, y el de las disciplinas científicas, en particular, como resultado de la actividad indagadora de la humanidad en su intento por hallar respuesta a los numerosas problemas que plantea su existencia. Esto dará al conocimiento un sentido de relatividad con relación a la certeza, probabilidad y capacidad de solucionar problemas.
- ☀ Las perspectivas interdisciplinarias, multidisciplinarias, entre otras, ofrecen más posibilidades de éxito que las orientaciones unidisciplinarias. El conocimiento de la realidad se ofrece cada vez más fragmentado, que unido a la superespecialización y la parcelación informativa de los medios de comunicación, el conocimiento de las realidades se hace sobre retazos de éstas, a modo de mosaicos, cuyos componentes nada tienen que ver entre sí.
- ☀ El Prácticum deberá ofrecerse como una oportunidad de retomar el sentido de la integridad de tales realidades, tratando de hallar la cosmovisión que da sentido a las partes y con marcos teóricos de referencia en los que apoyar las distintas secuencias de toma de decisión.
- ☀ Proponer situaciones, materiales y actividades generadoras de conflictos, problemas, etc. facilita el desarrollo de actitudes y habilidades orientadas al análisis de problemas, dándole así sentido a la actividad reflexiva e indagadora.

- ☀ La actividad del profesor ha de entenderse más como facilitador de recursos y orientador, que como experto, procurando un equilibrio entre las tareas de información/formación, directiva y el desarrollo integrado de actitudes, habilidades y destrezas por parte del alumno/a.

La organización y desarrollo del prácticum bajo la inspiración de los principios anteriores nos lleva a considerar un modelo que, entre otros, cabe considerar en los siguientes requisitos (Rodríguez y otros, 2002):

- ☀ Definir un modelo de relaciones del alumno/a de prácticas que sea abordado tanto en la fase de adscripción, empleo del tiempo de prácticas como supervisión.
- ☀ Representar distintas tipologías de "prácticas" que supongan para el alumnado elementos de referencia claros, así las "prácticas de laboratorio" -"prácticas en centros"- "seminarios/tutoría", no son formas alternativas de desarrollo del prácticum, sino elementos complementarios de metodología integradora.
- ☀ Es urgente definir los perfiles del profesorado tutor y maestro del prácticum, abogando por figuras altamente cualificadas que trabajen desde las facultades o escuelas de formación y desde los Centros de prácticas en colaboración y coordinación.
- ☀ Definir un marco de relaciones y supervisión en el que la ayuda al alumno/a sea constante, conformando "redes seguras" de apoyo, seguimiento y supervisión.

- ✿ Las comisiones interdisciplinarias del prácticum se presentan como referentes que clarifican no sólo un modelo de formación del profesorado, sino que orientan los esfuerzos de las distintas disciplinas por dar sentido y coherencia a un modelo de profesor.
- ✿ El prácticum, como elemento formativo, no sólo tienen componentes "prácticos" relativos a la práctica, sino teóricos y culturales, en los que es preciso preparar y formar a los alumnos/as. No basta la suma de experiencias arbitrarias y personales, sino que habrán de integrarse en un marco de finalidades, expectativas y contenidos de formación.

Las prácticas de enseñanza son consideradas como la etapa clave en la formación inicial del maestro. Restrepo y Campo (2002) aluden al consenso universal sobre los cuatro elementos que debe comprender todo programa de formación de profesores. Este consenso, derivado del documento de la UNESCO (2004), señala como elementos fundamentales de ésta formación: unos estudios generales, una preparación especializada, una formación pedagógica y unas prácticas escolares en las cuales se pongan a prueba sus conocimientos, habilidades y actitudes ante la enseñanza y que le permitan desarrollarlas progresiva y eficientemente.

Autores como Gimeno y Fernández (1984) señalan que las prácticas, entendidas como un conocimiento directo de la educación que se realiza en las instituciones escolares y como oportunidad para iniciarse en la docencia, no son complemento del currículum para la formación de profesores sino una parte sustancial del mismo. Para Zeichner (1983) las prácticas constituyen al desarrollo de buenos profesores; de acuerdo con ello, se supone que algún tiempo en las escuelas es mejor que ninguno, y que será mejor cuanto más tiempo se dedique a dichas prácticas. Sin embargo, esta afirmación conviene matizarla, pues no será la cantidad sino la calidad del período de prácticas la que potencialice esta experiencia.

Podemos identificar cinco funciones básicas que cumple, o debería cumplir, el prácticum en la formación (Zabalza, 1996), estas son:

- ✿ Sirve para aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales.
- ✿ Sirve para que los estudiantes puedan generar marcos de referencia o esquemas cognitivos de forma tal que los aprendizajes académicos queden iluminados por su sentido y naturaleza en la práctica profesional.
- ✿ Sirve para llevar a cabo nuevas experiencias formativas, adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades.
- ✿ Sirve para que los estudiantes se hagan consciente de sus puntos fuertes y débiles.

Retomando todas estas afirmaciones de las prácticas de enseñanza, se podría sintetizar éstas en una definición integradora: período de formación inicial del profesor que transcurre en un medio escolar para aprender vivencialmente la profesión docente aunando los conocimientos teóricos con la práctica real (Rodríguez, 2005).

El diseño de prácticas de enseñanza se inserta necesariamente dentro de un marco más amplio, la formación de profesores, que como todo proyecto educativo cuenta con unas variables intervinientes y una complejidad de sus relaciones, que permiten un análisis objetivo del mismo y posibilitan el acercamiento al tema (Rodríguez, 1995).

En el campo de las titulaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación, el Prácticum puede definirse, en términos generales, como una situación de aprendizaje pre-profesional, que permite a los estudiantes, establecer un contacto directo con contextos y realidades, (sociales, laborales y profesionales) que se corresponden con el perfil de cada titulación y con los itinerarios de especialización por ellos elegidos (Olson, 1996). Las finalidades formativas fundamentales son: posibilitar el conocimiento experiencial de esas realidades, facilitar la conexión teoría-práctica, establecer puentes de contacto entre el mundo profesional y laboral y, de modo más amplio, favorecer la formación integral de los/as alumnos/as.

Para Schön (1992), el debate centrado en la práctica, la estructuración del contexto en el que se realizan las prácticas, las experiencias de aprendizaje de la enseñanza que propone al futuro profesor/a y el apoyo emocional. Concretarlas en forma de ayuda eficaz exige una capacitación específica para la tutoría que no es frecuente que se proporcione de manera sistemática. Suele presuponerse que basta ser buen maestro/a para ser buen tutor/a.

Por otro lado, existe un amplio consenso en considerar que el profesorado de la sociedad actual no debe formarse solamente desde las perspectivas cultural y socializante propias de su profesión, sino que debe estar capacitado para analizar, comprender, y reflexionar críticamente acerca de las realidades escolares sobre las que en un futuro ha de intervenir (Sartori, 2004). Esta realidad aparece y se desenvuelve como una totalidad integrada de situaciones diversas de carácter educativo presionadas por nuevos condicionantes sociales entre los que cabe destacar la identidad cultural, el desarrollo tecnológico, la sociedad del bienestar, etc., con sus beneficios y sus amenazas, que la complejizan enormemente (Ainscow, 1995).

El profesorado está llamado a resolver, también, esta problemática, fruto de la incidencia de estos factores en los procesos educativos, y por lo tanto,

debe estar capacitado para saber qué hacer, cómo hacerlo, y con qué finalidad, de manera que, asumiendo la idea de Schön (1992), la práctica profesional se encuentra hoy más allá de la competencia profesional.

El Prácticum es un claro referente para el alumnado en orden al desarrollo reflexivo de los conocimientos de las distintas disciplinas que conforman el currículum que tienen un correlato práctico; a su vez, la práctica revierte en la teoría que busca, verdaderamente, transformar la realidad y solucionar los problemas que van surgiendo en ella, problemas prácticos que exigen, en muchas ocasiones, para su solución procesos reflexivos y críticos (Shulman y Shulman, 2004).

Desde nuestro planteamiento, el Prácticum presenta unas interesantes posibilidades formativas: no sólo contribuye a la formación profesional sino que colabora de manera significativa en la formación personal del docente. En este sentido, se manifiestan Zabalza (1996) cuando define el concepto de formación como *“el proceso de desarrollo que sigue el sujeto hasta alcanzar un estado de plenitud personal y social”*³⁵, y Bruner (1969 y 1971) que la describe como el camino que sigue la persona en la búsqueda de la propia competencia a través de la construcción de un modelo propio de la realidad.

Por esto se puede decir que el prácticum no se justifica por si mismo, su verdadera dimensión la adquiere como medio para lograr el objetivo último de la formación que no es otro que conseguir buenos/as maestros y maestras (Torres, 1991).

³⁵ Zabalza, M. A. (1996). El Prácticum y los Centros de Desarrollo Profesional. En AA.VV.: *Evaluación de experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao, España: ICE-Universidad Deusto.

3.2 La formación práctica de los maestros españoles

En España actualmente la carrera de magisterio es una diplomatura (primer grado universitario, equivalente a tres años de estudios) que se imparte en las escuelas de magisterio / facultades de educación. Normalmente, los estudiantes que llegan a ella proceden de cualquier de los cuatro bachilleratos que existen en el país (artes, ciencias de la naturaleza y de la salud, humanidades y ciencias sociales), que se cursan en dos años, después de la educación secundaria obligatoria (Rodríguez, 2002).

Sin embargo, en el Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado,³⁶ el primer nivel de grado comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada. El segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Postgrado, integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Master, y el tercer ciclo, conducente a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior. Con respecto a las diplomaturas de magisterio que en su caso se pueden cursar en siete especialidades diferentes, que capacitan para enseñar en educación infantil (0 – 6 años) educación primaria (6 – 12 años), educación física, educación musical, lengua extranjera, educación especial y audición y lenguaje.

En cada especialidad, una parte del currículo es igual en todas las universidades del estado Español, son las materias denominadas troncales, que vienen determinadas por un decreto de carácter general. Otra parte de las asignaturas son específicas de cada universidad. Una y otra son obligatorias

³⁶ BOE núm. 21, con fecha de Martes 25 enero 2005, pagina 2842 -2846.

para los estudiantes (Rodríguez, 2002). Dentro de estos límites, los departamentos universitarios y los profesores gozan de autonomía para el diseño de los programas (no hay un temario obligatorio). El título de maestro permite ejercer la docencia en los centros privados y con carácter interino, en los centros público; pero para ser funcionario en las escuelas públicas se requiere aprobar una oposición (prueba realizada por el estado Español para optar a un puesto de trabajo en el área de educación).

Las prácticas son comunes a todas las universidades del estado en cuanto al número de horas (320 horas de prácticas en escuela pública, concertada o privada), pero varía en su organización dentro del plan de estudios. Puede estar distribuido en dos o tres cursos o como es el caso de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en el último cuatrimestre de la carrera de magisterio.

En la mayoría de las instituciones educativas existen procesos de reforma. Los países de la Unión Europea viven en la actualidad políticas de convergencia que afectan a los planes de formación de pregrado en general, siendo prioritarios en el ámbito de la educación superior. Como consecuencia, el diseño institucional de la oferta de formación y de capacitación docente está siendo sometido a un importante proceso de revisión desde el punto de vista de las metodologías y de las estrategias empleadas de enseñanza-aprendizaje.

En España, los planes de estudio de educación se dirigen a la búsqueda de estándares para la convergencia. Algunos de los proyectos que se están desarrollando en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES) en el contexto español son:

- *Proyecto Andalucía*: Proyecto a nivel autonómico que desarrolla la «Experiencia Piloto para la Implantación del Crédito Europeo (ECTS)» en Andalucía, referida a las titulaciones de magisterio. Se creó por

iniciativa de la Secretaría General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

- *Proyectos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*³⁷ (ANECA), en el conjunto del Estado español, para la elaboración del mapa de titulaciones «La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior», y «Pedagogía y Educación Social».

Las investigaciones citadas han puesto de manifiesto que los objetivos formativos y profesionales en materia de prácticum universitario necesitan ser reformulados, estableciendo y adecuando los criterios docentes y de evaluación del alumnado de cada titulación. El análisis de los datos del Cuestionario sobre Enseñanza Práctica Universitaria, (empleado en la investigación citada sobre una amplia muestra de estudiantes de siete titulaciones de la Universidad de Granada realizador por Bolívar en el 2000), pone de relieve la necesidad de mejorar la vinculación de la formación para la obtención del título con la inmersión profesional que debe iniciarse en esta etapa, dando relevancia a la formación práctica, orientación sobre mercado de trabajo y oportunidades profesionales vinculadas a la carrera.

La mayoría de los pregraduados advierte en su formación una orientación muy académica, permitiendo escasas posibilidades de aplicar los conocimientos adquiridos (excepto durante el *prácticum* en los centros, y con ciertas limitaciones). En el caso de los futuros docentes (analizados por Bolívar, 2000) se detecta una importante insatisfacción a la que es preciso prestar atención:

- Un 70% de los estudiantes de magisterio percibe como escasas las ayudas que han recibido de los profesionales para planificar y llevar a cabo intervenciones en la práctica, tenido que realizarlas algunas veces (33%) por propia iniciativa.

³⁷ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). <http://www.aneca.es/>

- Aprecian que es más frecuente el empleo de equipos tecnológicos para la realización de prácticas simuladas (en laboratorio) que su integración en el desarrollo del plan de prácticas en las escuelas, incluyendo su uso para la observación/descripción de la práctica profesional en la realidad para la evaluación o diagnóstico; y para la intervención profesional o el tratamiento.
- Como resultado común a los distintos títulos universitarios de grado, con ligeras variaciones porcentuales, los estudiantes expresen la necesidad de disponer de foros en los que puedan presentar y discutir su experiencia.

Por tanto, uno de los retos que actualmente se plantean dentro del proceso de formadores, se encuentra en tratar de mediar en estos eventos e intentar convertirlos en experiencias constructiva para su formación.

Un ejemplo de ello, son las medidas que esta tomando el Ministerio de Educación y Ciencia con respecto a los planes de estudios de la magistratura de educación infantil y educación primaria, donde se especifica que el prácticum tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación infantil o educación primaria acreditados como tutores de prácticas. Dichas prácticas se desarrollarán en centros de educación infantil o primaria, según sea el caso, reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. El Prácticum se podrá realizar en uno o en los dos ciclos de las enseñanzas de educación infantil y en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria. Quedando consignado de forma explícita en los nuevos planes de estudios recopilados en el Boletín Oficial del Estado número 312 (Ver anexo, 2).

Detectadas estas carencias derivadas de datos como los anteriores, es preciso extender a los estudiantes en prácticas la oferta de servicios proporcionados a través de las tecnologías. Si bien el acceso a la información

es un objetivo ya conseguido o que pronto va a serlo, la necesidad y la exigencia de comunicación para que el estudiante cuente con herramientas de uso sencillo que favorezcan la transición de la formación académica a la práctica profesional, es un objetivo prioritario (Van Manen, 1998). El requerimiento de foros de discusión comunes hechos a su medida es una posibilidad que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) deben aportar para la mejora del *prácticum* a través de la orientación, el asesoramiento y la interacción grupal, que facilita el uso de Internet por parte de estos usuarios. El *E-Learning* viene a ser una fórmula que permite que las herramientas empleadas en los entornos virtuales se conviertan en instrumentos útiles, de cara a la innovación en la formación de pregrado en general, y del profesorado en particular (Fernández, 2001).

3.3. El desarrollo del Prácticum en otros países

Al ser el prácticum es uno de los componentes curriculares de los programas formativos, es normal que éste se encuentre presente en todos los contextos y países donde se forma a los alumnos/as para ser docentes.

A continuación se explicaran algunos casos de prácticas de magisterio fuera del contexto español:

- 🇨🇴 El prácticum de magisterio en *Colombia* se encuentra inmerso dentro de la Licenciatura de Educación, cuya duración es de 10 semestres, que equivale a cinco años académicos. Las prácticas hacen parte del ciclo de profundización y se empiezan a desarrollar desde el 7 semestre (4º año), cuyo fin es la investigación – práctica y proyecto de grado. En 7º y 8º semestre los alumnos/as van solo unas horas al centro, a realizar actividades específicas que se han planteado en clase, pero en 9º y 10º

semestre, los alumnos/as se quedan en un centro determinado, durante todo el tiempo que dura la jornada académica. Los alumnos/as se vinculan al centro no solo dentro del aula de clase, sino que pasan a formar parte de la logística de la institución. Quien determinar la elección de los alumnos/as es la institución educativa (el colegio donde se realizarán las prácticas), en función del perfil del alumno/a. Por ejemplo, diez alumnos/as están interesados en el colegio X, pero solo hay 5 plazas, a la institución educativa (que se encuentra vinculada a la universidad) se le envían los currículos de estas personas y ella determina quienes son los seleccionados para hacer su año de prácticas en éste lugar. Paralelo al desarrollo de sus prácticas los alumnos/as llevan a cabo una serie de seminarios complementarios a su formación, incluyendo el proyecto de grado que se desarrolla durante los dos últimos semestres y que en algunos casos puede o no ser sustentado ante un tribunal, pero en todos los casos es un requisito obligatorio su elaboración para la obtención del título de licenciado.

- ✚ En *México*, la formación docente tiene una duración de 4 años distribuidos en 8 semestres, donde desde el tercer semestre hasta el sexto semestre se imparte la asignatura de observación y prácticas docentes. Las prácticas se realizan en centros públicos que desean tener alumnos/as practicantes, el procedimiento a seguir se encuentra distribuido en dos etapas, donde los dos primeros semestres (3º y 4º semestre) los alumnos/as no se encuentran todo el tiempo en el centro, pero los semestres siguientes (5º y 6º semestre), los practicantes permanecen toda la jornada en el centro. Finalizadas sus prácticas los alumnos/as llevan a cabo dos semestres destinados a la realización de su trabajo docente y a la profundización de seminarios.
- ✚ Otro caso de prácticas docentes es el modelo que se lleva a cabo en Chile, donde la formación tiene una duración de 10 semestres, es decir 5 años, siendo el quinto año destinado para el plan profesional, dentro de este espacio se encuentra insertado el prácticum. Las asignaturas se

dividen en prácticas uno que consiste en llevar a cabo un proceso experimental de observación y diagnóstico de la función pedagógica, y de interacción con estudiantes. Y prácticas dos donde se pretende adquirir conocimientos teóricos, de metodología y el desarrollo de competencias necesarias para generar un proceso de aprendizaje adecuado a las necesidades.

- ✚ El último caso que se describirá es el referente a Italia donde la licenciatura de educación tiene una duración de cuatro años, inscrita dentro de la articulación del plan de estudios gubernamentales. El proceso de enseñanza está distribuida por semestres y el ciclo de actividad en prácticas pretende la simulación de situaciones didácticas por medio de ejercicios de observación y experimentación en los centros. Para este proceso actualmente se tienen prescritos 42 temas, que equivalen a más de 400 horas de prácticas.

Como se puede observar la mayoría de los espacios destinados a las prácticas docentes en otros contextos, tienen un común denominador y es la duración de este periodo, que en la mayoría de los casos como mínimo equivale a un año académico.

Sin embargo, es importante tener presente que un prácticum que funcione bien en un lugar, puede no funcionar en otro contexto. Este es uno de los problemas que se puede tener cuando se entra en contacto con literatura extranjera relativa al prácticum. O cuando se está extrapolando modelos de prácticas de otros contextos u otras carreras. Puesto que diseños del prácticum adecuados a los propósitos formativos y de empleo de programas de formación pueden no ser aplicables a programas de formación de profesionales de la educación (Zabalza, 2003).

3.4. El Prácticum en la Universidad Autónoma de Madrid

La organización del prácticum ha pasado en los últimos 15 años por diversas situaciones y circunstancias. Un análisis en el tiempo requeriría analizar la situación tomando como referencia la implementación de los nuevos Planes de Estudio desde el curso 1993/94 y la posterior puesta en marcha de Prácticum como asignatura troncal (Rodríguez, 2002).

La Universidad debe responsabilizarse de una formación inicial concreta, precisa, adecuada, puesta al día, desde sus aspectos más teóricos, a las metodologías más avanzadas, pasando por las técnicas y recursos más apropiados, haciendo especial esfuerzo en el aspecto práctico, desde la visión real del día a día. Para ello las Facultades deben de organizar sus créditos prácticos, pero de manera especial su Prácticum, de tal forma que sean una acercamiento progresivo a la realidad, y que los alumnos/as puedan adquirir la mejor preparación para su futuro profesional (Rodríguez, 2002).

Como parte consustancial de estos estudios está el *Prácticum* o período de inducción profesional. Para ello se cuenta con una nutrida red de centros. De forma paralela, hay una amplia tradición de intercambios de la Facultad con otras de países anglosajones, que actualmente se extiende por toda Europa y Latinoamérica. El Centro tiene acuerdos de intercambio *Erasmus* con distintas universidades y relaciones con los colegios que forman parte de la red de prácticas de dichas universidades. Por otra parte, facilita estancias en universidades latinoamericanas y universidades norteamericanas a través de convenios específicos en materia de educación.

Desde esta perspectiva es importante entender que para matricularse en el prácticum los alumnos/as deberán tener superado el 45% de los créditos totales del Plan de Estudios. Dicho plan de estudios en el caso de la diplomatura de Maestro de la especialidad en educación infantil por ejemplo

(curso académico 2005/2006), se ordena por cursos y materias. Las asignaturas son las siguientes (BOE, 1997):

- ◆ Troncales: Asignaturas de carácter obligatorio dentro del plan de estudios que debe realizar el alumno. Estas son fijadas por el Ministerio de Educación y Ciencia al crear el plan de estudios, son contenidos comunes que están incluidos en todos los planes de cualquier universidad.
- ◆ Obligatorias: Asignaturas que obligatoriamente debe realizar el estudiante, son establecidas libremente por la universidad dentro de cada plan de estudios, aunque no todos los planes de estudios las incluyen.
- ◆ Optativas: El estudiante debe completar el total de créditos que determine el plan mediante la superación de asignaturas optativas que libremente elija dentro de la oferta que anualmente realice el centro.
- ◆ Libre configuración: El estudiante debe completar el total de créditos que determine el plan de estudios. Estos créditos puede obtenerlos por actividades curriculares, optativas u otras actividades incluidas en el propio Plan de estudios. O bien por asignaturas de otros Planes de Estudios incluidas en la oferta de Libre Configuración.

Las materias de libre elección y las actividades extracurriculares deberán realizarse dentro del período de tiempo en el que se cursa la titulación correspondiente. Los Centros podrán limitar el reconocimiento de libre configuración por asignaturas o actividades extracurriculares, cuyo contenido

sea idéntico o muy similar al de materias propias de la titulación cursada por el estudiante.

En el prácticum de la Universidad Autónoma, la tutoría del estudiante corre a cargo del maestro del aula de prácticas y de un profesor de la universidad, adscrito a la facultad de formación de profesorado y educación de la universidad y estar en cualquier situación administrativa (catedrático, titular o asociado). El profesor de la universidad se ocupa al mismo tiempo de varios estudiantes, acompañándolos en lo que ellos requieran durante el período de prácticas (Rodríguez, 2002).

El prácticum es una asignatura troncal como ya se ha dicho, en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) los alumnos/as inician su período de prácticas cuando cursan el tercer año de su diplomatura. El proceso consta de varios pasos:

- ④ Se hace público un listado de centros escolares, seleccionados previamente por medio de la convocatoria realizada por el Boletín Oficial de la comunidad de Madrid (ver anexo, 3), los departamentos correspondientes y el Vicedecanato de Prácticas. Dicho listado tiene como elemento complementario el número de plazas disponibles en cada colegio, de acuerdo a la especialidad correspondiente, el nombre del tutor de la universidad y el tutor del centro que corresponde en esa institución.
- ④ Los alumnos/as en función de la especialidad se reúnen para determinar el centro donde realizarán sus prácticas, este proceso es coordinado por los delegados de cada especialidad y en algunos casos con profesores de los departamentos.
- ④ Los delegados le proporcionan al Vicedecanato de prácticas el listado con el nombre de los alumnos/as y el centro seleccionado, para notificar a los centros sobre los alumnos/as que tendrán a su cargo.

El período de prácticas se inicia del cuatrimestre del año escolar, normalmente la primera semana del mes de marzo y finaliza la última semana de mayo, salvo casos excepcionales. Desde el momento en que los alumnos/as inician sus prácticas los profesores tutores de la universidad realizan varias visitas al centro, con el fin de ver al alumno/a en acción y observar su desarrollo profesional.

Finalmente, concluido este período se realiza una evaluación del desempeño de cada alumno/a, para ello se cuenta con tres elementos:

1. Memoria de prácticas, donde el alumno/a deja plasmada todas las actividades desarrolladas durante sus prácticas.
2. Informe del maestro tutor del centro, cuyo modelo de evaluación ha sido proporcionado con antelación por el Vicedecanato de prácticas.
3. Valoración de profesor tutor de la Universidad, esta se realiza en función de las observaciones realizadas con anterioridad en las visitas llevadas a cabo por éste al centro.

Actualmente la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) les proporciona tanto a los alumnos/as, como a los maestros tutores del centro, como a los profesores tutores de la UAM un documento guía sobre las prácticas al inicio de este período (ver anexo, 4).

3.5. Investigaciones Relacionadas sobre el tema de las Prácticas

Diferentes artículos a lo largo de los años han abordado el tema de las prácticas como ámbito de investigación, situación totalmente predecible debido al impacto e importancia que tienen éstas.

Es el caso de la publicación hecha por Ruiz y Alcalá (2004) sobre el Prácticum en el escenario del aprendizaje situado realizado por la Universidad de Alicante. Para éstos, la búsqueda de un modelo metodológico y organizativo con que enfrentar el reto del *prácticum* en la formación inicial del profesorado presenta diferentes alternativas. La investigación se centró en analizar y valorar la efectividad que un modelo basado en las contribuciones del aprendizaje situado y en la teoría del aprendizaje de las actividades y los problemas que podría aparecer en esta fase crucial en la formación del profesorado.

Éstos consideraron el *prácticum* dentro del marco del perfil profesional, definiendo unos objetivos de capacitación del alumno/a para resolver del modo más efectivo, las dificultades de los procesos de aprendizaje y afrontar las situaciones derivadas de gestión del aula.

Para ello, propusieron un prácticum dirigido a fortalecer la capacidad de adecuación del alumno/a a las demandas de su situación específica en el aula (Ruiz y Alcalá, 2004). La riqueza y complejidad de escenarios que va a encontrar el alumno/a en la fase de formación ha de manejarse con unas propuestas de trabajo abiertas y flexibles, con el fin de lograr el aprendizaje situado que se pretende.

Otro trabajo interesante fue el realizado por un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia coordinado por Rodríguez en el 2004, quienes indagaron sobre las ideas que tenían los alumnos/as que habían realizados sus prácticas docentes son respecto a su futuro profesional y

que elementos actuaron dentro de ésta etapa. El porcentaje de los encuestados equivalía al 30% de los alumnos/as en prácticas la facultad de pedagogía que estudia Educación Infantil. Así al analizar los resultados de la investigación se pudo determinar que los alumnos/as principalmente al finalizar su licenciatura tienen expectativas en función de: realizar concursos del estado para opositar a puestos públicos 34%, de seguir estudiando 16%, de trabajar en un centro privado 36%, y de buscar trabajo, aunque no sea en educación 14%. Dentro de esta misma investigación se preguntó a los alumnos/as sobre quien creían que deberían ser los responsables del diseño de las prácticas encontrando que el 79% consideran que es labor del centro educativo.

Todos estos datos llevaron a concluir que si bien los porcentajes en muchos casos son muy altos, si hace pensar nuevamente, en la formación e información que se les está proporcionando sobre este período a los alumnos/as. Se observa cómo el contenido de la formación parece vislumbrarse más claro una remuneración inmediata de lo que ellos consideran una inversión de su tiempo y aspiran con sus prácticas una inserción laboral.

Por otra parte, Cabrera de la Universidad de la Laguna en el 2005 llevó a cabo un trabajo que buscaba analizar la conducta vocacional de 188 estudiantes de último año de la carrera de esta Universidad. Los estudiantes pertenecían a titulaciones tanto del ciclo corto, como largo y correspondientes a los grupos vocacionales de Humanístico, Psicopedagógico, Sociojurídico, Económico-Empresarial, Biosanitario, Científico-Tecnológico y Artístico. Para ello fueron encuestados mediante cuestionarios que abarcaban aspectos relativos, determinantes de la elección de estudios universitarios, planificación del futuro profesional, intereses vocacionales, autoeficacia, valores y expectativas profesionales, cognición vocacional e indecisión vocacional. Los resultados obtenidos fueron muy variados dada la amplia cantidad de indicadores vocacionales tenidos en cuenta. No obstante, cabe resaltar que tan solo el 51,1% de los estudiantes contempla como planes inmediatos de futuro la laboralización, mientras que el resto considera la conveniencia de continuar

su formación. Ese resultado pone en evidencia la necesidad de fomentar los servicios de asesoramiento para facilitar la transición universidad-trabajo.

En el artículo publicado por Sáenz, García y Maldonado de la Universidad Antonio Nebrija (2002) sobre las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de Convergencia Europea en Educación Superior, se estudió la adecuación de la formación universitaria a las necesidades actuales del mercado laboral y que indicadores contribuyen a una adecuada adaptación de los estudios universitarios españoles al Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia).

Los datos del estudio se basan fundamentalmente en dos cuestionarios, llevados a cabo en diferentes universidades españolas: una referida a las expectativas de inserción laboral de los recién titulados universitarios y otro referido a las necesidades de personal cualificado por parte de los empleadores. Además, se realizó un estudio longitudinal, con datos basados en las últimas cinco ediciones de la *Guía de Empresas que ofrecen Empleo* (2000-2004), que proporciona una amplia visión sobre las tendencias de oferta de empleo para titulados universitarios en los últimos cinco años. Encontró que se deben fomentar las competencias dirigidas a formar titulados competentes y dispuestos al cambio. Donde las instituciones educativas deben ser consientes de las necesidades reales de las empresas educativas y para orientar adecuadamente sus titulaciones (Pastor, 2004).

Pérez y otros (1999) pertenecientes a la Universidad de Oviedo realizaron una investigación sobre el malestar percibido en un buen número profesores y profesoras, así como del propio alumnado respecto al diseño, desarrollo y evaluación del Prácticum de su escuela de Magisterio. Señaló dos precisiones, una que el actual prácticum se ha definido con motivo de los nuevos Planes de Estudio, y que el malestar del alumnado no aflora durante su período de prácticas, sino una vez que han concluido la carrera, especialmente el que continúa estudios o busca trabajo en el ámbito educativo. La población

objeto del estudio de esta investigación fue de 638 sujetos, estudiantes de segundo y tercer o de Magisterio, donde se ha extraído una muestra aleatoria de 253 sujetos, de las especialidades de educación primaria, educación infantil, educación especial, educación física y filología.

Al concluir la investigación se encontró que las expectativas de los alumnos/as al finalizar la carrera van dirigidas fundamentalmente a opositar y a seguir estudiando, lo cual hace prever la necesidad que pueden sentir de un desarrollo profesional profundo donde el Prácticum juegue un papel muy importante en su formación. Otra de las conclusiones encontradas fue que los alumnos/as después de haber analizado sus prácticas desconocen en profundidad los objetivos y contenidos y criterios de evaluación del Prácticum. Y finalmente los alumnos/as consideran adecuado el modelo vigente de prácticas de la Universidad de Oviedo. Aunque también introducen otra posibilidad que es la propuesta que hacen de que esa formación se lleve a cabo durante un año entero al finalizar la carrera.

Castañeda y Zuleta (2005) realizaron un estudio en la Universidad Nacional de Colombia, sobre lo que los estudiantes-maestros esperan que la práctica docente les mostrara lo que es realmente la enseñanza. La mayoría de ellos están deseosos de poner en práctica todas las teorías y conceptos aprendidos y averiguar si verdaderamente funcionan. Este artículo fue un estudio en el que se describe la experiencia de cuatro estudiantes-practicantes de pedagogía de la Universidad Nacional de Colombia, durante su periodo de prácticas. El objetivo principal del estudio fue identificar las dificultades que enfrentan los alumnos/as, examinar qué actitudes tuvieron frente a esas dificultades y cómo las superaron. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos incluyeron diarios, charlas en grupo e individuales realizadas por el director de práctica y una entrevista semi-estructurada. El estudio reveló que una constante reflexión permite que los practicantes superen las dificultades que se les presentan en su proceso de formación y cómo van más allá de ésta.

Dentro de esta misma tónica, la investigación elaborada por la Universidad Nacional de Colombia que fue realizada por Viafara (2005) en la que se quería reflejar como las prácticas de profesores continúan siendo tan esenciales hoy en día como lo han sido por décadas. Entre éstas, la observación de clases goza de gran popularidad para apoyar y evaluar el proceso de futuros profesores. La investigación muestra una experiencia en la cual la observación adquirió un perfil alternativo en la preparación de los futuros docentes. Dieciséis practicantes (estudiantes que se encuentran en los últimos años de su licenciatura), quienes constantemente respondieron a las notas de observación, participaron en el estudio tendientes a explorar sus opiniones respecto a las notas del tutor y la naturaleza de sus respuestas a estos registros, lo que significaba que los alumnos/as en todo momento eran concientes de la forma como estaba siendo evaluadas por su tutor. Al final todos estos registros sirvieron para explicar los procesos adquiridos por participantes en sus prácticas.

Una de las investigaciones y experiencias más interesantes que se han desarrollado en el tema de las prácticas fue la realizada por Ana Rodríguez Marcos y un grupo investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. Dicha experiencia fue llevada a cabo durante el curso 1998-99 y 1999-00 en la facultad de formación de profesorado, de dicha universidad. La experiencia consistió en trasladar la teoría a los hechos, es decir: el trabajo interdisciplinario de los tutores/as de la Universidad; la coordinación efectiva de la acción de la Universidad y de las escuelas de prácticas; la integración bidireccional de la teoría y la practica en la formación de los alumnos/as y la práctica real de la enseñanza reflexiva (Rodríguez, 2002. Toda esto enmarcada dentro de los límites de la investigación – acción.

Este trabajo pretendía ofrecer a los tutores del prácticum de las universidades un modo de realizar su proceso de prácticas de una forma alternativa, pero a su vez, esta experiencia también se puede considerar útil para los profesores en ejercicio (maestro tutores de los centros). La experiencia consistía en entregar a los alumnos una serie de herramientas, una de éstas es

un portafolio, que es una carpeta de prácticas de enseñanza que sustituye a la tradicional memoria que entregan los estudiantes de magisterio al concluir su estancia en los colegios. Al finalizar la experiencia el portafolio demostró un elevado potencial para el aprendizaje de la enseñanza reflexiva y para la auto y heteroevaluación (Rodríguez, 2002). Uno de los aportes más interesantes que proporciona esta investigación son las experiencias manifestadas por los alumnos durante y finalizadas sus prácticas, quienes reportan un grado de satisfacción, motivación y aprovechamiento de este periodo, tan importante para su desarrollo profesional y personal.

En resumen, podemos decir que actualmente existen un número de destacado de investigación sobre el tema de las prácticas, sus implicaciones y los procesos de mejora que se están llevando a cabo en el ámbito de la educación, con el fin de mejorar cada vez más en una temática tan importante como son las prácticas docente.

II. TRABAJO EMPIRICO

CAPÍTULO IV. METODO

En los siguientes capítulos se expone de forma detalla el desarrollo de la investigación, partiendo de la revisión que se ha llevado a cabo. En primer lugar se plantean los objetivos e hipótesis que han guiado este proyecto. Y en segundo lugar se describirá la metodología que se ha utilizado para el desarrollo de la investigación.

4.1. Objetivos e Hipótesis de la investigación

Objetivos

El *objetivo general* de esta investigación es “conocer las ideas y expectativas que poseen los alumnos/as en prácticas de una facultad de Formación de Profesorado y Educación y sus perspectivas de futuro como maestro”.

Este interés general se ha concretado, en el planteamiento de los siguientes *objetivos específicos*:

- ④ Determinar si desde el punto de vista de los vista de los estudiantes la configuración actual de las prácticas de enseñanza están proporcionando una adecuada formación profesional.

- ☉ Inferir si los alumnos poseen conocimientos para su desarrollo profesional.
- ☉ Explorar cuáles son las necesidades expresadas por de los futuros maestros con respecto a las prácticas.
- ☉ Elaborar un material de apoyo alternativo al estudiante basado en sus necesidades con respecto a las prácticas.

Hipótesis

El carácter descriptivo del estudio, no permite la manipulación de variables, por lo que las hipótesis serán utilizadas para aproximarse a la realidad de los hechos. Más que su confirmación, se pretende ponerlas de manifiesto en una realidad concreta.

Sin embargo, los supuestos teóricos que constituyen la base del estudio ha sido analizados con anterioridad. Por esta razón, en consonancia con los datos encontrados en otras investigaciones realizadas sobre el desarrollo del prácticum, es posible conjeturar la siguiente hipótesis:

Las ideas y conceptos de los alumnos con respecto a las prácticas docentes se verán modificadas al finalizar este periodo.

Existirán diferencias entre las expectativas que tienen los alumnos antes de iniciar sus practicas y finalizadas éstas.

Estas cuestiones son las que se pretenderán responder en esta investigación, así como el planteamiento de una propuesta de mejor para el prácticum.

4.2. Metodología

4.2.1. Diseño

El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento (Eco, 2006).

A su vez, esta investigación tiene un diseño de preprueba – postprueba con un solo grupo, donde se ha aplicado un cuestionario previo al periodo de prácticas y otro al finalizar dicho período (Hernández, Fernández y Baptista 1998)

Por otro lado, el *estudio tipo encuesta* se lleva a cabo cuando se desea encontrar la solución de los problemas que surgen en organizaciones educativas, gubernamentales, industriales o políticas; efectuando minuciosas descripciones de los fenómenos a estudiar, a fin de justificar las disposiciones y prácticas vigentes o elaborar planes más inteligentes que permitan mejorarlas. Su objetivo no es sólo determinar el estado de los

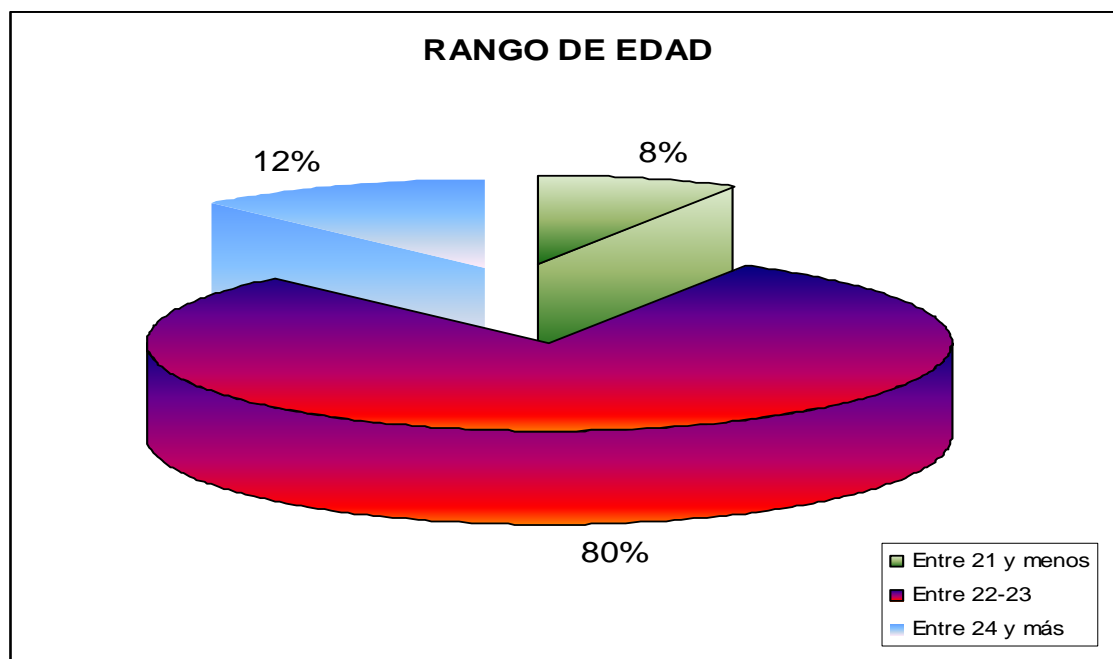
fenómenos o problemas analizados, sino también comparar la situación existente con las pautas aceptadas. El alcance de estos estudios varía considerablemente; pueden circunscribirse a una nación, región, Estado, sistema escolar de una ciudad o alguna otra unidad. Los datos pueden extraerse a partir de toda la población o de una muestra seleccionada. La información recogida puede referirse a un gran número de factores relacionados con el fenómeno o sólo a unos pocos aspectos recogidos. Su alcance y profundidad dependen de la naturaleza del problema (Eco, 2006).

Este diseño ofrece en este caso una ventaja, y es que existe un punto de referencia inicial para ver que expectativa tenía el grupo antes de sus prácticas y cual luego de realizados. Es decir, hay un seguimiento del grupo.

4.2.2. Muestra

Se contó con una muestra de 379 alumnos/as (que equivale al 66.6% de los alumnos matriculados) tanto en el pretest como en el posttest, de un total de 569 alumnos/as inscritos en el prácticum de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, pertenecientes a todas las especialidades y que actualmente se encuentran en tercer año de la diplomatura en alguna de las siete especialidades existentes actualmente en la Facultad durante el curso 2005-2006.

Sus edades oscilan entre los 22 y 23 años en el 80% de los casos (ver diagrama 1).



Gráfica de Distribución del rango de edad de la muestra

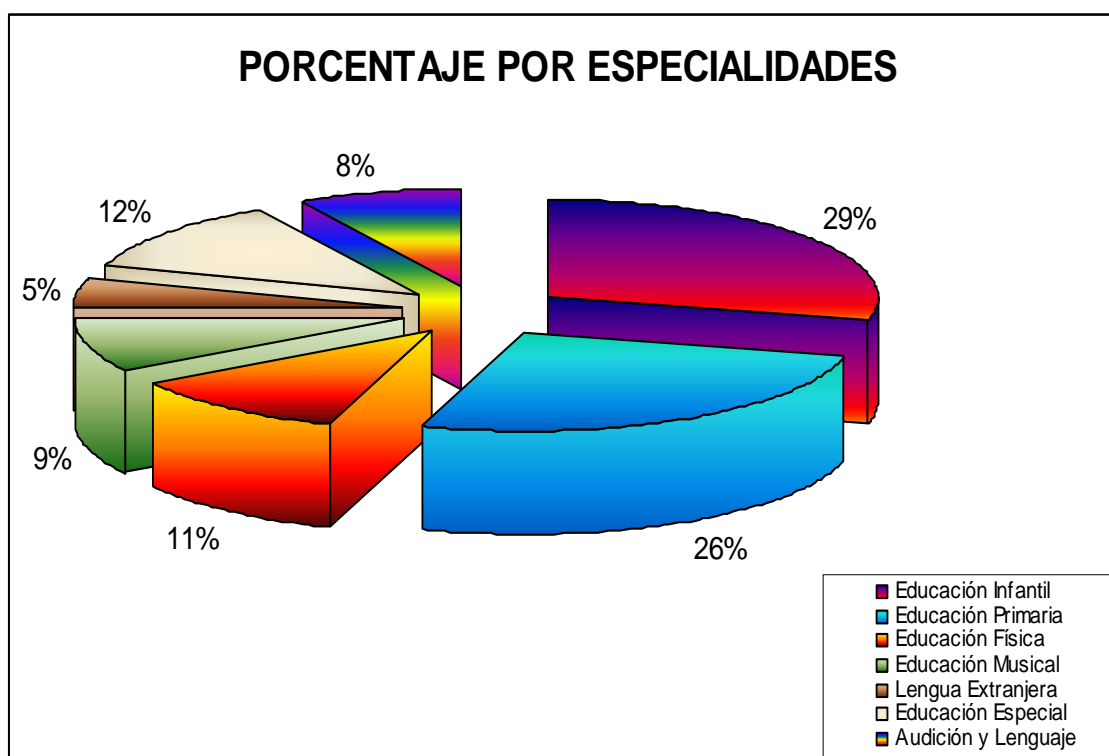
En la tabla 1 se especifica dicha distribución con mayor detenimiento. El primer caso corresponde al promedio de edad de los participantes que fue de 22 a 23 años. En esta tabla se indica la edad media de los participantes, con respecto a cada una de las especialidades.

Especialidad	Edad Media (años y meses)
Educación Infantil	22,4
Educación Primaria	22,5
Educación Física	23,5

Educación Musical	22,9
Lengua Extranjera	23,4
Educación Especial	23,6
Audición y Lenguaje	22,3

Tabla 1. Edad Media la Muestra

La distribución porcentual de la muestra global de estudiantes por especialidad, representado en el diagrama 2 esboza la preponderancia de la especialidad de educación infantil, seguida de la especialidad de educación primaria, quienes poseen entre las dos el 55% del total de la muestra.

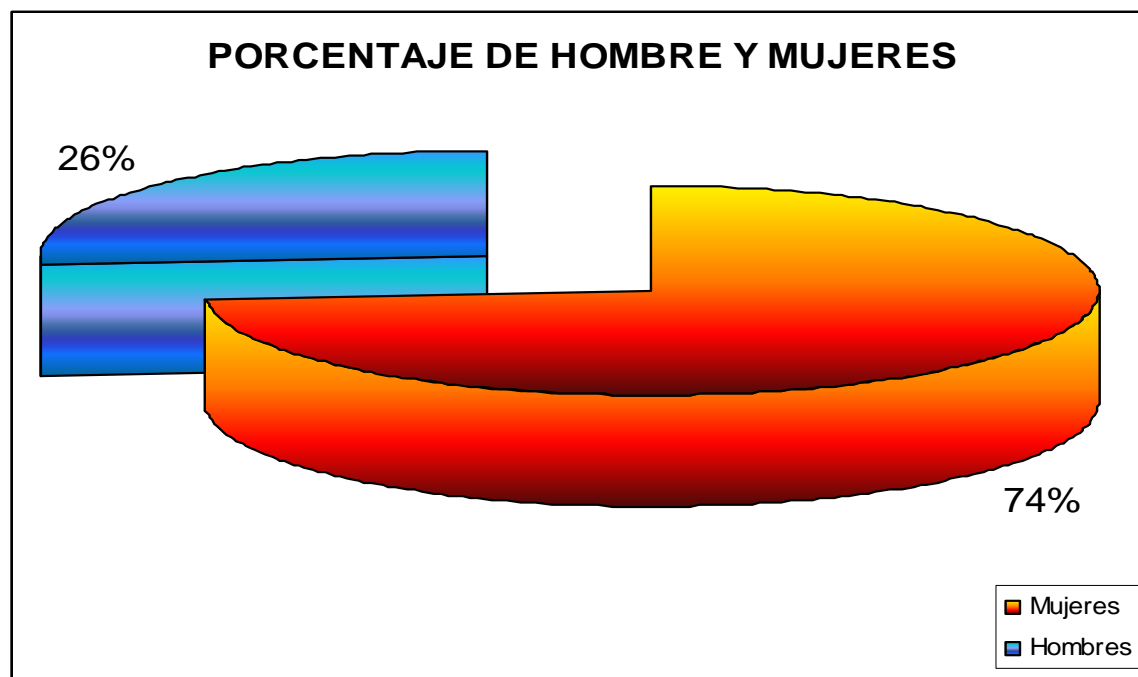


Gráfica de Porcentajes de distribución de la muestra

La distribución por género del total de la muestra se ve representada en la tabla 2 y en la diagrama 3, observándose el predominio del grupo mujer en las diferentes especialidades.

Grupo	Número de participantes		Total de participantes	Total de alumnos/as matriculados
	Mujeres	Hombres		
Infantil	91	19	110	162
Primaria	78	20	98	144
Ed. Física	19	23	42	66
Ed. Musical	23	12	35	53
Lengua extranjera	15	5	20	27
Ed. Especial	34	10	44	69
Audición y lenguaje	24	6	30	48
Total	284	95	379	569

Tabla 2. Distribución de la Muestra según el género



Gráfica de Porcentaje por género

Es importante aclarar que a lo largo de la presentación de la investigación, se empleará como referente el tipo de especialidad para hablar de los participantes.

4.2.3. Instrumento de recogida de datos

El cuestionario elaborado por el investigador (Adhoc) sobre las prácticas de magisterio llamado CuPMA, tenía como propósito conocer cual era la opinión de los alumnos con respecto a esta temática. La prueba CuPMA³⁸ consta de 20 ítems en forma de preguntas abiertas y cerradas, cada uno de estos ítems va dirigido al análisis de un aspecto determinado, en total se

³⁸ Este instrumento toma como referencia la prueba elaborada por Nieto en 1996.

analizaron siete áreas, que fueron: universidad y centro de prácticas, temporalidad, expectativas y temores, áreas y éxito, profesor y sociedad, evaluación y organización del prácticum (ver anexo 5). A continuación se explican cada una de estas áreas:

Áreas	Definición	Ítem
Centro de prácticas	Por medio de esta área se pueden analizar aspectos relacionados con el concepto de centro escolar elaborado desde la universidad y asimilados por los alumnos/as. El centro escolar como lugar de prácticas y las expectativas que han se han creado en función del éste.	1, 2 y 3
Temporalidad	En este caso se interpretó la idea que tienen los alumnos sobre la duración de las prácticas y su lugar de realización.	5 y 6
Expectativas y temores	Aquí se realiza en primer lugar una reflexión crítica ante la situación específica de la escuela, en sus aspectos psicológicos y pedagógicos. La relación de los alumnos/as de magisterio con los elementos del centro. La interculturalidad, sus dificultades y preocupaciones en torno al futuro. Todo ello con el fin de indagar los tipos de expectativas que tienen los alumnos/as.	7, 8, 9, 10, 13 y 21

Áreas y éxito	En esta categoría se identifican elementos como la elección de asignaturas en función de la pertinencia según el alumno/a y las herramientas necesarias para un buen desarrollo profesional.	4, 11 y 12
Profesor y sociedad	Se pretende determinar las perspectivas de futuro de los alumnos/as ante su función como profesor en la sociedad. Y la visión que tienen de las prácticas en el ámbito profesional.	14 y 15
Evaluación	Actividades que precisan ser evaluadas con el fin de determinar el proceso académico.	16 y 17
Organización del Prácticum	Apreciación de la función de la facultad dentro del proceso de las prácticas universitarias.	18, 19, 20 y 22

Para clarificar un poco el proceso de elaboración del instrumento, a continuación se explicarán cuáles fueron los pasos desarrollados durante la elaboración de CuPMa:

1. Construcción del cuestionario: En un primer momento se realizó una prueba con 20 ítems en forma de pregunta abierta, tal y como la había planteado Nieto en 1996, pero los resultados de esta primera aproximación no fueron los esperados. Por tanto se tomó la decisión de elaborar 40 ítems en

forma de pregunta cerrada, orientados en las áreas antes analizadas, los cuales fueron sometidos a un proceso de valoración de expertos; a quienes se les solicitaba que valoraran en una escala de 1 a 5, donde 1 era muy deficiente y 5 era muy adecuado, se analizaron cuatro aspectos que fueron: claridad, redacción, contenido y relevancia de los ítems. Para que éstos fueran dados como aptos se tenía que cumplir con el criterio de poseer una valoración global superior a tres. Finalizado este proceso se tomo la decisión de eliminar 18 ítems, conservando los 22 ítems que actualmente componen la prueba, dichos ítems son de selección múltiple con única respuesta y dos más en forma de pregunta abierta. Puesto que el instrumento fue aplicado en dos ocasiones (pretest y postest), existen modificaciones en relación a los ítems planteados. Sin embargo, estas preguntas en ningún caso se desvinculan de las categorías analizadas.

2. Revisión por expertos: Luego de culminada la construcción de la prueba ésta fue sometida a un segundo proceso de valoración de expertos, en este caso se solicito la colaboración a dos profesionales expertos el área de las prácticas. Dichas personas expresaron que era necesario ampliar la instrucción inicial puesto que esta era confusa; además que sería conveniente cambiar algunos distractores ya que eran muy extensos.

3. Pilotaje de la prueba: La prueba CuPMA pilotada con 30 alumnos de todas las especialidad de una facultad formación docente que estaban a punto de iniciar su periodo de prácticas, dichos alumnos poseen características similares con las personas con las que se va a realizar la aplicación global. La duración de la prueba fue de 20 minutos y su aplicación fue colectiva.

4. Validez de la prueba: La consistencia interna de la prueba se estableció por medio del coeficiente de correlación Kuder Richardson 20 que es de 0.52; lo que permite establecer que la prueba tiene una consistencia interna, es decir, los ítems tienden a medir un solo factor. Es importante aclarar que este instrumento posee preguntas de tipo categórico y que su análisis se realizó en función de ello.

4.2.4. Procedimiento

Fase I

Inicialmente se realizó una observación e indagación con el fin de establecer las áreas o categorías relevantes para la investigación. Dicha indagación tuvo una duración de cuatro meses, en los que se realizaron diálogos no estructurados con los delegados de los alumnos/as de cada especialidad, además se contó con el banco de datos recogido por el Vicedecanato de prácticas en relación con la valoración final que los alumnos elaboran de sus prácticas. Estas observaciones se realizaron por el investigador, cuando se finalizaron éstas se elaboraron tres instrumentos diferentes, el primero consistía en una prueba con preguntas abierta, instrumento que no dio los resultados esperados, el segundo fue una prueba solo con preguntas cerradas que luego de su respectivo pilotaje, se realizó un nuevo cuestionario que es el que se optó en esta investigación, el cuestionario CuPMa que fue nuevamente pilotado y analizado por expertos.

Fase II

La aplicación del cuestionario de prácticas dirigida a alumnos/as de magisterio, fue llevado a cabo en un lugar destinado exclusivamente para conferencias en la institución que prestó su colaboración, este recinto reunía condiciones de buena iluminación y bajos niveles de distracción. Antes de la aplicación de la prueba al grupo se explicó a los alumnos/as la finalidad del instrumento, así como el procedimiento para su correcto desarrollo. Esta instrucción fue repetida tres meses más tarde cuando se reunió de nuevo al grupo y se les solicitó que respondieran al nuevo instrumento. Las condiciones de la aplicación de la prueba fueron exactamente iguales a las iniciales, para controlar de esta forma las posibles variables externas que pudieran contaminar los resultados.

Fase III

El plan de análisis de los resultados, se elaboró por medio de la información suministrada por el cuestionario de prácticas, datos arrojados tanto por el pretest como por el postest. Dichos resultados se analizaron en términos de especialidades, ya que es la forma más representativa de codificarlo. Los datos fueron analizados por medio de la utilización del programa estadístico SPSS con el fin de examinar los resultados del cuestionario.

4.3. Análisis de Datos

Como resultado de la metodología seguida en la investigación y a partir del análisis exploratorio, se pudo identificar los conceptos, expectativas y opiniones de los alumnos/as en las diferentes especialidades antes y durante su período de prácticas docentes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los sujetos ante los diferentes interrogantes que se les plantearon tanto en la prueba inicial (pretest) como en la prueba final (postest). Para facilitar la interpretación de los datos, éstos se analizan en siete (7) bloques que corresponden a cada una de las áreas utilizadas durante la prueba.

Los resultados que se examinaron en cada una de las áreas encuestadas, fueron sometidos a un análisis de tipo descriptivo, como se había expresado con anterioridad al ser datos de tipo categórico sus resultados serán representados por medio de gráfica de barras, donde cada categoría se describe mediante una barra, cuya longitud representa el porcentaje de observaciones que caen en una categoría (Pérez, 1994).

En algunos casos la interpretación se realiza en función del total de la muestra, es decir, se realiza un análisis ponderado del total de los resultados de cada especialidad, obteniendo un solo resultado y con el fin de conocer si existen diferencias entre las especialidades se aplicará la prueba estadística Chi^2 .

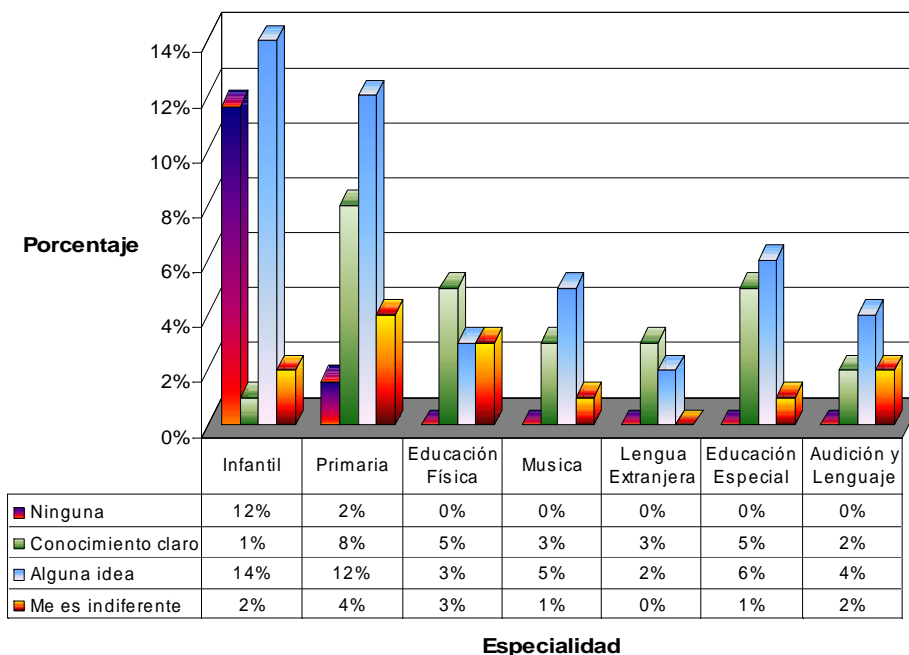
También se destaca el hecho de que la especialidad de educación infantil y educación primaria poseen un porcentaje más alto que las demás especialidades, al poseer un número más alto de alumnos/as, situación que se hace evidente en los resultados. También se interpretaron los datos en función de cada una de las especialidades, no con respecto al total de la muestra sino en función del dato de forma interna.

Otro tipo de análisis que se efectuó en esta investigación corresponde a los datos derivados del análisis de contenido, este análisis ofrece la posibilidad de indagar sobre la naturaleza del discurso, por medio de la elaboración de categoría que responden a un conjunto de aspectos analizados, lo que permite cuantificar los datos cualitativos, en este caso los encontrados en el instrumento. Hay que señalar que los datos que son categorías en esta investigación son de tipo 'no excluyentes', por tanto, un mismo alumno/a puede hacer referencia a una o varias categorías al mismo tiempo, por lo que la suma de los porcentajes no siempre es necesariamente 100%. Para ilustrar mejor este análisis además de los diagramas de barras también se muestran los mapas por los cuales se obtuvieron cada una de las categorías, como también la reproducción de extractos de algunas respuestas dadas por los alumnos, las cuales vienen precedidos por una descripción de la especialidad, el sexo y edad, siendo estos extractos siempre literales de las respuestas dadas por los alumnos/as.

4.3.1. Universidad y centro de prácticas

En este primer bloque se analizaron preguntas relacionadas con la idea que desde la universidad se han forjado los alumnos/as en relación con los centros de prácticas, las expectativas y el tipo de actividad que se realiza en el interior del centro, todas éstas corresponden a preguntas introductorias en el tema de las prácticas. En total se analizan tres preguntas (preguntas 1, 2 y 3 de la prueba) tanto del pretest como del postest.

¿Tienes alguna idea de la dinámica de los centros partiendo del conocimiento recibido en la Universidad? PRETEST



Gráfica 1

A partir de los datos obtenidos se puede verificar que la mayoría de los alumnos/as en las diferentes especialidades, consideran tener un conocimiento básico en relación con la dinámica de los centros escolares (46% del total de los alumnos/as encuestados). Por ejemplo, en la especialidad de educación infantil un 48% de los encuestados (14% del total de la muestra) expresan tener alguna idea del funcionamiento de los centros. Por otro lado, sólo dos especialidades (educación física y lengua extranjera) consideran que tienen un conocimiento claro, lo que por supuesto no significa que esta idea sea la adecuada, ni que mucho menos este encaminada hacia lo que es la dinámica de centros.

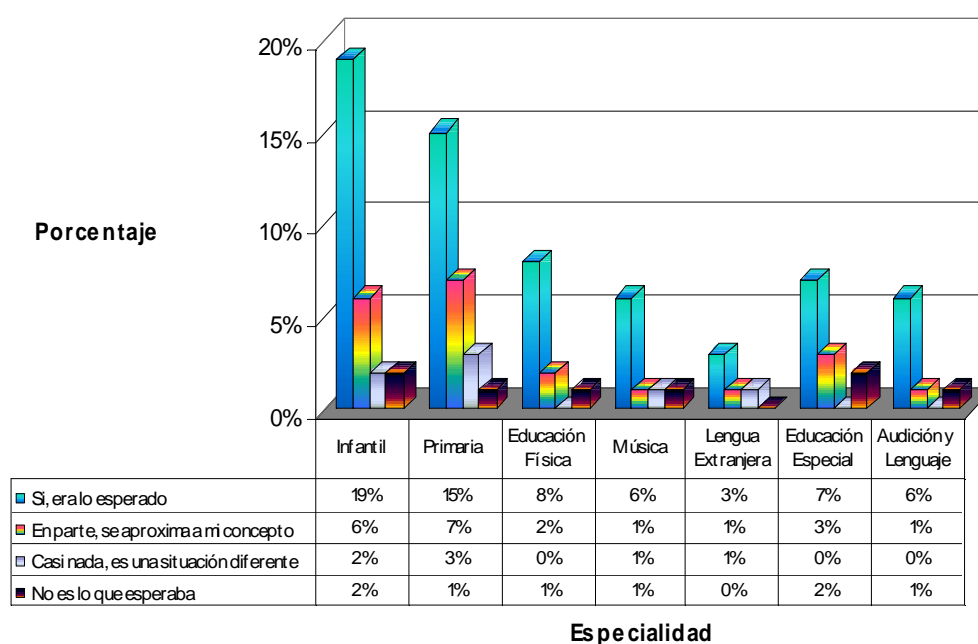
Valdría la pena preguntarnos porqué estas dos especialidades aseguran tener tan claro el concepto de dinámica de centros, si este concepto esta

relacionado con algún tipo de información o conocimiento suministrado en el aula o si es fruto de algún tipo de experiencia personal previa.

A nivel estadístico se observa que existen diferencias significativas al $p=0,046$ entre las especialidades y su idea de dinámica de centros ($X^2 =29,173$, $gl=18$)

¿Tu idea de la dinámica del centro escolar se vio reflejada en tu período de prácticas? POSTEST

En relación con los resultados encontrados se puede observar que los

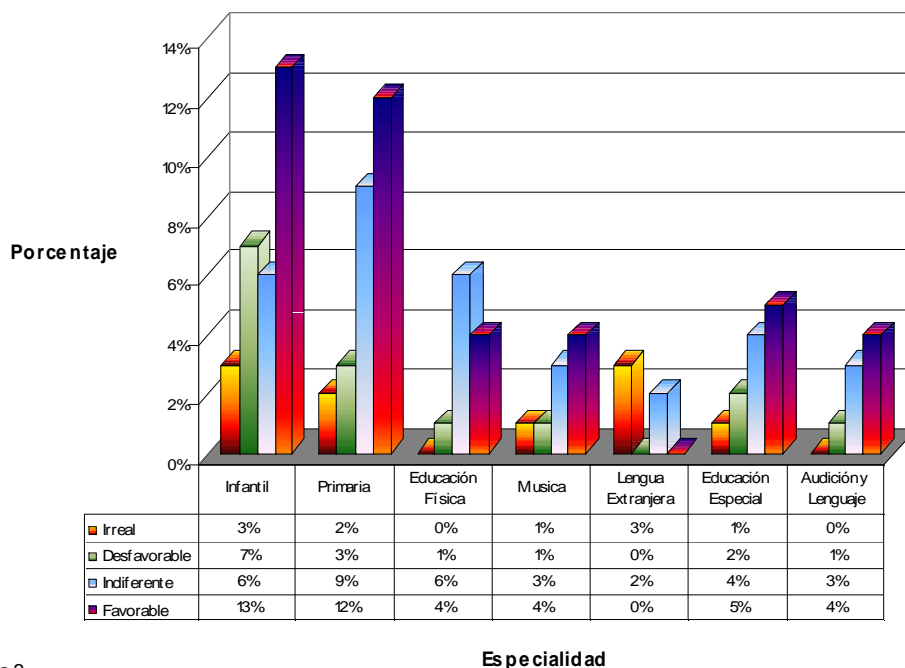


Gráfica 2

alumnos/as en general, sin importar el tipo de especialidad consideran que la idea que tenían de la dinámica del centro se vio reflejada en sus prácticas. Puesto que en la recolección inicial de los datos un 46% del total de los alumnos/as encuestados consideran que tienen alguna idea de la dinámica de centros y finalizando este período un 65% cree que la idea que poseían se vio reflejada en su centro de prácticas.

Lo que significa que en principio la idea que se proyecta desde la universidad posee elementos formativos y significativos de lo que es un centro escolar, de cómo funciona y qué procesos ocurren en éste. Sería importante afianzar esta idea para que los alumnos/as no sientan que no tienen elementos adecuados, ni insuficientes, que los puedan llevar en muchos casos a estados de ansiedad o estresantes.

¿Esta idea de los centros, desde tu punto de vista es? PRETEST



Gráfica 3

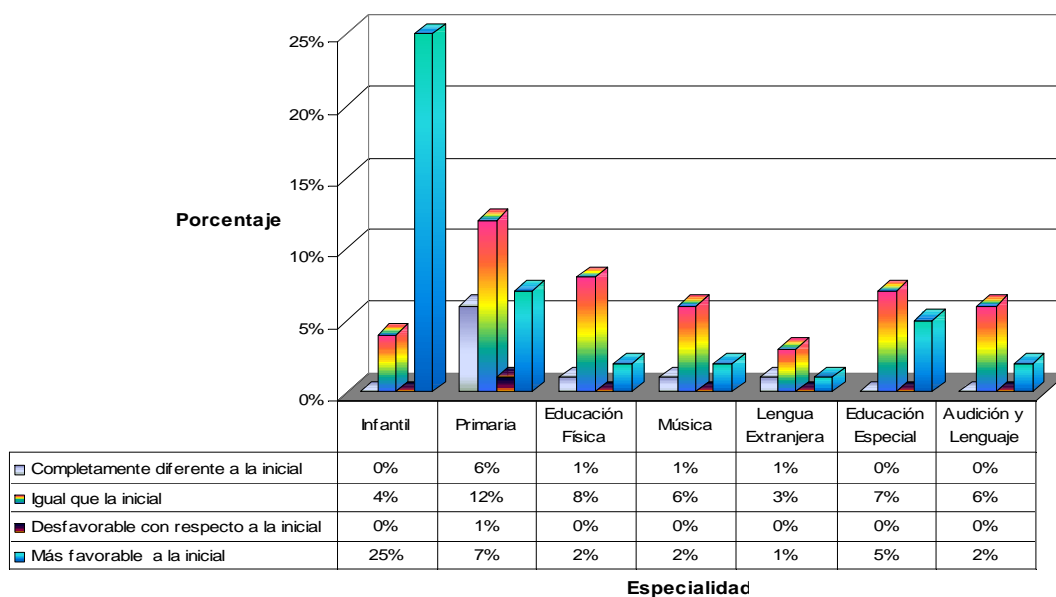
Especialidad

Al estudiar el concepto que tienen los alumnos/as sobre la idea de centros escolares, se encontró que en la mayoría de las especialidades (42% del total de la muestra) expresan tener una idea favorable de los centros escolares, situación que es alentadora y deja claro que el proceso que se lleva

a cabo en la facultad es positivo. Vale la pena destacar que los estudiantes de la especialidad de educación física manifiestan tener una actitud indiferente ante la idea de centro (55%, que equivale al 6% del total de la muestra). Por su parte, los alumnos/as de la especialidad de lengua extranjera consideran que su idea de centro es irreal (60%, equivalente al 3% del total de la muestra).

Es interesante la actitud la especialidad de educación física, ya que estamos hablando que esta prueba se aplicó un día antes de que iniciaran las prácticas los alumnos/as, se puede pensar que la actitud no favorece el desarrollo de unas buenas prácticas docentes.

¿La idea de centro que tenías antes de las prácticas con respecto a la que tiene ahora es? POSTEST



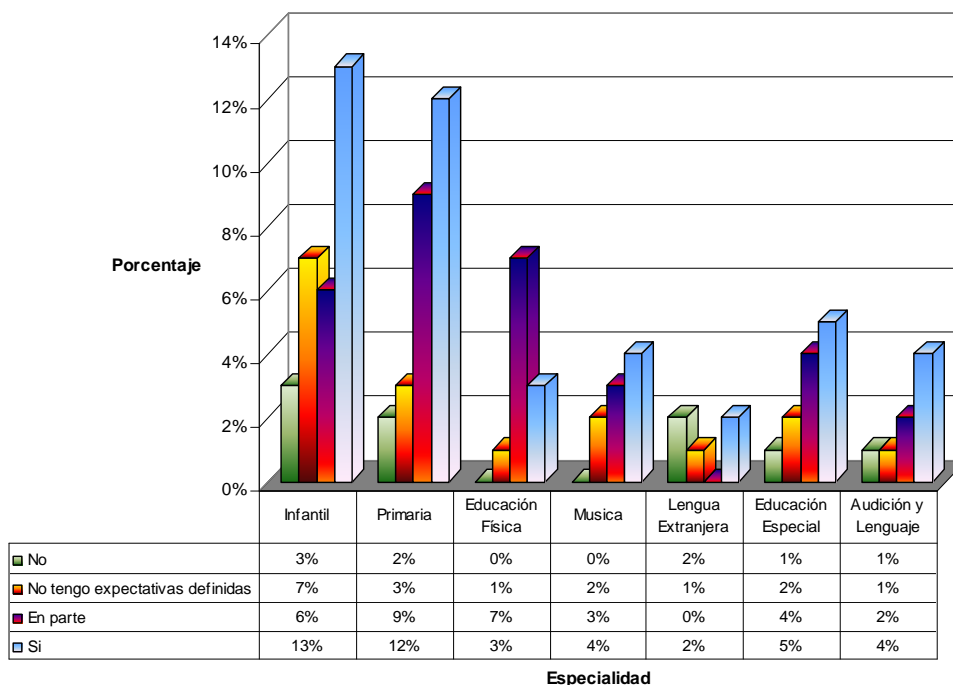
Gráfica 4

La gráfica 4 puede proporcionar una idea más completa de la evolución que tuvo esta respuesta, donde se aprecia como mientras para educación infantil la idea de centro es más favorable que su idea inicial (86%)

que equivale al 25% del total de la muestra, para las demás especialidades esta idea “es igual” con respecto a la inicial con un 54% (del total de la muestra).

Así comparando tanto la gráfica del pretest como la del postest se puede decir que los alumnos/as antes de las prácticas poseían una idea de los centros y que concluido su período esta idea se acerca más a lo que es un centro escolar y sobretodo, se puede pensar que el concepto que se esta formando en la universidad es adecuado en la mayoría de los casos, colmando en parte las necesidades de los alumnos/as.

¿Crees que tus expectativas del centro se verán reflejadas durante tu período de prácticas? PRETEST

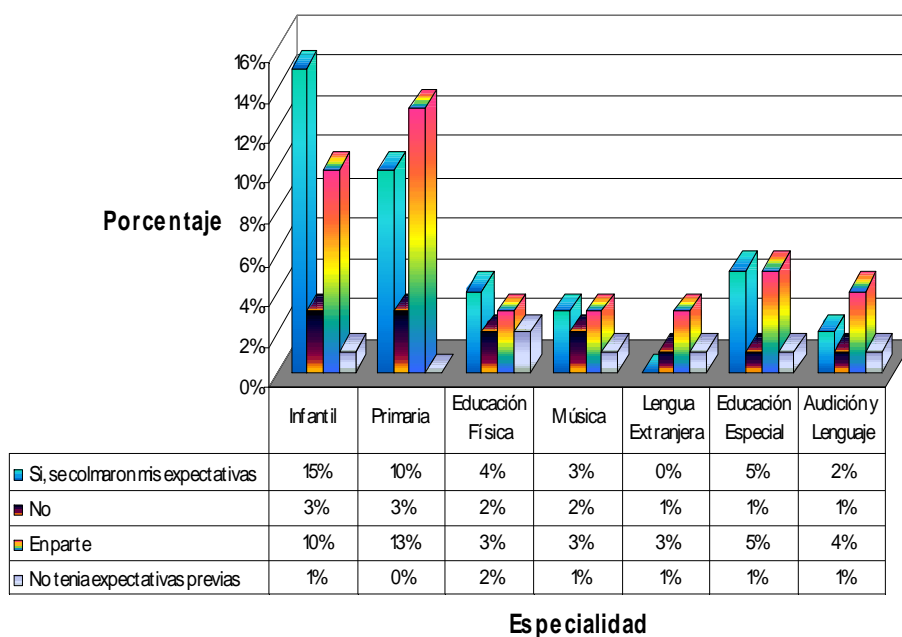


Gráfica 5

Se pidió a los alumnos/as que valoraran si las expectativas que tenían las verían reflejadas durante su periodo de prácticas; como se esperaba la respuesta en casi todas las especialidades fue “sí” con un 43% del total de la muestra.

Se destaca el caso de la especialidad de educación física quienes consideran que dichas expectativas solo se reflejaran en parte (7% de la muestra, que equivale al 63% de la especialidad), afirmación que se mantiene en la línea de ideas concretas y realistas que han mostrado los alumnos/as de educación física en sus resultados anteriores.

¿Tus expectativas respecto al centro de prácticas se vieron reflejadas? POSTEST



Gráfica 6

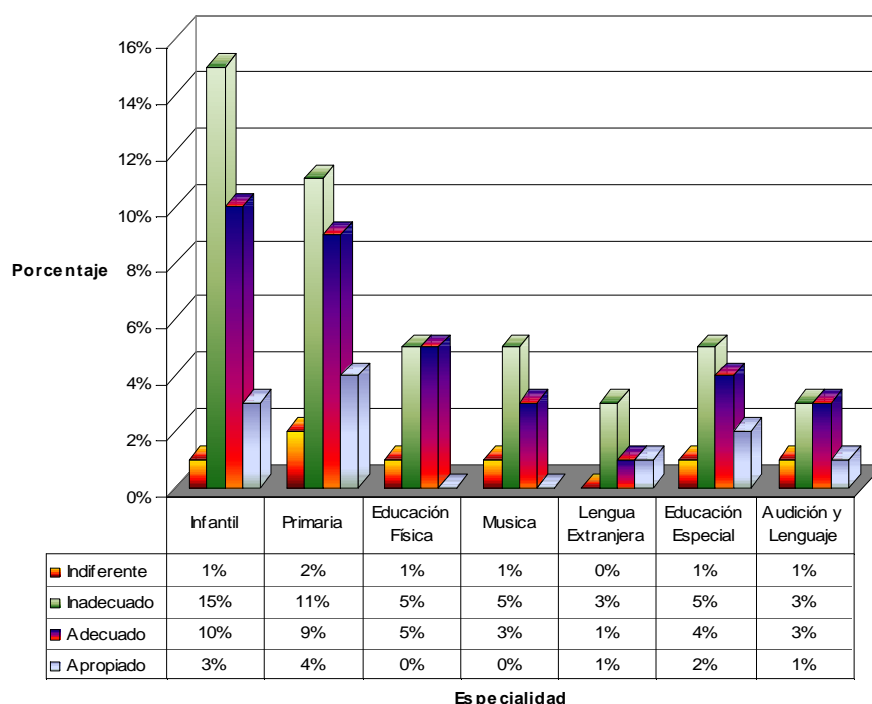
Una valoración de esta respuesta deja claro que para los alumnos/as se llenaron en parte y en gran medida las expectativas que se tenían del periodo de prácticas (41% del total de la muestra), por ejemplo, para la especialidad de educación infantil un 52% de los alumnos/as (que equivale a un 15% del total de la muestra) consideran que sus expectativas se colmaron, por otra parte la especialidad de educación primaria cree que estas expectativas solo se completaron en parte (50% de la muestra, equivalente a un 13% del total de la muestra).

En ambas gráficas se observa una tendencia positiva y de expectativas cumplidas con respecto al periodo de prácticas.

4.3.2. Temporalidad

A continuación, se analizarán los resultados relacionados con aspectos referentes al tiempo que se dedica al prácticum, su inicio y su duración; y las opiniones que tienen los alumnos/as con respecto a este tema. Dos de las preguntas más controvertidas de toda la encuesta (preguntas número 5 y 6) por el tipo de afirmaciones que expresaron los alumnos/as tanto en el pretest como en el postest.

¿Qué opinas sobre la duración del período de prácticas? PRETEST

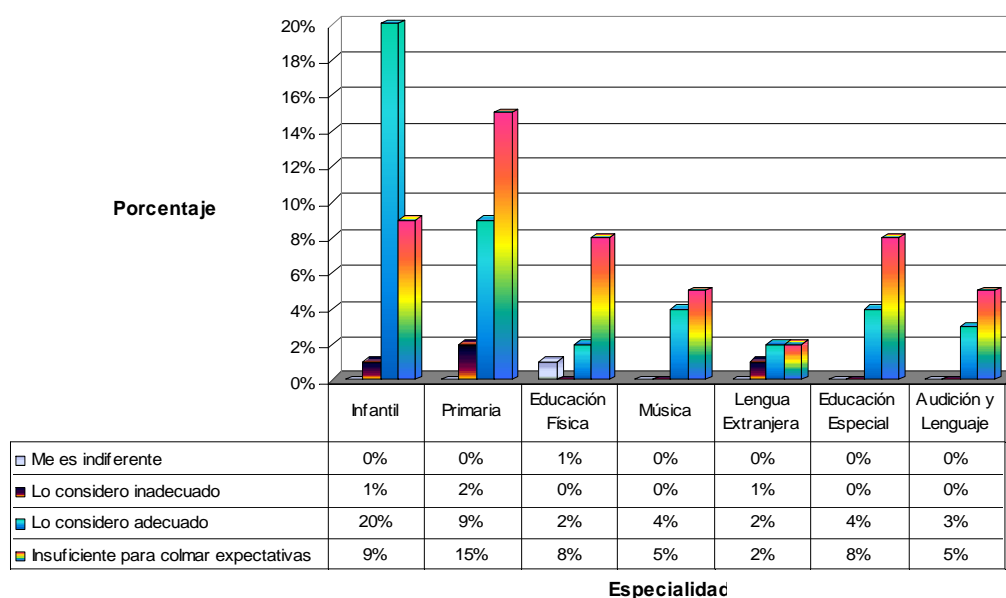


Grafica 7

En ambas gráficas, tanto en el pretest como la del postest se observa una tendencia de los alumnos/as a considerar al periodo de prácticas que existe en estos momentos en la facultad como inadecuado para su desarrollo, por el escaso tiempo que se dedica, a lo largo de toda la diplomatura.

Como se puede analizar en el pretest el 47% del total de la muestra consideran inadecuado el periodo actual de prácticas. Mientras que en el postest el 52% del total de la muestra ratificó su idea con respecto a su opinión inicial. Esta situación deja claro que el hecho de que sería importante elaborar algún tipo de alternativa o medida para disminuir este sentimiento adverso que plantean los alumnos/as.

¿Consideras que tu período de prácticas fue el adecuado, para tu desarrollo profesional? POSTEST

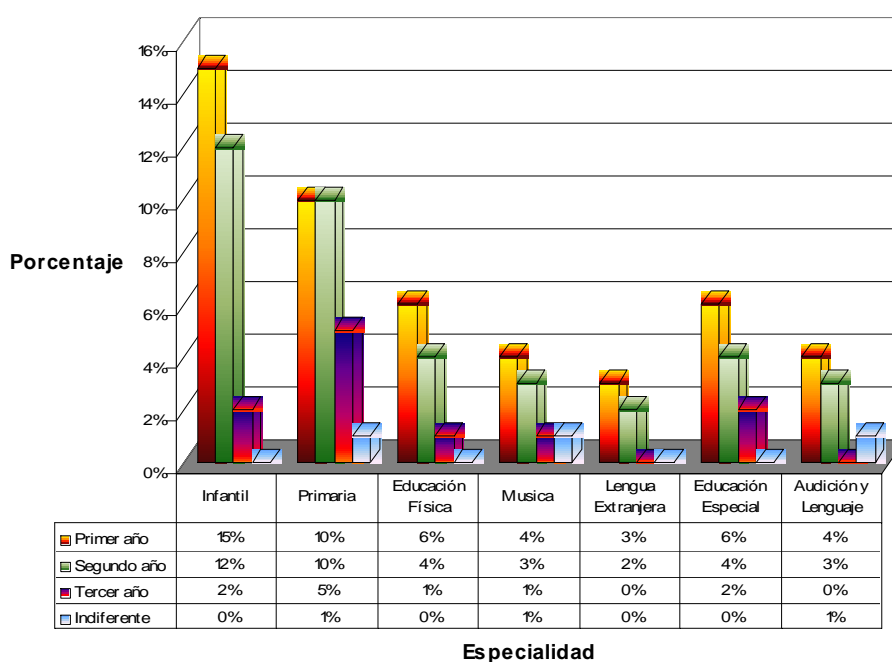


Gráfica 8

Sin embargo, debemos destacar que esta tendencia no es generalizada, en el caso de las especialidades de educación física y audición y lenguaje en el pretest éstas se encontraban en un punto intermedio, puesto que algunos consideraban adecuado el periodo de prácticas, mientras que para otros no (50/50), al finalizar las prácticas la balanza se inclinó, expresando en ambas especialidades su inconformidad con respecto al tiempo actual.

Otra de las especialidades que manifestó una variación significativa fue educación infantil, quienes en un primer momento no consideraban adecuado el periodo de prácticas (52% de la muestra), pero finalizado este periodo su idea ha variado de forma radical donde el 70% de la muestra de esta especialidad considera adecuado el tiempo destinado a las prácticas. Sería interesante analizar en una investigación posterior que elementos llevan a ésta y otras especialidades a variar de forma significativa sus ideas y concepciones.

¿Desde qué curso piensas que deberían comenzar? PRETEST

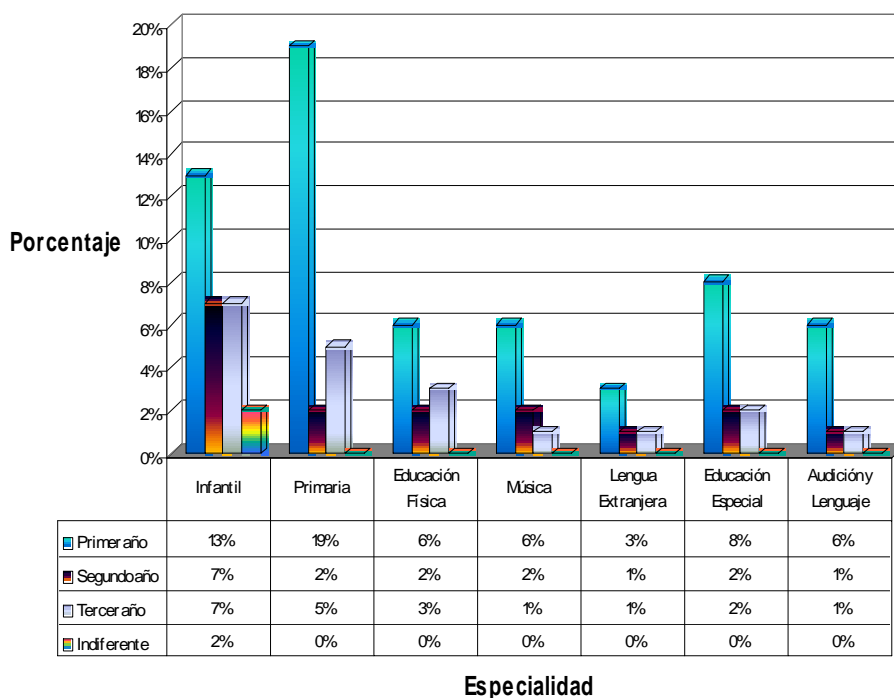


Gráfica 9

Al igual que con la pregunta anterior (gráficas 7 y 8) se sigue observando una tendencia de los alumnos/as a solicitar más tiempo dedicado al prácticum. En este caso, consideran que el periodo de prácticas se debería iniciarse desde el primer año de formación de la diplomatura (48% del total de la muestra), seguido de una iniciación en el segundo año (38%), lo que esta claro es que el periodo actual (que se inicia en el tercer año y dura tres meses) solo tiene un 11% de acogida dentro del total de los encuestados.

Por ejemplo, la especialidad de educación especial en el pretest considera que el periodo de prácticas debe iniciarse desde el primer año (50%), tendencia que se mantuvo en el postest (67%). Sin embargo, ésta no fue la única especialidad que tuvo esta tendencia, ya que todas mantuvieron la misma línea tanto en el pretest como en el postest, con leves variación en función del tamaño de cada especialidad.

¿Desde que año debería comenzar el periodo de prácticas? POSTEST



Gráfica 10

En la gráfica 10, la situación mencionada con anterioridad se evidencia de forma significativa en el postest, donde todas las especialidades sin excepción desean que el periodo de prácticas se inicie desde el primer año de la diplomatura, un 53% del total de la muestra.

En la especialidad de educación primaria el 73% de la muestra (que equivale al 13% del total de la muestra) expresan su deseo de que las prácticas se inicien desde el primer año, al igual que educación física (54%), musical (67%), educación especial (67%), audición y lenguaje (75%).

Este tipo de respuestas, plantea el interrogante de cómo mejorar la situación, qué medidas tomar para que este nivel de insatisfacción sea reducido y procurar una mejora significativa para los estudiantes, en relación de empezar las prácticas en el primer año.

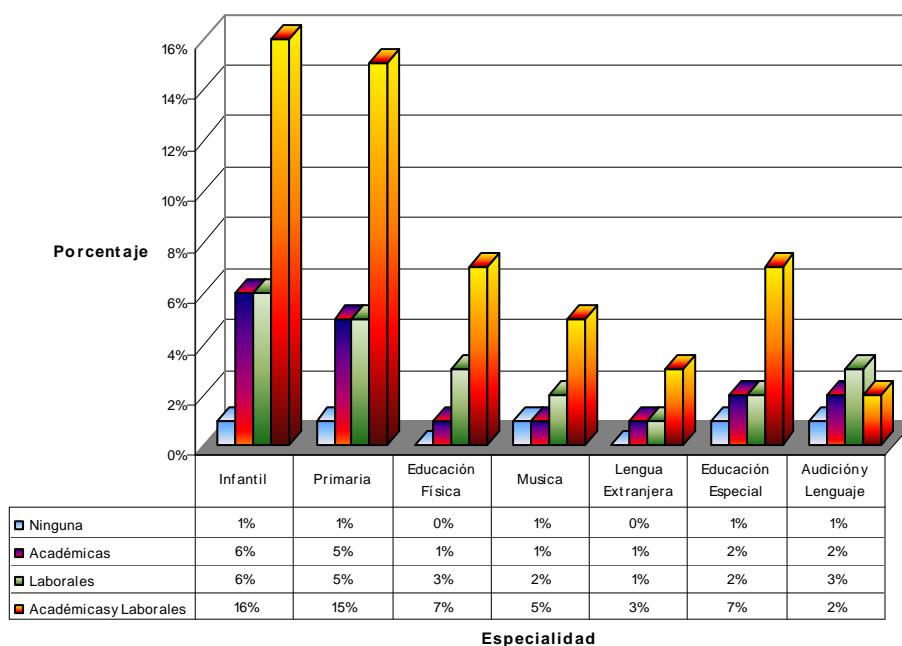
4.3.3. Expectativas y temores

Éstas son dos de las áreas que se han analizado con más detenimiento, quizás por tratarse de aspectos que tienen un componente educativo y psicológico significativo. Aspectos como perspectivas personales, interacción con los demás, la inmigración y la educación, retos y deseos profesionales, son algunas de las áreas estudiadas.

Hallando una variedad de respuestas que nos conducen a replantearnos una serie de interrogantes con respecto al papel que debe desempeñar la universidad ante el desarrollo profesional de los alumnos/as. Las preguntas

analizadas fueron la 7, 8, 9, 10,13 y 21 tanto en el pretest como en el postest. Es importante aclarar que la pregunta número 21 es de tipo cualitativa por tanto se realizo un análisis de ella en función del contenido.

¿Cuáles son tus expectativas con respecto a las prácticas? PRETEST



Gráfica 11

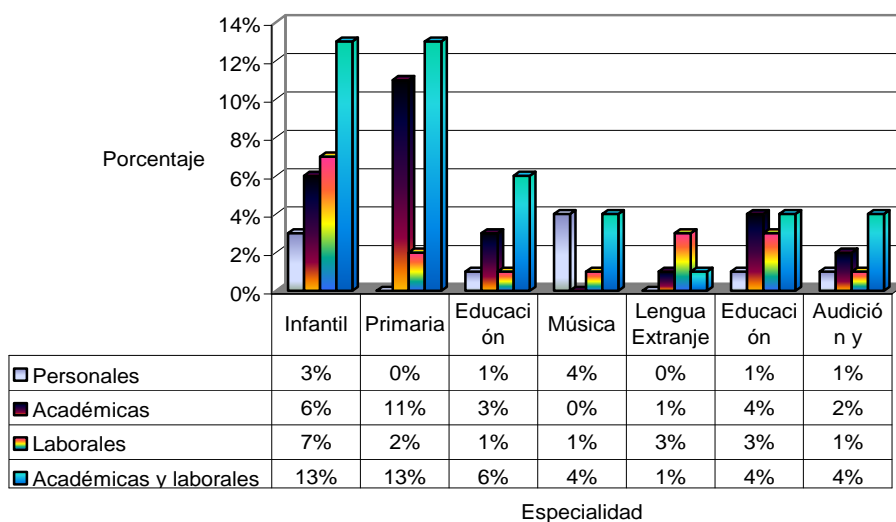
En lo que se refiere a las expectativas respecto a las prácticas, a nivel general se observa que todas las especialidades consideran que este periodo les aporta elementos tanto académicos como laborales en un 55% de la muestra. Lo que demuestra no solo el interés que tienen los alumnos/as de

iniciarse en la vida laboral, sino su deseo de continuar aprendiendo y formándose.

Para la especialidad de educación especial donde un 7% que equivale 63% del total de los alumnos/as de esta especialidad, consideran las expectativas académicas y laborales como las más valiosas, es decir, las prácticas enriquecerán de forma significativa tanto su vida como su profesión.

Sin embargo, la especialidad de audición y lenguaje es la única de las siete especialidades que plantea sus expectativas en torno al ámbito laboral (38% de la especialidad).

¿Desde tu punto de vista las prácticas cumplieron tus expectativas en que áreas? POSTEST



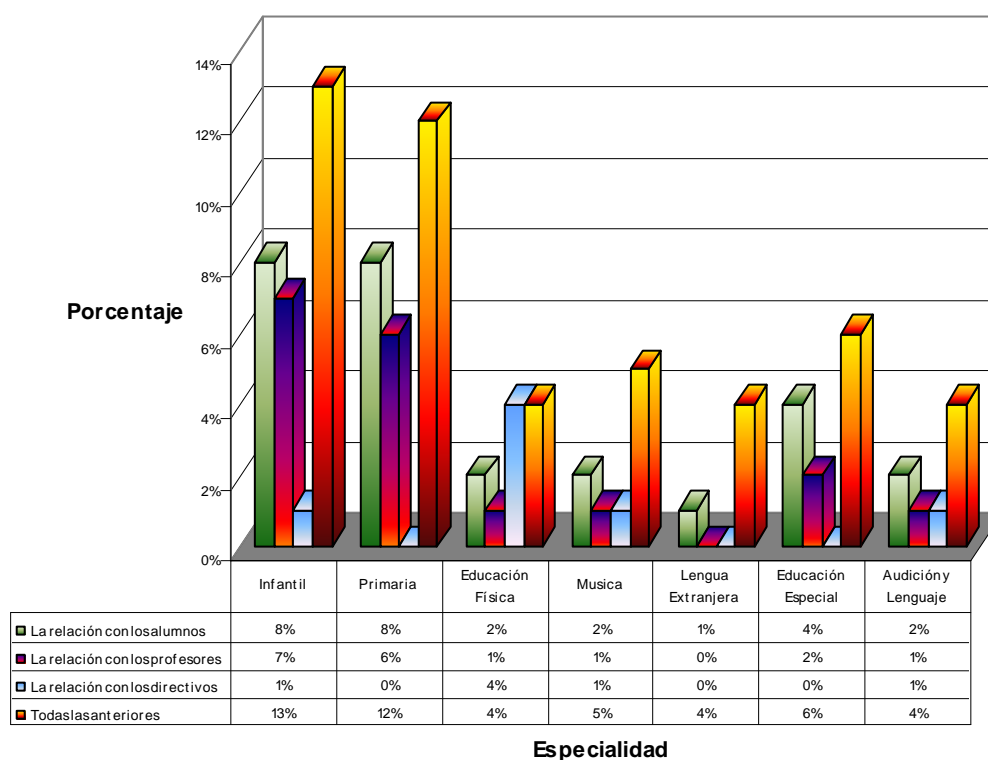
Gráfica 12

Respecto a los resultados observados en la gráfica 12 se puede decir que la mayoría de las especialidades consideran cumplidas sus expectativas en el ámbito académico y laboral (45% del total de la muestra) conservando la tendencia inicial que tenían los alumnos/as antes del inicio del periodo de prácticas.

Dentro de estos resultados se destacan los datos proporcionados por los alumnos/as de lengua extranjera, quienes consideran que se cumplieron sus expectativas laborales (60% de la muestra), a diferencia de las demás especialidades. Otras especialidades como música y educación especial se inclinan por apreciaciones académicas y laborales pero también por aspectos personales.

A nivel estadístico se observa que existen diferencias significativas al $p=0,001$ entre las especialidades y el cumplimiento de las expectativas en diferentes áreas ($X^2 =41.944$, $gl=18$), así la tendencia que aparece refleja la proporción de acuerdo con la pregunta formulada.

De las relaciones que establecerás en el centro escolar, desde tu punto de vista ¿cual crees que será la más productiva? PRETEST

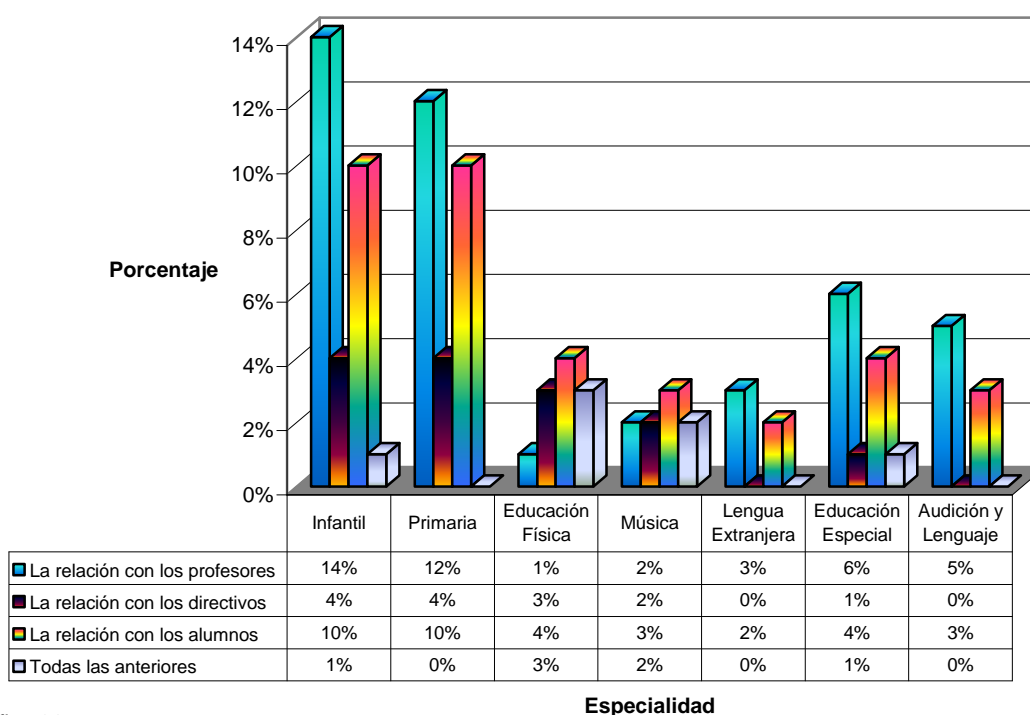


Gráfica 13

De igual manera, se observa en la gráfica 13 como el 48% del total de las especialidades consideran fundamental la relación que se puede tener con los alumnos/as, los profesores y los directivos durante su periodo de prácticas. Si se observa el comportamiento de algunas de las especialidades se vera como los alumnos/as de lengua extranjera consideran en un 80% (casi una mayoría absoluta) que todos estos elementos son fundamentales para un adecuado proceso de prácticas.

Estos factores al ser situaciones totalmente nuevas para los alumnos/as, es normal que generen altos estados de expectativas ante la situación.

¿De las relaciones establecidas en el centro escolar, desde tu punto de vista cual fue la más productiva? POSTEST



Gráfica 14

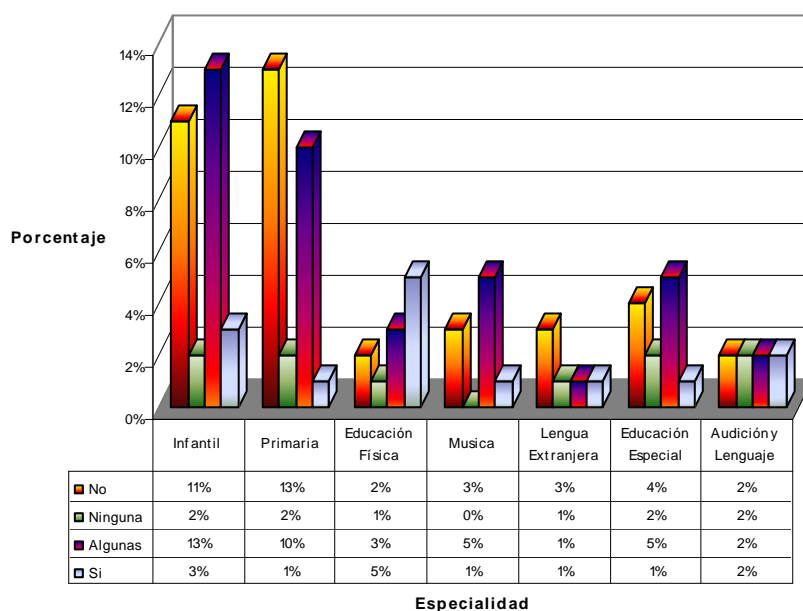
Ante los datos se puede decir que a diferencia del pretest donde los alumnos/as consideraban importantes todas las relaciones que se pueden establecer en el centro, finalizado el periodo de prácticas la percepción de los alumnos cambio con énfasis en la relación que establecieron con los profesores (42% del total de la muestra), pero sin dejar de lado la importancia que tuvo la relación establecida con los alumnos/as (37% del total de la muestra).

Por ejemplo, en la especialidad de audición y lenguaje se observó los dos comportamientos, por un lado, el 63% de los alumnos/as piensan que la relación con los profesores fue la más productiva, sin embargo, un 47% de esta misma especialidad finalizadas las prácticas, opina que la relación que establecieron con los alumnos/as fue la más importante.

Por lo tanto, al comparar el pretest con respecto al postest, vemos como inicialmente los alumnos/as consideraban importantes todas las relaciones, y finalizadas las prácticas se llevo a cabo un proceso de depuración de sus opiniones en la que los alumnos se identifican con el rol docente.

¿Crees poseer suficientes herramientas para afrontar la interculturalidad?

PRETEST



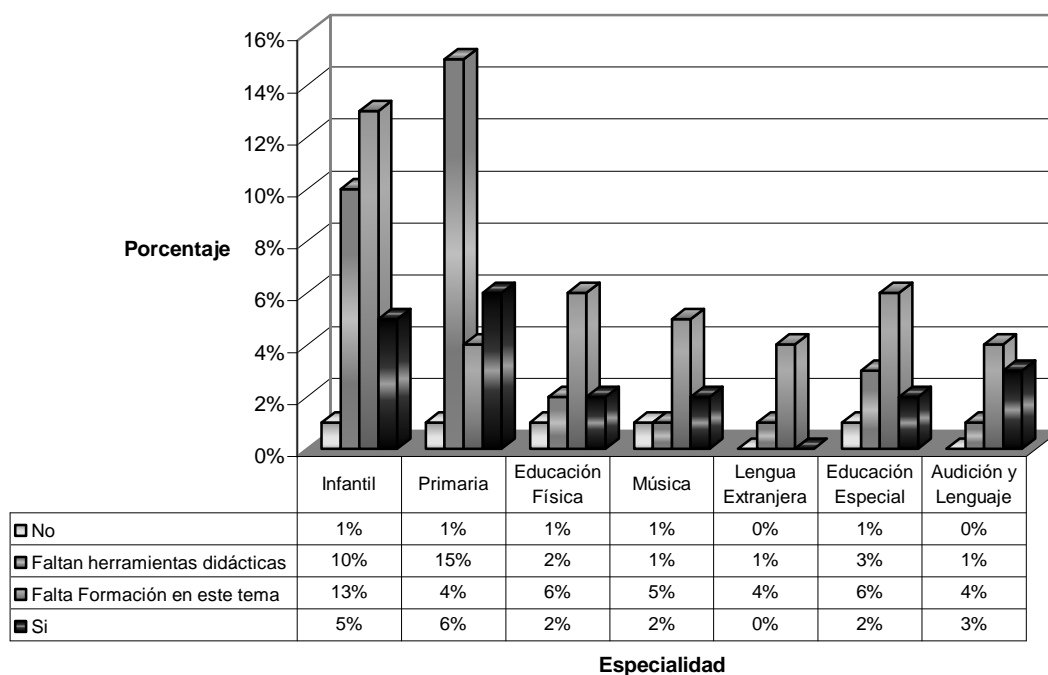
Gráfica 15

La pregunta número 9, que se refiere al conocimiento que tienen los alumnos/as sobre temas de relacionados con la interculturalidad, se ve como

éstos manifiestan tener opiniones divididas, ya que algunos consideran tener algún conocimiento sobre el tema de la interculturalidad (39% del total de la muestra) y otros manifiestan no tener conocimiento sobre este (38% del total de la muestra), tendencia que no se observa en todas las especialidad, por ejemplo los estudiantes de educación física, expresan poseer suficientes herramientas en el tema (45% de la especialidad).

La interculturalidad es uno de los aspectos más comentados por los alumnos/as en el momento de expresar sus opiniones personales dentro de la prueba. Más adelante interpretaremos los resultados encontrados, con respecto a este tema en el análisis cualitativo.

¿Tus herramientas fueron las suficientes en el momento de afrontar el reto de la escuela intercultural? POSTEST



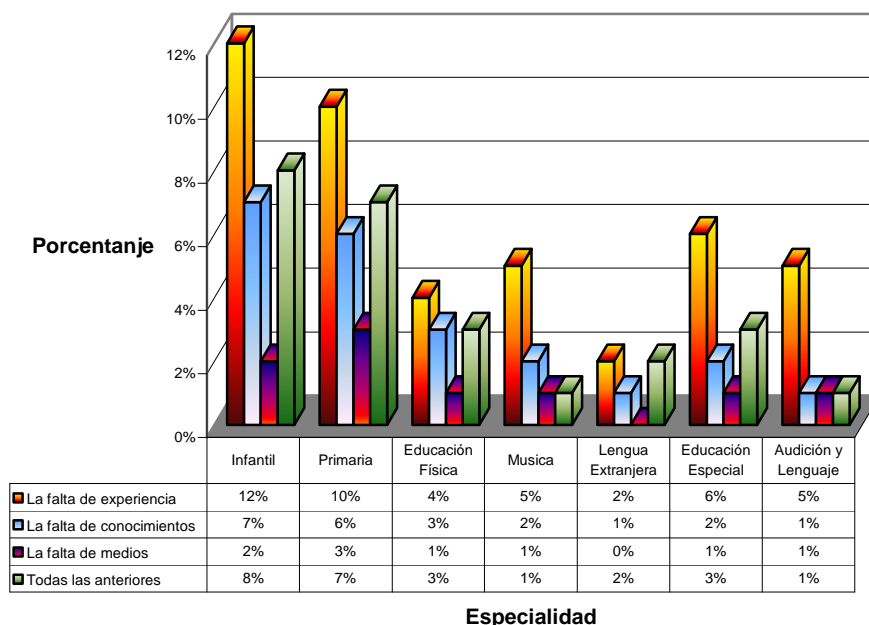
Gráfica 16

Por otra parte, vale la pena señalar que finalizado el periodo de prácticas los alumnos/as de las diferentes especialidades perciben (casi en su totalidad) una falta de formación en los temas de relacionados con la interculturalidad (42% del total de la muestra), la única excepción en esta elección fue la especialidad de educación primaria (58%), que considera que su mayor falencia es la falta de herramientas didácticas.

Pero en términos generales se ve como todas las especialidades piensan que les falta algún tipo de elemento, herramienta o conocimiento ante el tema de la intercultural. Situación que fue percibida por los alumnos/as desde el inicio de las prácticas hasta su culminación.

Partiendo de estos resultados seria importante pensar en las medidas que se deben tomar para afrontar con éxito esta nueva situación dentro de los centros escolares.

¿Cual crees que será el inconveniente más grande que encuentres en los centros? PRETEST



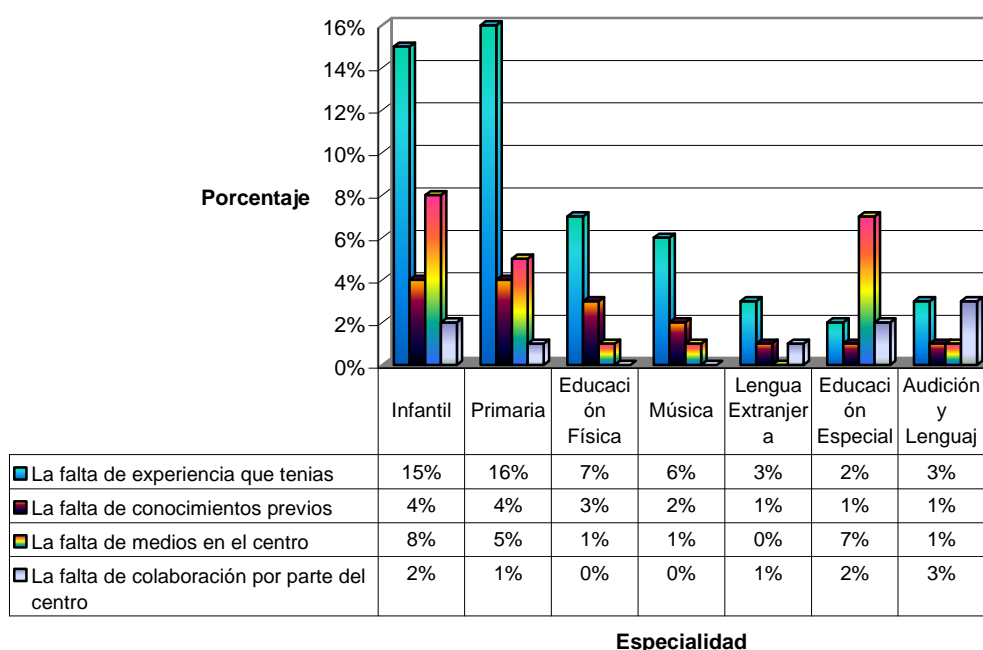
Gráfica 17

Los resultados representados en la gráfica 17 expresan lo que piensan los alumnos/as sobre la falta de experiencia que poseen con respecto a las instituciones educativas. Considerando de esta forma que dicha situación será el inconveniente más grande que tendrán durante sus prácticas docentes, tendencia que la manifiestan todas las especialidades con un 44% de la muestra.

Por ejemplo, en la especialidad de educación especial el 50% de los alumnos/as opinan que su falta de experiencia será su principal limitación.

Quizás se podría disminuir esta situación de incertidumbre por medio de programas que promueva espacios de prácticas que impliquen una participación activa en centros escolares.

**¿El inconveniente más grande que encontraste en los centros fue?
POSTEST**



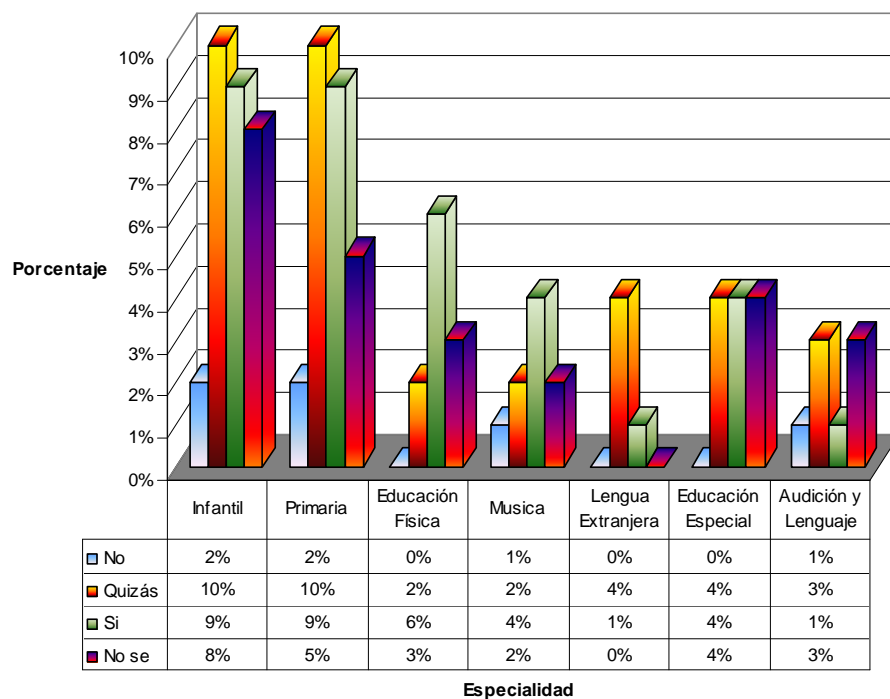
Gráfica 18

Es importante indicar que la tendencia de los alumnos/as es la de seguir considerando la falta de experiencia como el principal problema de las prácticas, alcanzando un 52% del total de la muestra, lo que da pie para ratificar la propuesta inicial de crear un espacio de prácticas previo al que existe actualmente con el fin de proporcionar más herramientas para poder afrontar las prácticas de una forma más productiva.

Sin embargo encontramos el caso de especialidades como educación especial donde los estudiantes piensan que el principal problema que afrontaron fue la falta de medios del centro escolar (58%).

¿Crees que la idea de maestro que has desarrollado te ayuda a afrontar el reto de la educación intercultural dentro de la institución escolar?

PRETEST

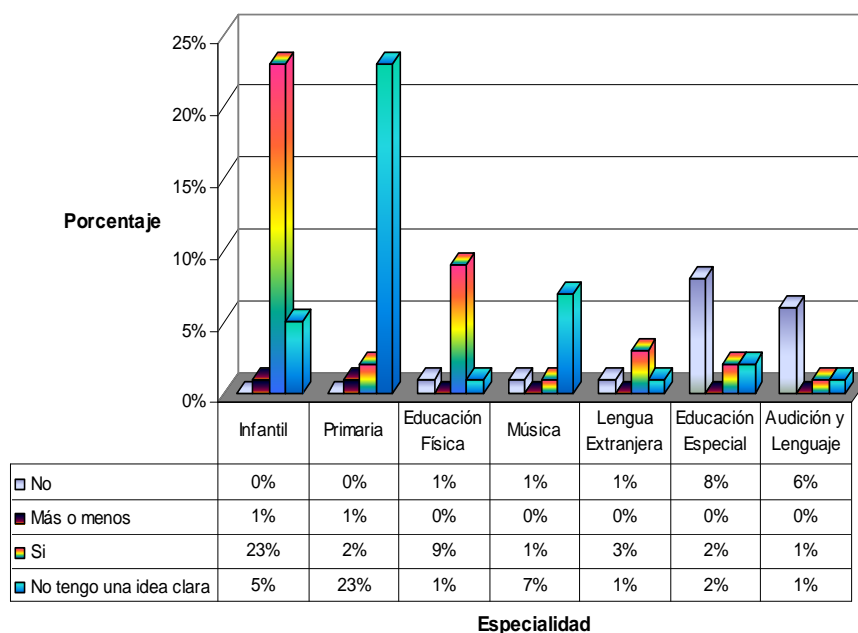


Gráfica 19

Se solicitó a los encuestados que valoraran si el tipo de maestro que creen que son, les ayudará ante la interculturalidad, encontrando que el 35% del total de la muestra piensan que quizás esta concepción les puede ayudar, mientras que un 34% (del total de la muestra) creen que esta concepción sí les ayudara a afrontar este reto.

Ratificándose esta idea en especialidades como educación física con un 55% de la muestra y educación musical con un 44%. Para ellos esta concepción será un punto a su favor, mientras que las demás especialidades piensan que es probable que esta idea les ayude a afrontar los retos que plantea la interculturalidad en la escuela.

¿Crees que tu idea de docente te sirvió ante los retos de la educación intercultural? POSTEST



Gráfica 20

En la interpretación de los datos del postest se ve como un 41% de los encuestados expresa que el concepto que desarrollaron de docente a lo largo

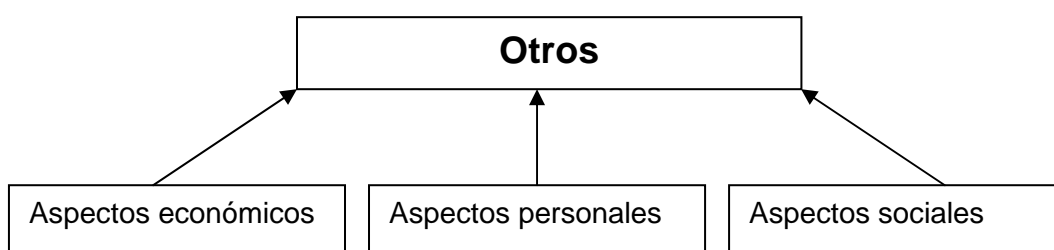
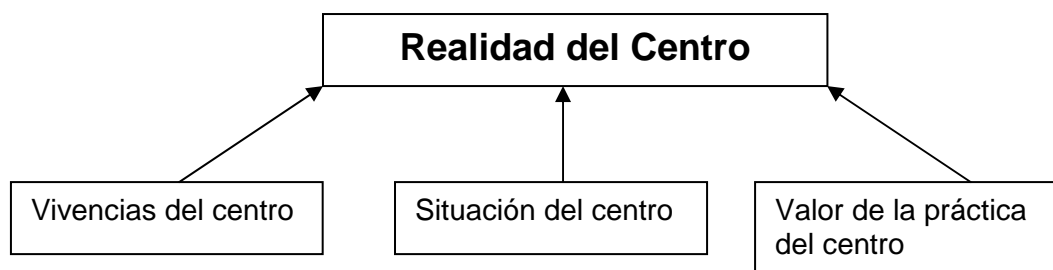
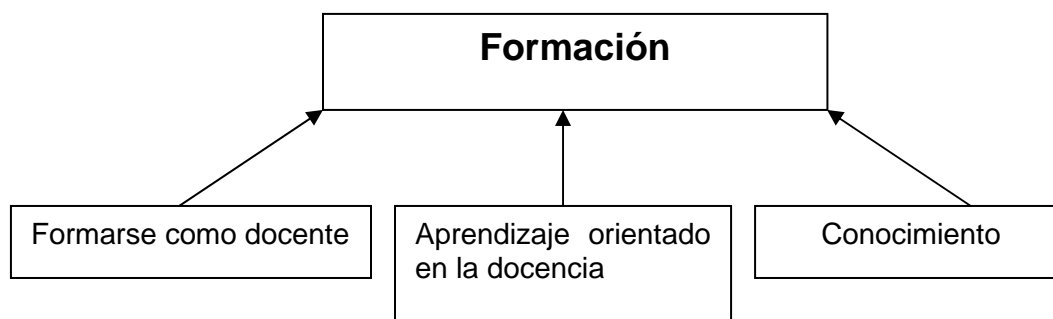
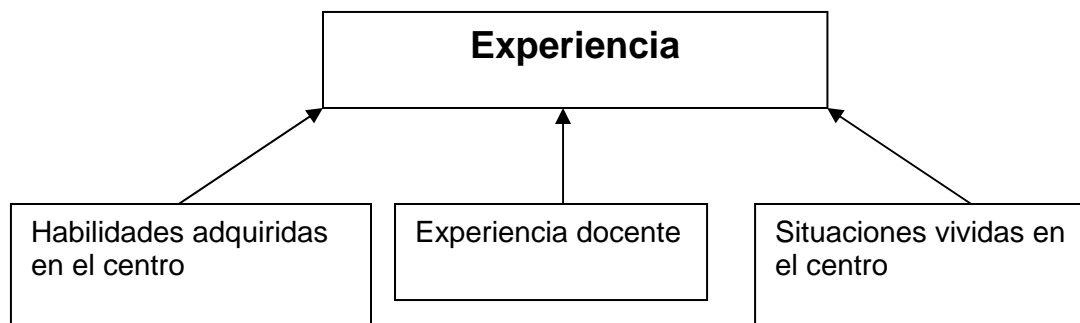
de su diplomatura les ayudó a afrontar la interculturalidad, sin embargo un 40% considera que no tienen un concepto claro sobre el tipo de docente que son en realidad.

Por ejemplo, la especialidad de educación primaria en el pretest opinaba que la idea que tenían de docente quizás les podría ayudar en su desempeño (38%), pero al finalizar las prácticas el 88% de los alumnos/as de esta especialidad (que equivale al 23% del total de la muestra) consideran que no tienen una idea clara sobre el tipo de docente que son. Generando un gran interrogante sobre la concepción del docente que pueden tener los alumnos/as y de nuevo planteándose que se debe hacer para mejorar esta situación.

¿Qué esperas conseguir de las prácticas para tu formación profesional?

PRETEST

Esta pregunta como se especificó con anterioridad es de carácter cualitativo, para su respectiva codificación se realizó en un primer momento un análisis de contenido, de donde se establecieron por medio de matrices las siguientes categorías tanto para el pretest como para el posttest:



A continuación se realiza una descripción de cada una de las categorías establecidas, ejemplificando algunas de las respuestas dadas por los alumnos:

Categoría	Descripción
Experiencia	Se refiere a todas aquellas respuestas donde los alumnos/as dicen que el prácticum les aportara experiencia, habilidad dentro de la institución (<i>sobre cómo funciona un centro, saber tratar a los niños</i>)
Formación	Respuestas que hablan de procesos de formación, aprendizaje y adquisición de conocimientos (<i>podemos aprender cosas nueva, formarnos mejor</i>)
Realidad del centro	Se refiere a todas aquellas respuestas donde los alumnos/as dicen que el prácticum les ayudara a conocer vivencias reales de los centros (<i>ver una clase y hacer una clase, estar en los centros</i>), la verdad del centro.
Otros	Respuestas que se refieren a la aspectos económicos (<i>encontrar curro</i>), personales (<i>confiar más en mi</i>) y sociales.

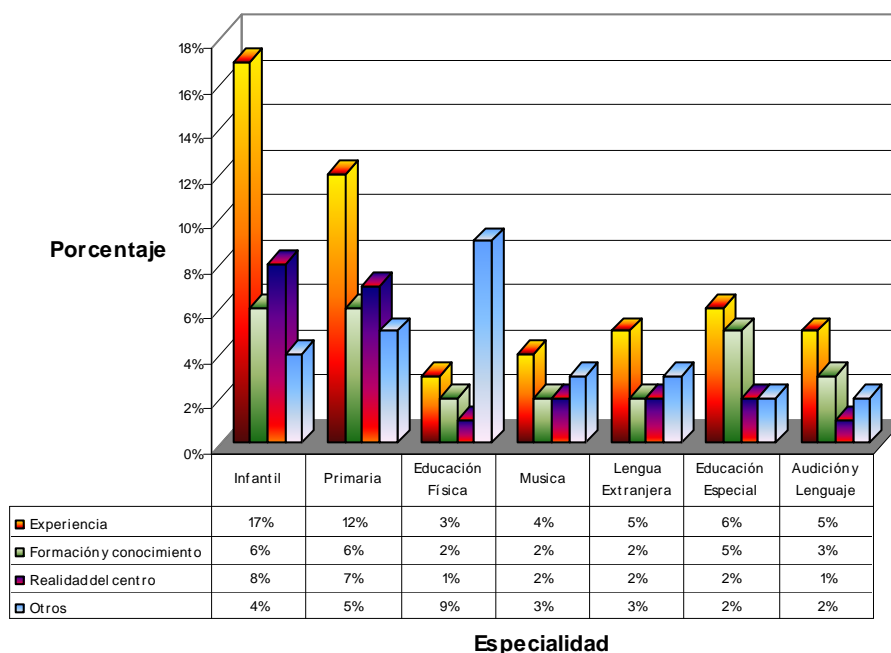
Cuadro 1. ¿Qué esperas conseguir de las prácticas para tu formación profesional?

Estos son algunos ejemplos de las respuestas literales dadas por los alumnos/as:

AUDICION Y LENGUAJE (mujer, 27 años) << Un conocimiento real del funcionamiento de las instituciones escolares, el papel del maestro dentro de ellas, es decir, sentirme un maestro de verdad>>

EDUCACION INFANTIL (mujer, 22 años) << Espero poder aprender cosas nuevas, que nos sirvan para el futuro, para poder trabajar y encontrar trabajo en el centro>>

Luego de establecer cada una de las categorías se procedió a cuantificar los datos por medio de análisis porcentuales como se especifica a continuación.



Gráfica 21

En general, los resultados muestran que un 52% de los alumnos/as y alumnas creen que las prácticas docentes les aportaron sobre todo experiencia profesional³⁹. Cabe destacar la opinión emitida por los estudiantes de la especialidad de audición y lenguaje quienes consideran este aspecto como el más importante. Otra situación interesante es la expresada por la especialidad de educación física, estos alumnos esperan conseguir aspectos relacionados con el ámbito personal, social y económico, diferenciándose de la tendencia expresada por las demás especialidades.

¿Que conseguiste de tu periodo de prácticas? POSTEST

Esta pregunta al igual que la anterior tuvo un manejo de los datos similar, en primer lugar se establecieron las categorías, que fueron las mismas que en el pretest. Por tanto, se trabaja con cuatro categorías expresadas con anterioridad.

La siguiente es la descripción de cada una de las categorías analizadas:

³⁹ Es importante destacar que éste es un análisis cualitativo, por lo tanto la suma de los porcentajes no son necesariamente 100.

Categoría	Descripción
Experiencia	Se refiere a todas aquellas respuestas donde los alumnos/as dicen que el prácticum les aporoto experiencia, habilidad (<i>aprendí a manejar a los chavales, pude dar clase y estoy muy bien</i>)
Formación	Respuestas que hablan de procesos de formación, aprendizaje y adquisición de conocimientos (<i>me di cuenta que todo lo visto en clase vale más de lo que se piensa</i>)
Realidad del centro	Se refiere a todas aquellas respuestas donde los alumnos/as dicen que el prácticum les ayudo a conocer vivencias reales de los centros (<i>se aprende de a ver mejor el centro</i>)
Otros	Respuestas que se refieren a la aspectos personales (<i>me valoré mejor, tengo más cara de profe</i>)

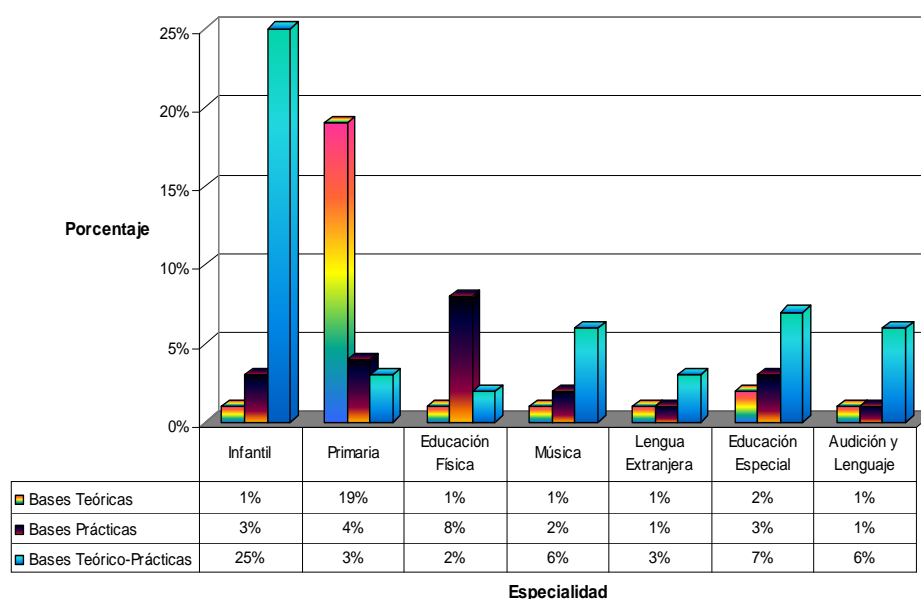
Cuadro 2. ¿Qué esperas conseguir de las prácticas para tu formación profesional?

A continuación algunos ejemplo de las respuestas literales dadas por los alumnos/as ante esta pregunta:

EDUCACION MUSICAL (hombre, 25 años) << Afiancé aun más mi decisión por esta profesión. Tuve más claro la forma de trabajo >>

EDUCACION INFANTIL (MUJER, 24 años) << Aprendí a valorarme más a mi misma, a saber de lo que sé y puedo hacer >>

Finalizado este primer análisis se procede a la codificación de los datos de forma descriptiva.



Gráfica 22

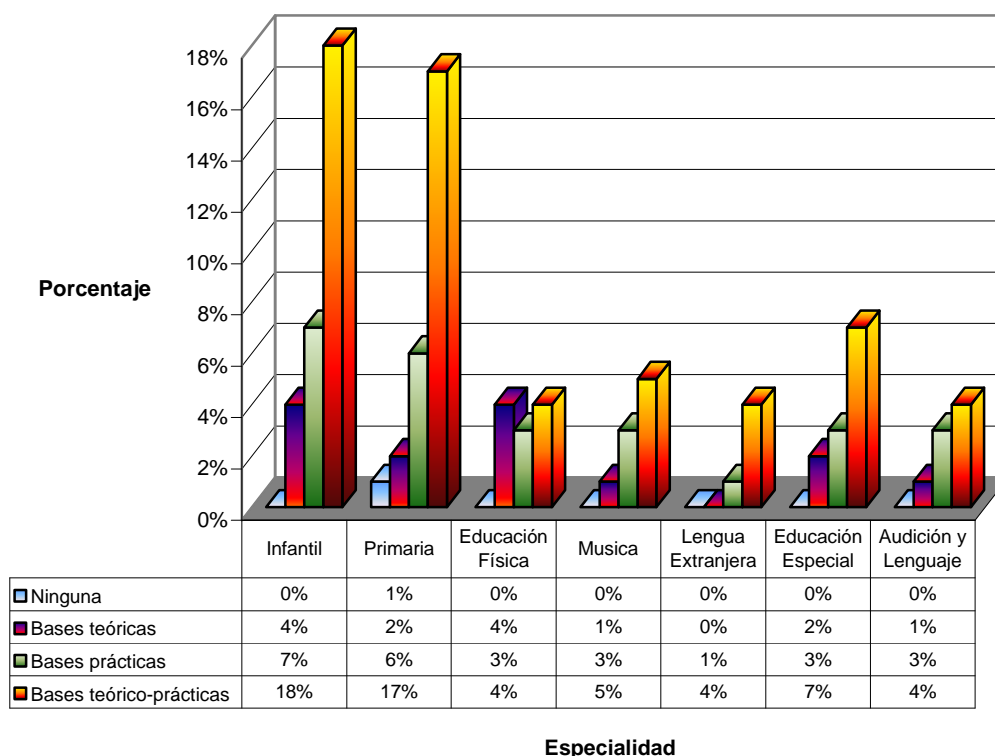
En general, los resultados muestran que la mayoría de los alumnos/as finalizado el periodo de prácticas siguen en la misma línea, es decir, consideran la experiencia (61% del total de la muestra) como el punto fundamental de sus prácticas.

Especialidades como educación primaria (aunque con un porcentaje poco significativo) consideran la formación como la categoría más importante dentro de sus prácticas. Pero por otro lado, especialidades como educación física cambiaron su opinión inicial (aspectos relacionados con los social, personal y económico) por la categoría de experiencia.

4.3.4. Áreas y éxito

A continuación se examinarán las preguntas referidas al concepto que tienen los alumnos/as sobre el tipo de asignatura que pueden generar un beneficio profesional y personal. Al igual que las herramientas necesarias para un buen desarrollo tanto durante sus prácticas como en su vida futura. Estas son preguntas de índole retrospectivo, como de connotación futura. En total se analizaron tres preguntas (4, 11 y 12 de la prueba) tanto del pretest como del postest.

¿Qué bases consideras imprescindibles para comenzar el período de prácticas? PRETEST

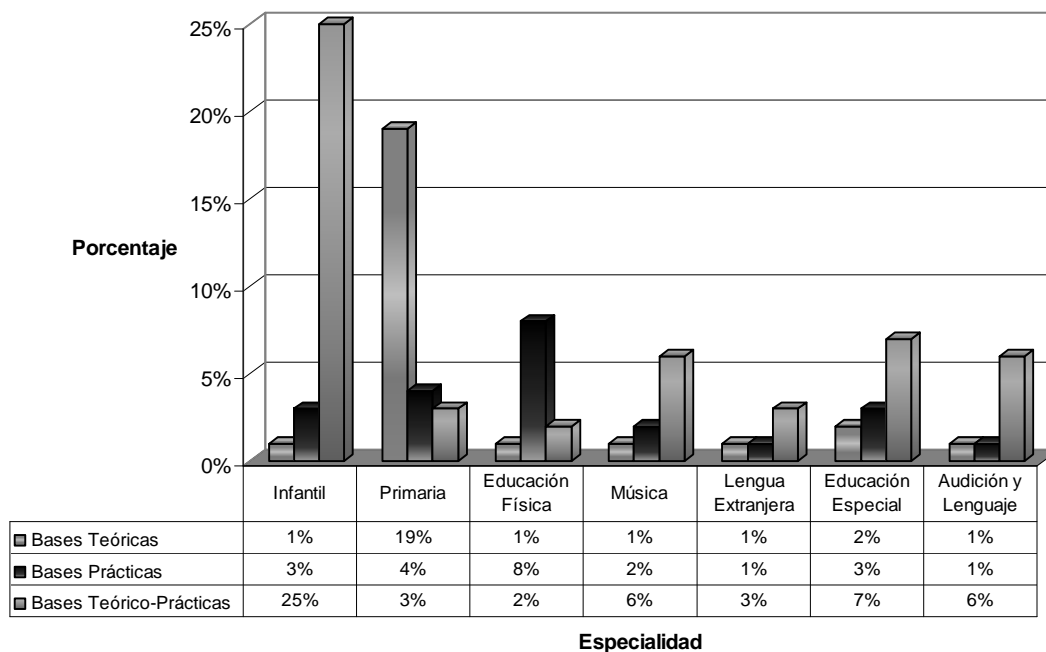


Gráfica 23

Se observa como más de la mitad de los alumnos/as (59% del total de la muestra) consideran que las bases teórico – prácticas son indispensables para llevar a cabo un periodo de prácticas adecuado y acorde con las expectativas que tienen los alumnos/as.

Es importante destacar que para la especialidad de educación física las bases teóricas (33%) son tan importantes como las bases teórico – prácticas (33%), siendo esta la única especialidad que mostró una variación relevante con respecto a las demás.

¿Consideras que los conocimientos más valiosos que has adquirido en tu formación fueron? POSTEST

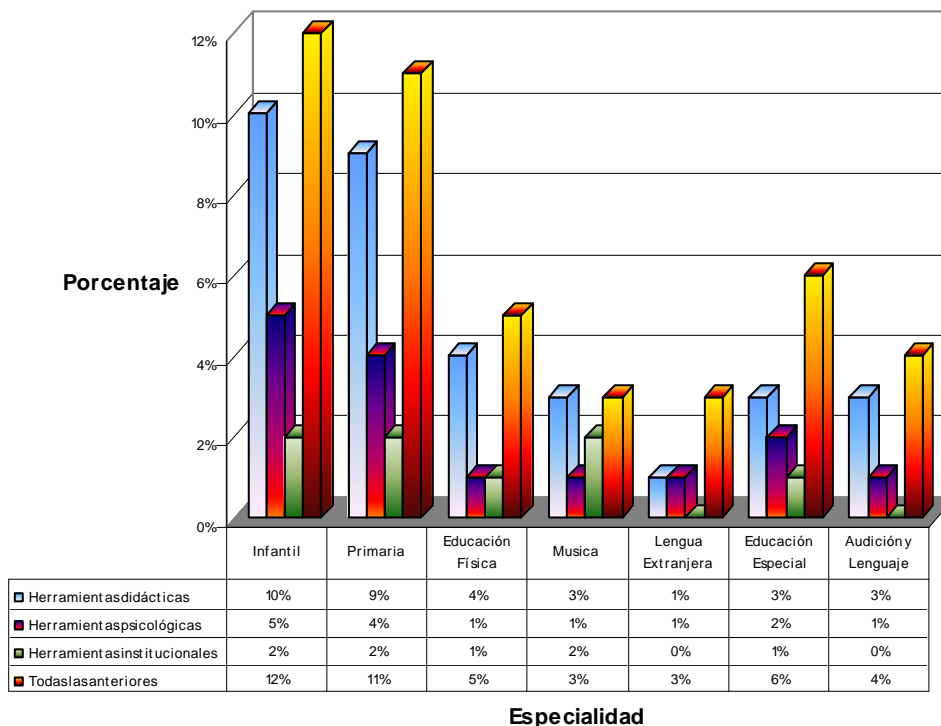


Gráfica 24

Paradójicamente y aunque se mantuvo una tendencia para considerar las bases teórico-prácticas como las más significativas (52% del total de la muestra) se destaca un cambio de actitud que tuvieron algunas especialidades, como es el caso de educación primaria quienes en el pretest consideraban necesarias las bases de tipo teórico – prácticas (59%), pero luego de finalizado su periodo de prácticas estos mismo alumnos/as consideran las bases teóricas (66%) como el elemento más valioso que han adquirido durante su formación. Otra de las especialidades que cambio en su respuesta, fueron los alumnos/as de educación física, quienes experimentaron un cambio radical puesto que en un primer momento consideraban las bases teóricas como elemento fundamental (33%), pero finalizadas las prácticas expresan lo contrario (bases prácticas 66%).

Sería interesante indagar en una investigación futura cuáles son los elementos teóricos que consideran los alumnos/as como necesarios para un buen desarrollo profesional.

¿Qué herramientas crees que te hacen falta? PRETEST

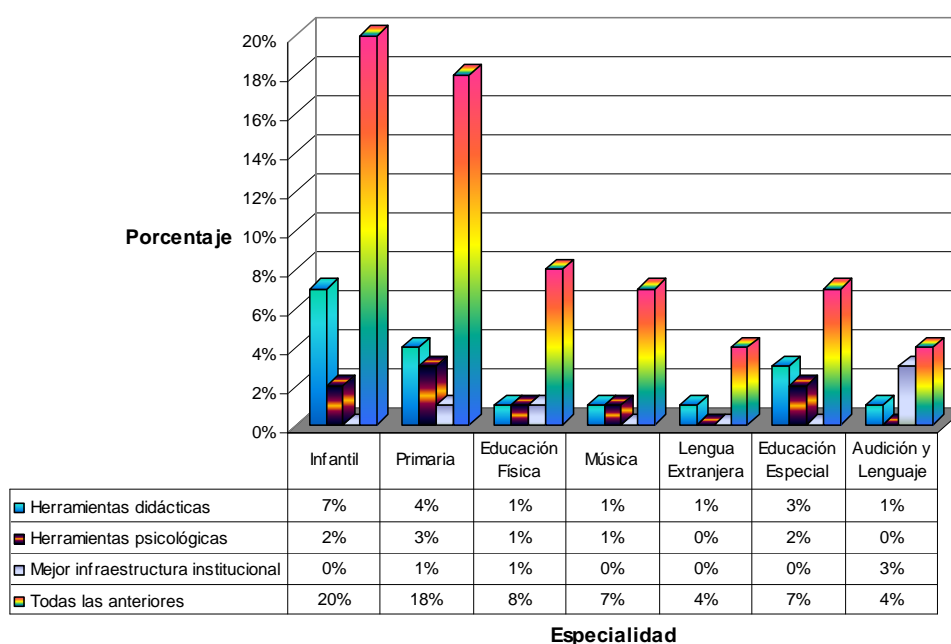


Gráfica 25

Retomando los datos arrojados con respecto a la opinión de los futuros maestros sobre que herramientas creen que les harán falta, los alumnos/as opinan que es posible que no posean herramientas didácticas, psicológicas e institucionales (44% del total de la muestra), esto en términos generales.

Si se analizan con detenimiento los datos se observa que la mayoría de las especialidades con un porcentaje importante (33% del total de la muestra) opinan que las herramientas didácticas son un elemento importante en la realización del periodo de prácticas, y en la consecución del éxito profesional.

¿Qué herramientas garantizarían un mejor éxito en el momento de afrontar tus prácticas? POSTEST



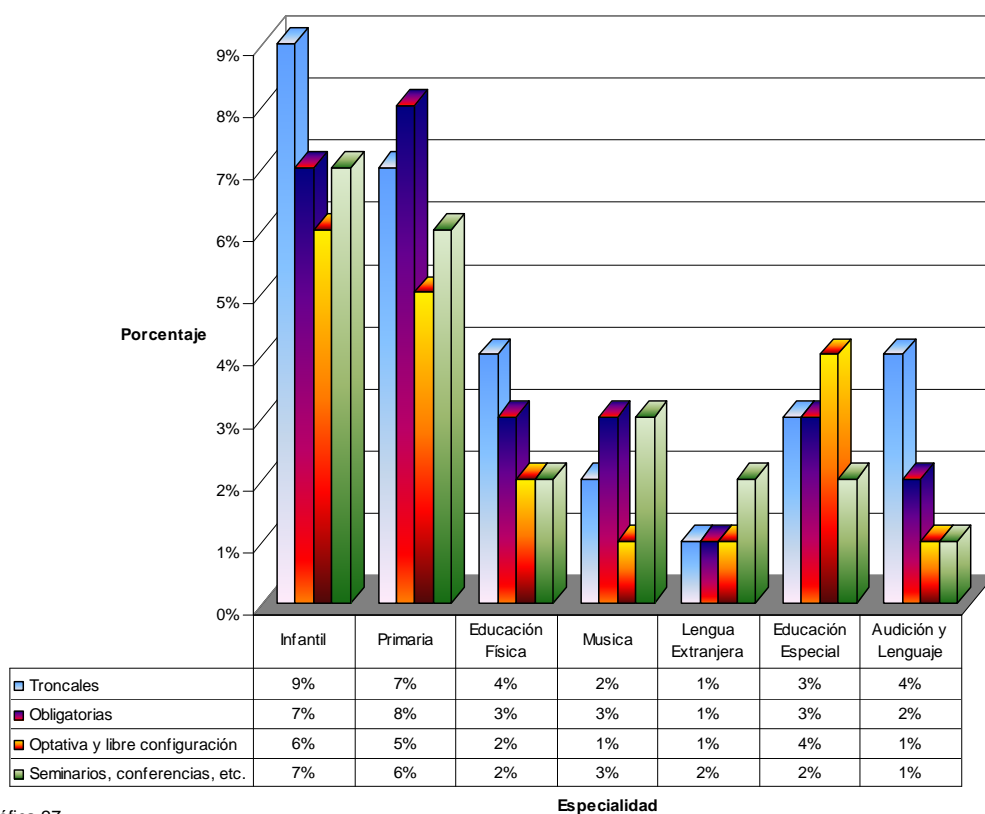
Gráfica 26

Tendencia que se siguió observando al finalizar el periodo de prácticas, puesto que los alumnos/as no consideran que tengan una deficiencia determinada, sino una carencia de herramientas tanto didácticas como psicológicas (68% del total de la muestra).

Aun así, observamos cómo la especialidad de audición y lenguaje es la que tuvo una tendencia ligeramente alejada de las demás especialidades, puesto que con un 50% los alumnos/as de dicha especialidad opinan que las herramientas necesarias son las de índole psicológico, didáctico e infraestructura institucional, pero a su vez el 38% de esta muestra opina que una mejora en la infraestructura institucional garantizaría un mejor desarrollo profesional.

En qué asignatura o asignaturas te hubiera gustado profundizar más en tu carrera, con el fin de pensar que tendrás éxito en el centro escolar.

PRETEST



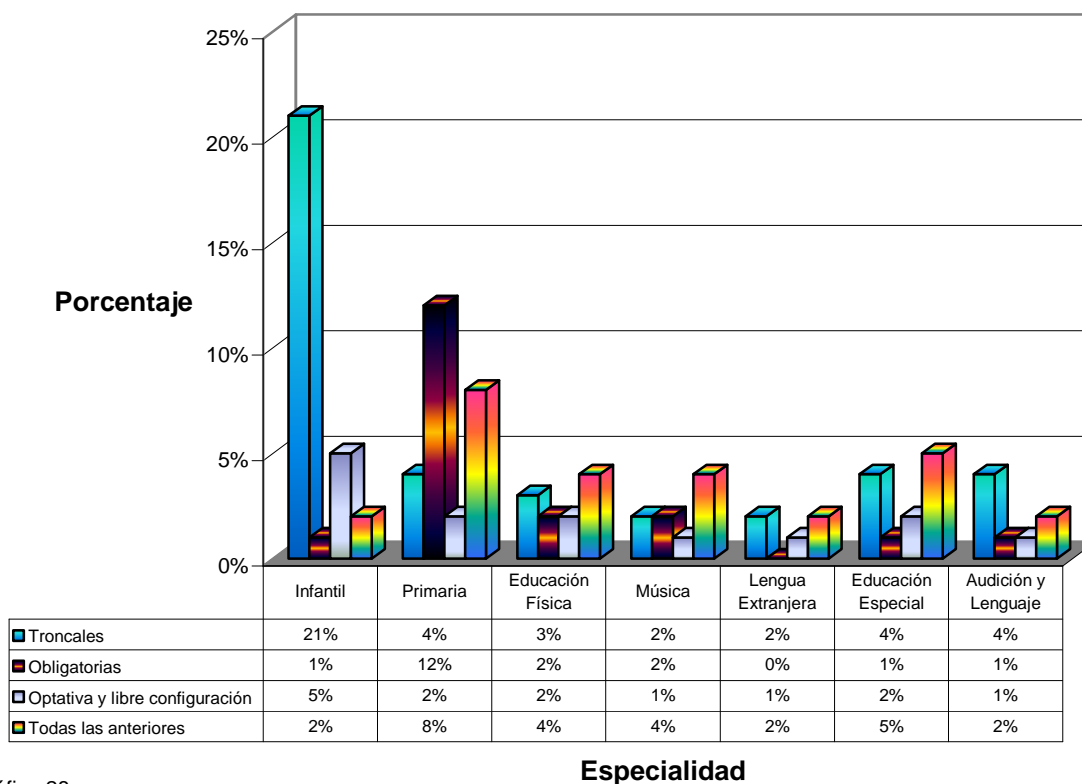
Gráfica 27

Entre los aspectos que se pueden destacar de la gráfica 27 está la diversidad de opiniones que se ven en las diferentes especialidades, siendo las asignaturas de carácter troncal (30%) y obligatorias (27%) las que puntúan más alto para los alumnos/as.

A continuación, se destacan algunos casos específicos dentro de las especialidades. El primero de ellos es la especialidad de educación infantil

quienes con un 31% opinan que deberían haber profundizado más en asignaturas troncales, al igual que las especialidades de educación física y audición y lenguaje; por otro lado la especialidad de primaria con un 31% piensa que sería importante profundizar en asignaturas de tipo obligatorio; y finalmente las especialidades de lengua extranjera y educación especial, consideran que debería ahondarse en áreas tanto de libre configuración como en seminarios y conferencias.

¿En qué asignatura o asignaturas crees que te faltó formación, luego de tu experiencia en las prácticas? POSTEST



Gráfica 28

Finalizado el periodo de prácticas la situación varió como lo observamos en la gráfica 28, a nivel porcentual un 40% del total de la muestra opina que lo fundamental son las asignaturas de tipo troncal, pero esto se debe en gran medida al hecho que la especialidad de educación infantil puntuó muy alto en esta categoría (72% de la especialidad de educación infantil) por lo tanto influyó en el resultado final de la misma.

Otro dato interesante surge al comparar la gráfica del pretest con la del posttest, donde se ve como la mayoría de los alumnos/as en el posttest se decantan por una alternativa y no por una dispersión de ideas como ocurre en el pretest.

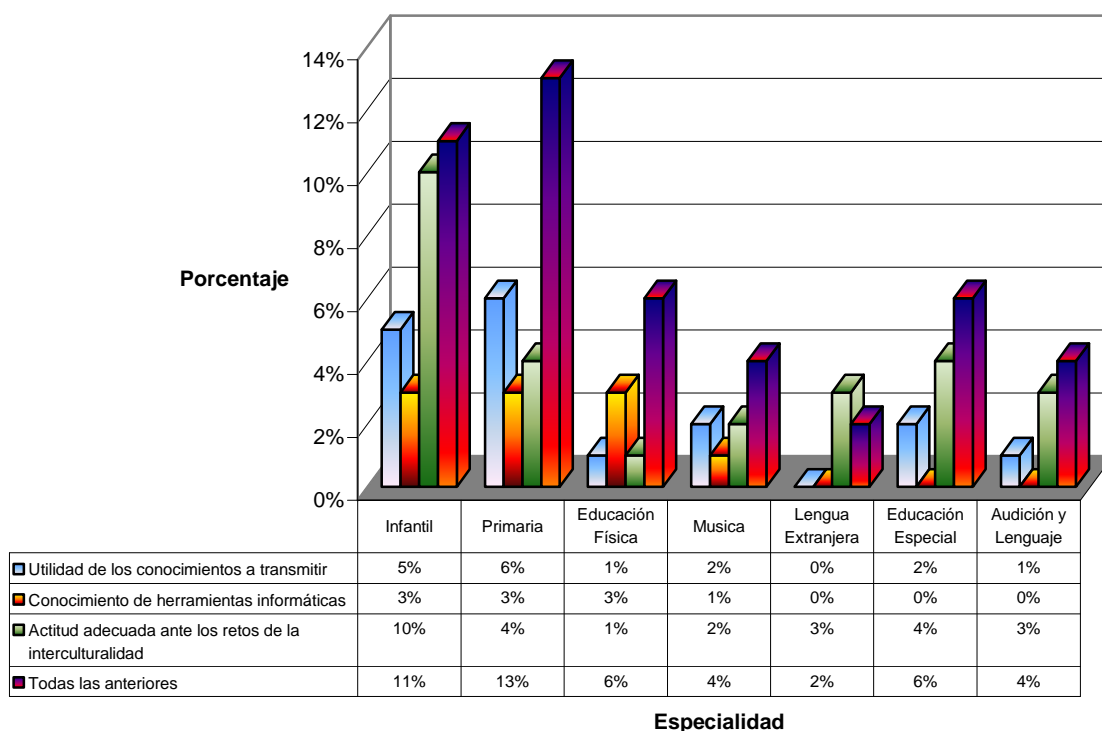
Valdría la pena en una próxima oportunidad indagar si los alumnos/as realmente conocen la diferencia entre una asignatura troncal y una obligatoria, o si esta respuesta surge simplemente al parecerles familiar el término más no el significado.

4.3.5. Profesor y sociedad

Las áreas que se analizaron en este caso hacen referencia al papel que desempeñará el maestro ante la sociedad, las expectativas que tiene la comunidad en los docentes y que les puede ofrecer la sociedad a los maestros en su desarrollo profesional.

En este caso se observaron las respuestas en función de dos preguntas, la número 14 y 15, tanto en el pretest como en el posttest.

¿Qué crees que te exigirá la sociedad actual en el desarrollo de tu función docente? PRETEST

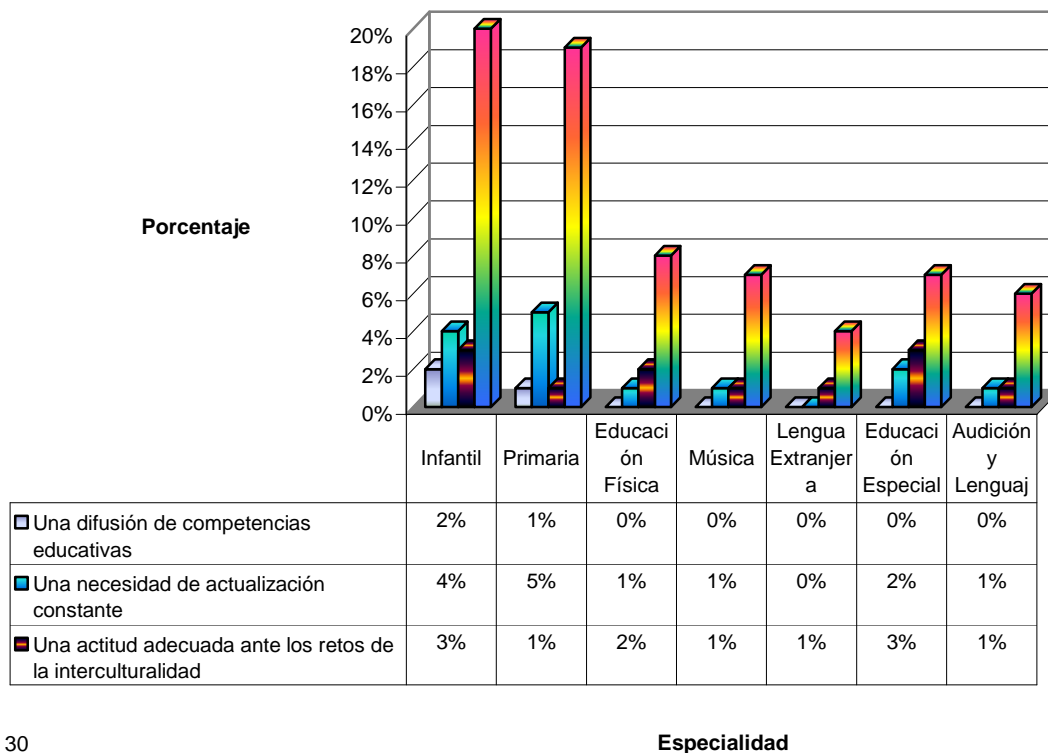


Gráfica 29

Según el 46% de los estudiantes en prácticas opinan que la sociedad les exigirá la transmisión de aprendizajes significativos, el conocimiento y la aplicación de herramientas informática, al igual que una actitud adecuada ante la interculturalidad. Por ejemplo, el 38% de los alumnos/as de educación primaria piensan que todos estos conocimientos serán requeridos por la sociedad, en su desempeño profesional (siendo ésta la principal elección de la especialidad), otra de las alternativas que consideraron importante fue la referente a la actitud ante los retos de la interculturalidad (34%).

Esta preocupación se evidenció de igual forma en la especialidad de lengua extranjera, donde un 60% de los alumnos/as opinaron que su actitud ante la interculturalidad será un requisito exigido por la sociedad.

Basados en tu experiencia, ¿qué te exigió la sociedad ante tu función como docente? POSTEST



Gráfica 30

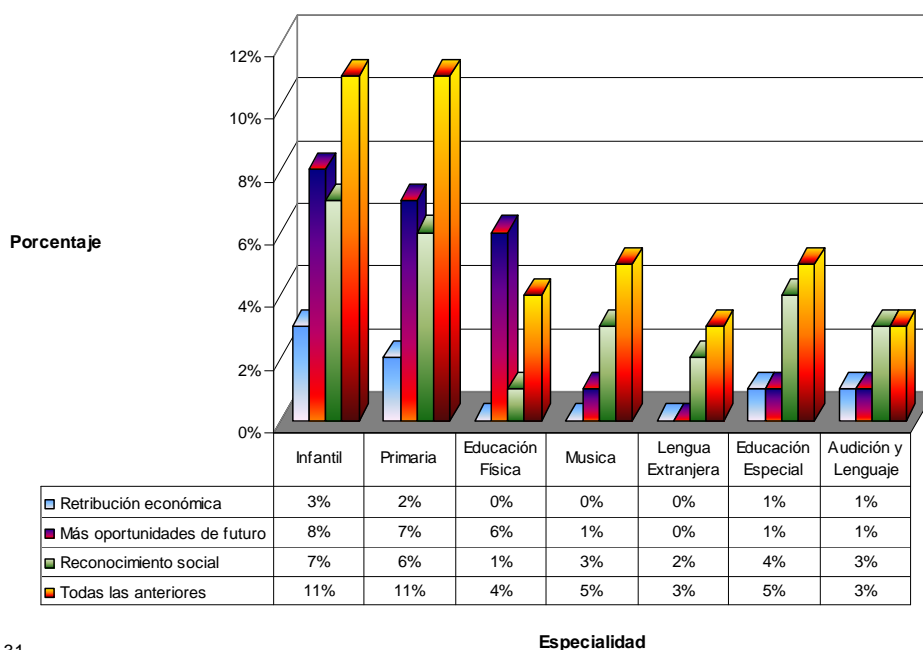
Especialidad

Siguiendo esta tendencia, más de la mitad de los alumnos/as (71% del total de la muestra) percibieron que durante su periodo de prácticas la sociedad les exigió elementos formativos y sociales. Corroborando su idea inicial en cuanto a este tema.

Si se mira el comportamiento de la especialidad de educación infantil, se percibe como el 70% de los alumnos/as valora como importantes todos los elementos, sin embargo, se destaca un cambio de idea con respecto a la interculturalidad, ya que en el pretest ésta era un área de les preocupaba a algunos alumnos/as, pero finalizadas sus prácticas esta preocupación se

entrelaza con las demás, tendencia que se mantienen en las demás especialidades.

¿Qué elementos consideras que la sociedad debería aportarte para mejorar esta función? PRETEST

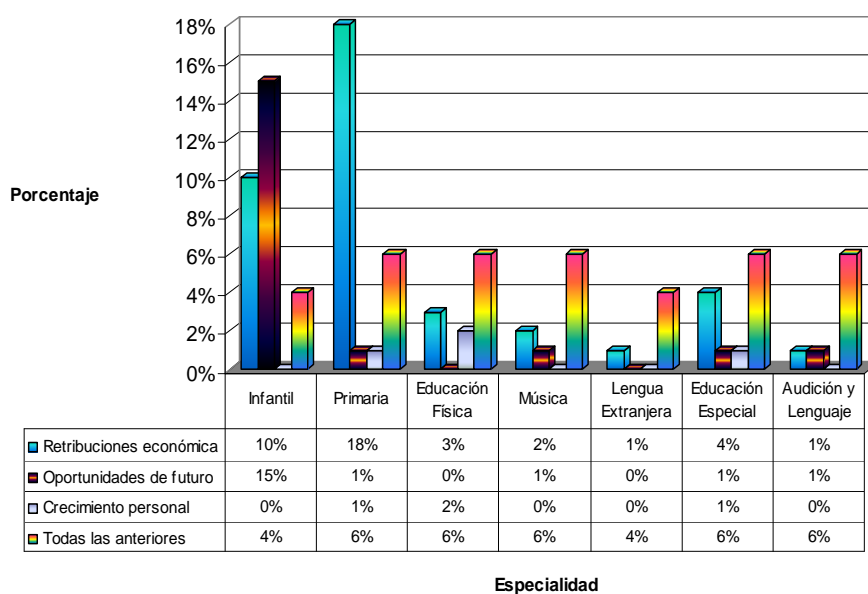


Gráfica 31

Al inicio de su periodo de prácticas los futuros maestros consideran que la sociedad les debe brindar herramientas económicas, oportunidades de expansión y reconocimiento social (42% del total de la muestra). Es el caso de la especialidad de educación física, para ellos la principal preocupación son las expectativas futuras que puedan tener a nivel de oportunidades (55%). Podría decirse que esta especialidad continua teniendo una forma peculiar de percibir la realidad.

En términos generales se puede decir que estos resultados eran de esperarse, puesto que los alumnos/as se enfrentan a una experiencia y un contexto nuevo para ellos.

¿Durante tu experiencia con las prácticas, qué observaste que le deba aporta sociedad al docente? POSTEST



Gráfica 32

A primera vista se ve que los alumnos/as mantienen una tendencia similar a la que han indicado en el pretest, es decir siguen considerando necesarios elementos como retribución económica, oportunidades de experiencia futura, un crecimiento personal entre otros para alcanzar un adecuado desarrollo como maestros (38% del total de la muestra).

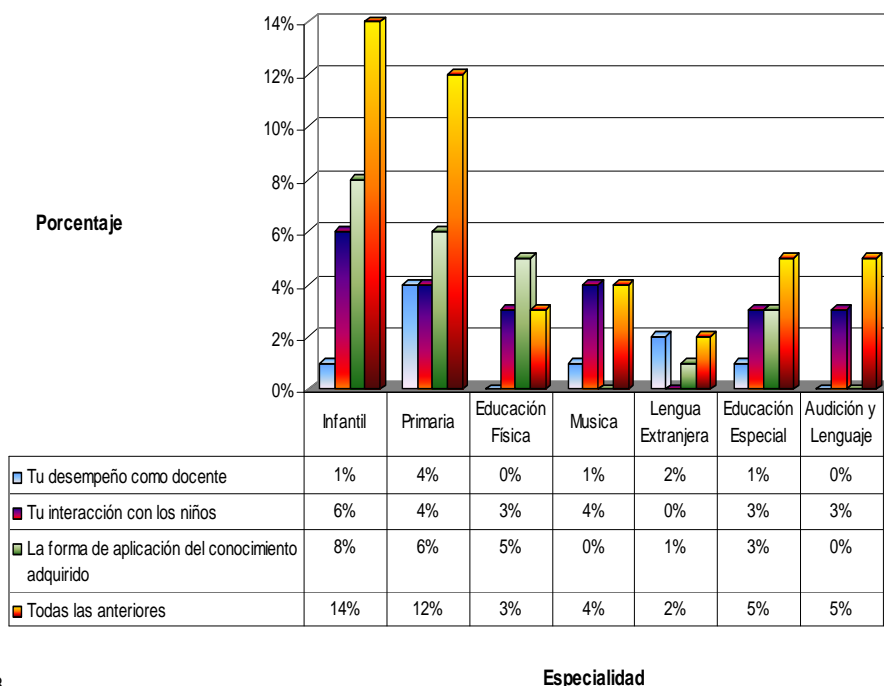
Pero si lo miramos a nivel de porcentaje la categoría que posee el índice más alto es la relacionada con la retribución económica (39% del total de la muestra). Que en el caso de especialidades como el caso de educación primaria este porcentaje fue del 69%, es decir, más de la mitad de los alumnos/as de esta especialidad. Otra especialidad que mostró un comportamiento interesante fue educación infantil donde un 52% de los alumnos/as piensan que la sociedad les debe aportar al docente oportunidades de expansión futura.

4.3.6. Evaluación

Las preguntas relacionadas con esta área hacen referencia a todos los procesos, mecanismos y elementos que existen actualmente en la universidad para evaluar el proceso de prácticas.

Para ello se analizarán dos preguntas (16 y 17), donde se valoran estos elementos, tanto en el pretest como en el postest.

¿Qué facetas piensas que deben evaluarse de tu actividad en las prácticas? PRETEST



Gráfica 33

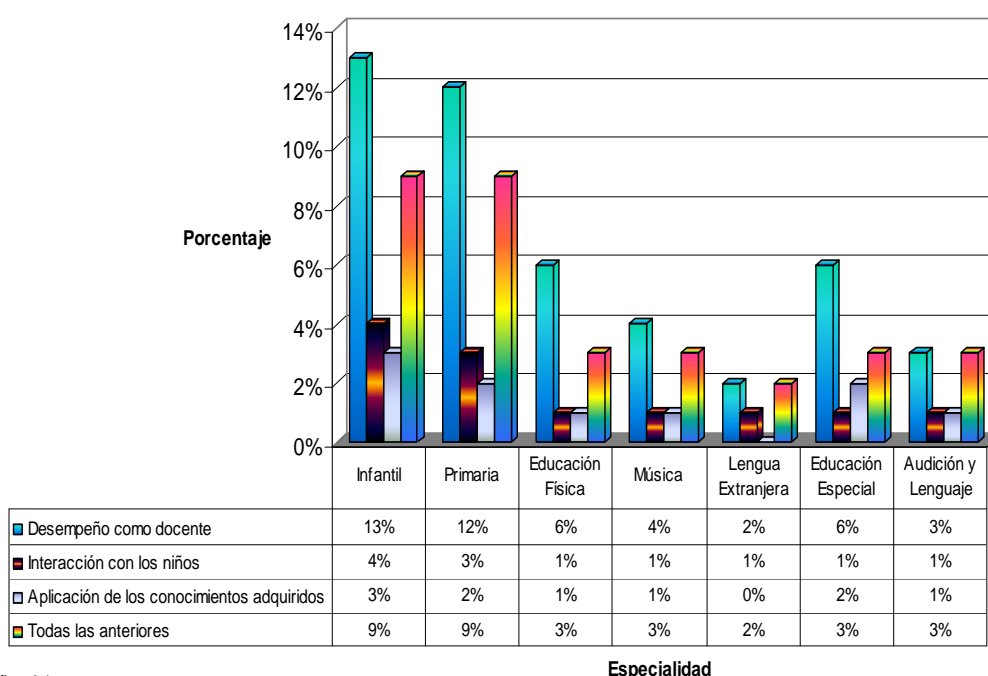
Especialidad

Los siguientes datos permiten interpretar las ideas que poseían los alumnos/as antes de su periodo de prácticas, se puede decir que la mayoría de las especialidades consideran que se les debería evaluar de una forma global, es decir, teniendo en cuenta su desempeño como docentes, su interacción con los niños y su capacidad de análisis y síntesis de las ideas desarrolladas (45% del total de la muestra).

Pero cabe destacar el caso de la especialidad de educación física, quienes consideran que se les debería evaluar en la forma como expresan de manera escrita sus ideas, es decir, su capacidad investigadora recopilada en la memoria de prácticas (45%). Otro caso importante es la especialidad de

educación musical, para ellos la interacción con los niños es un punto clave a la hora de evaluar su desempeño (44%).

¿Piensas que de las facetas que te evaluaron la más importante fue? POSTEST



Gráfica 34

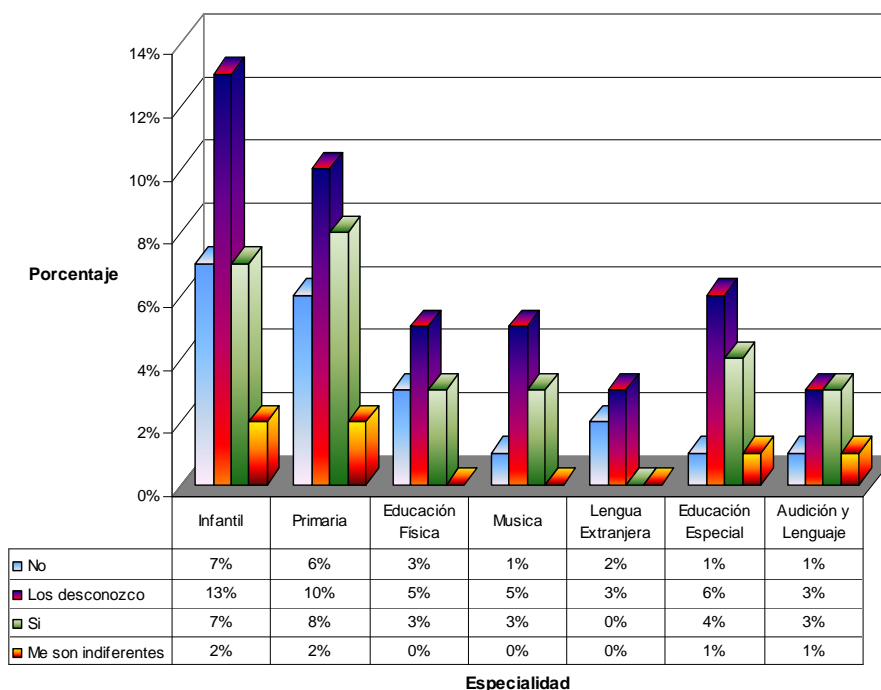
Con respecto a los resultados obtenidos finalizado el periodo de prácticas, se puede apreciar el cambio de percepción de los futuros maestros en relación a los temas a evaluar, puesto que, con un 46% del total de la muestra los alumnos/as creen que la faceta más importante dentro del proceso de evaluación es su desempeño docente. Lo que significa un giro con respecto a la idea preconcebida que tenían al iniciar las prácticas.

Si se observa un caso concreto, se detecta mejor estas diferencias, al analizar la especialidad de educación infantil se ve como inicialmente el 48%

de la muestra pensaba que se deberían evaluar aspectos como el desempeño docente, la interacción con los niños y la forma cómo imparten su docencia. Pero finalizado el periodo de prácticas el 45% opina que se debe evaluar en función de su desempeño como docente.

Otra de las especialidades que cambió fue la especialidad de educación física que optó por una respuesta diferente a las demás especialidades (capacidad de expresión de las ideas por medio de la memoria de prácticas con un 45%), pero finalizadas las prácticas su opinión, al igual que las demás especialidades fue en función del desempeño como docentes (55%).

¿Los medios actuales de evaluación son los adecuados para este proceso? PRETEST

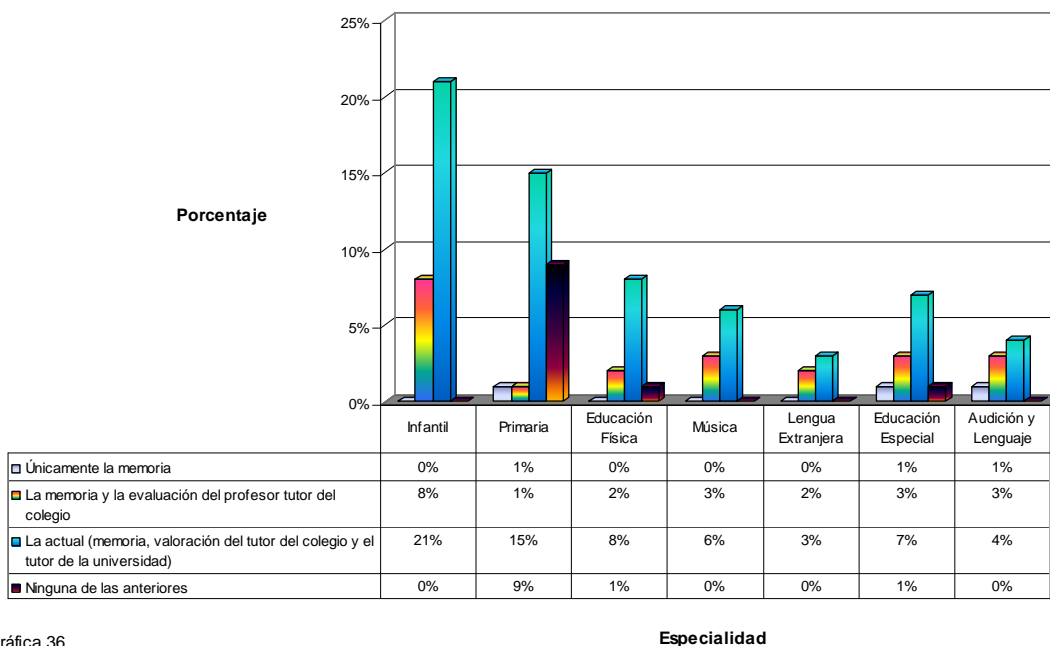


Gráfica 35

La idea que tienen los alumnos/as de los medios actuales de evaluación es preocupante ya que un 45% del total de los encuestados desconocen cuáles son los elementos actuales de evaluación, es decir, no saben que se les evaluará durante el periodo de prácticas. Como se ha referido con anterioridad este instrumento se aplicó a los estudiantes un día antes de que estos comenzaran su periodo de prácticas docentes, lo que preocupa mucho más. Además, y como se analizará en la interpretación de los datos cualitativos muchos de ellos no habían tenido contacto previo con su tutor de prácticas hasta este momento.

Esta situación plantea un interrogante: ¿los medios actuales de información que se tienen en la facultad son suficientes y adecuados?, o ¿nos enfrentamos ante la necesidad de generar más y mejores medios de información, para evitar este tipo de situaciones?

¿El modelo de evaluación debería ser? POSTEST



Gráfica 36

Especialidad

Finalizadas las prácticas y ya con un pleno conocimiento de los elementos con que se les evaluaron sus conocimientos durante este periodo, se detecta que más de la mitad de los alumnos/as de todas las especialidades consideran con un 65% del total de la muestra que los medios actuales de evaluación son adecuados.

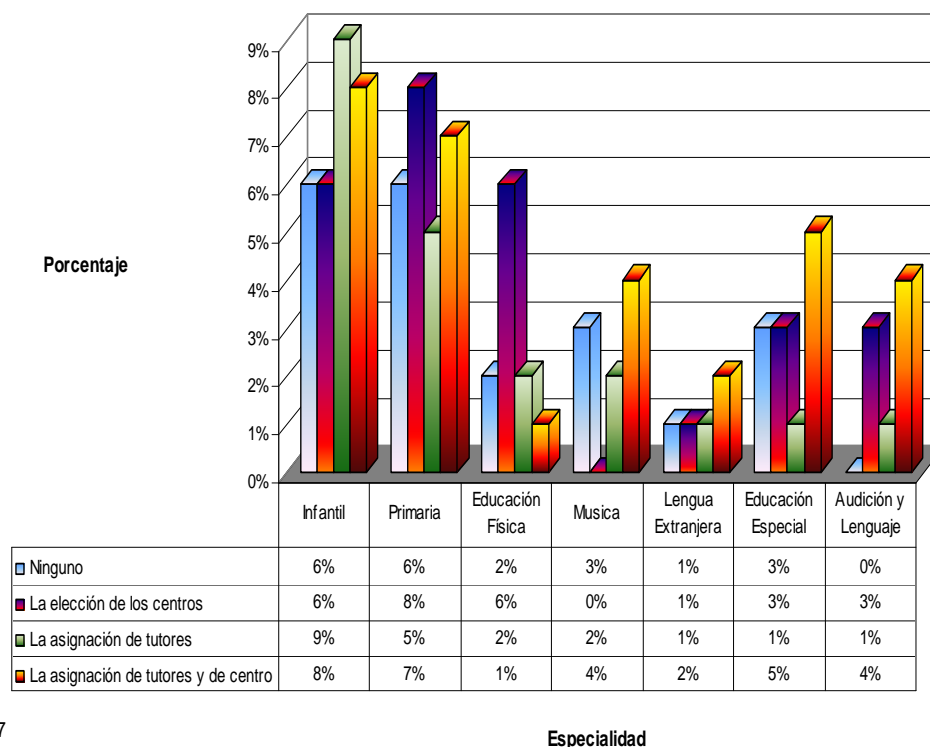
Sin embargo, un 35% de los alumnos/as de la especialidad de educación primaria opinan que el proceso de evaluación debería llevarse a cabo de otra forma, puesto que los actuales medios de evaluación no son concluyentes para ellos. Otro dato interesante, aunque con un porcentaje poco significativo, es el hecho de que varias especialidades consideran que se les debería evaluar únicamente su memoria de prácticas y el informe del maestro tutor del centro (22% del total de la muestra), dejando de lado la valoración que realiza el tutor de la universidad.

4.3.7. Organización del Prácticum

Las preguntas que se analizarán a continuación hacen referencias a categorías que indagan en la concepción que tienen los alumnos/as sobre los componentes, elementos, fortalezas y debilidades de las prácticas.

En este caso se interpretan 4 tipos de preguntas diferentes que son la 18, 19, 20 y 22, ésta última es de carácter cualitativo, por tanto seguirá el mismo tratamiento de los datos que la pregunta número 21 analizada con anterioridad, otro elemento a destacar dentro de esta pregunta es el hecho de que posee dos apartados dentro de la misma pregunta, por ello se codificara cada uno con sus respectivas respuestas por separado.

¿Hasta el momento qué elementos cambiarías de este proceso? PRETEST



Gráfica 37

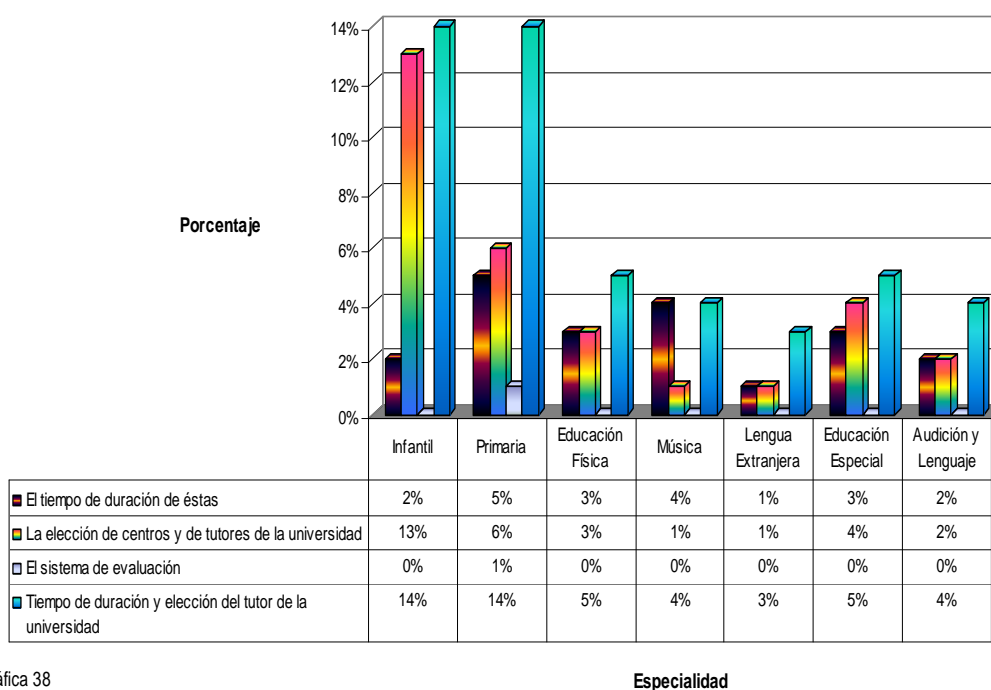
Especialidad

Como se muestra en la gráfica 37 los futuros maestros demandan de la universidad un cambio, en especial en el tema de la asignación tanto de los centros de prácticas, como de los tutores de la universidad (un 31% del total de la muestra). Sin embargo, gran parte de estos alumnos/as también sugieren un cambio en la elección de los centros de prácticas (únicamente) con un 27% del total de la muestra, elección que se lleva a cabo por parte de los diferentes departamentos existentes en la facultad y el Vicedecanato de prácticas.

Todo esto nos lleva a plantearnos: ¿Cuál es el papel que tanto profesores, como organismos de control de las prácticas deben llevar a cabo?; y sobretodo si la labor que se esta realizando es la adecuada para brindarles a los alumnos/as el respaldo que ellos necesitan durante sus prácticas docentes.

A nivel estadístico se observa que existen diferencias significativas al $p=0,001$ entre las especialidades y los elementos que cambiarían de las prácticas ($X^2 =43.020$, $gl=18$)

¿Qué cambiarías de las prácticas? POSTEST



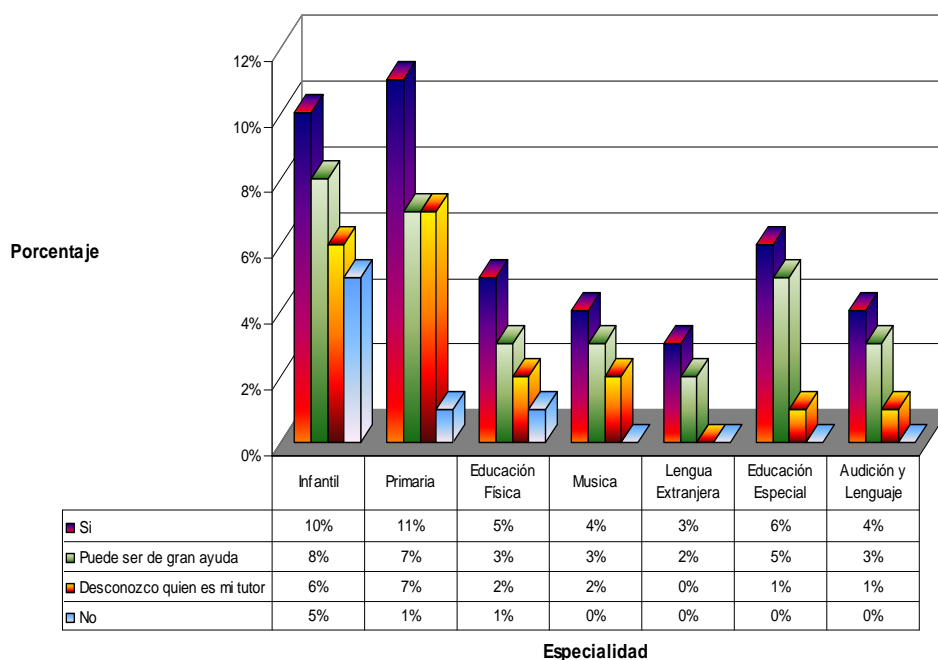
Gráfica 38

Especialidad

Tampoco difiere de modo significativo los resultados encontrados en la gráfica 38, ya que era uno de los resultados que se esperaba que ocurriera; donde el 49% (casi la mitad del total de la muestra) consideran que el tiempo y la forma como se eligen sus profesores tutores de la universidad no es satisfactorio para ellos. Otra de las categorías que genera resultados interesantes es la referente a la elección de centros y tutores de la universidad, donde el 30% del total de la muestra opina que este elemento debe de ser reevaluado.

Del otro lado de la balanza esta gráfica nos permite comprobar de nuevo que el sistema de evaluación que se lleva a cabo en la universidad es aceptado actualmente por los alumnos/as, puesto que solo el 1% del total de los alumnos/as encuestados consideran que se debería modificar.

¿Crees que el profesor tutor de la universidad te ayudará durante el periodo de prácticas? PRETEST



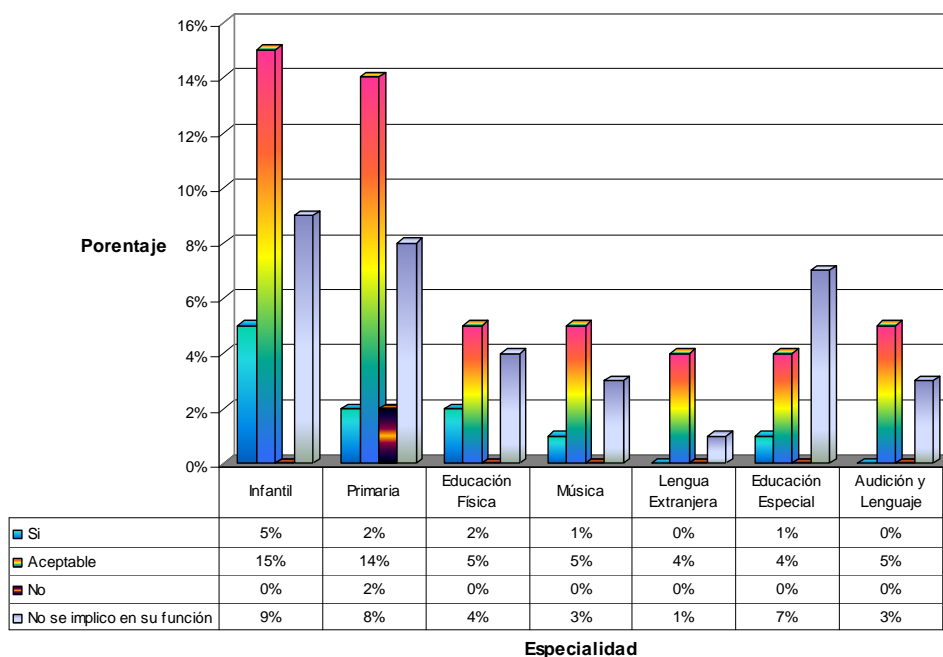
Gráfica 39

En términos generales los estudiantes encuestados consideran que el profesor tutor de la universidad será una ayuda fundamental durante su periodo de práctica (43% de la muestra). Sin dejar de lado que un 31% considera que esta ayuda puede ser importante, pero no fundamental para llevar a cabo el periodo de prácticas.

Por otro lado, aunque el porcentaje no es muy alto, un 19% de los alumnos/as encuestados y a solo un día del inicio de sus prácticas desconocen quien será su profesor tutor de prácticas, situación que reviste un alto grado de preocupación, porque los alumnos/as no pueden encontrarse en esta etapa fundamental sin el apoyo de quien será durante estos tres meses no solo su vínculo con la universidad, sino su apoyo académico y personal.

¿La actitud de tu profesor tutor de la Universidad fue la que esperabas?

POSTEST



Gráfica 40

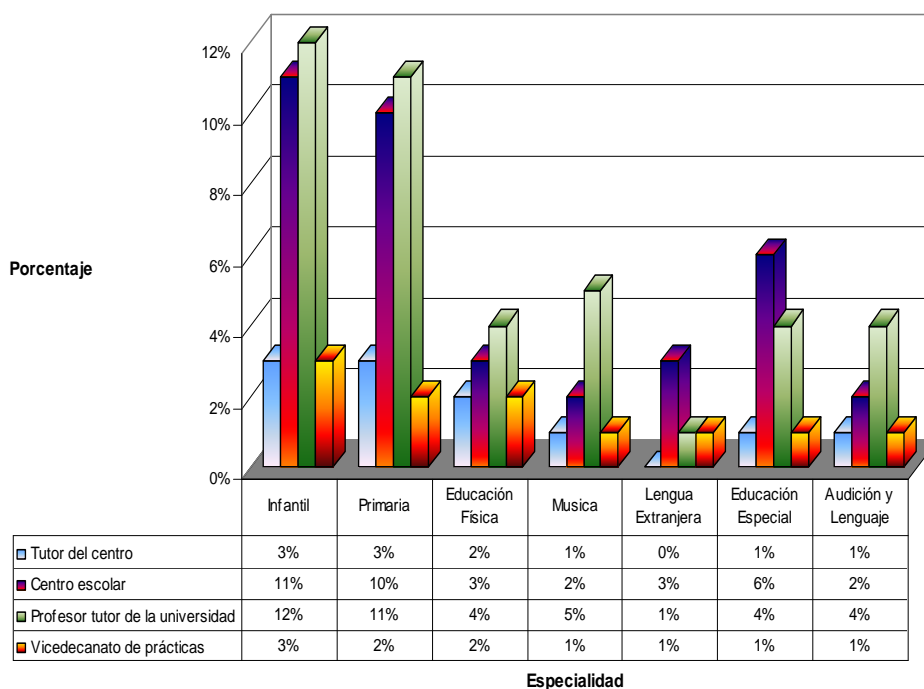
La valoración que realizan los estudiantes con respecto al desempeño de su profesor tutor de la universidad en términos generales es aceptable, ya que un 54% del total de la muestra corrobora estos resultados, datos que siguen en la misma línea de los encontrados en el pretest.

Sin embargo, no deja de ser importante otro de los datos encontrados en la gráfica 40, donde un 35% de los alumnos/as encuestados consideran que su

profesor tutor no se implicó en su función durante el periodo de prácticas. Por ejemplo, en la especialidad de educación especial un 58% (más de la mitad de los alumnos/as) expresaron que la labor del tutor no tuvo el grado de implicación que ellos esperaban.

¿Para ti quién crees que te aportará más durante tu periodo de prácticas?

PRETEST

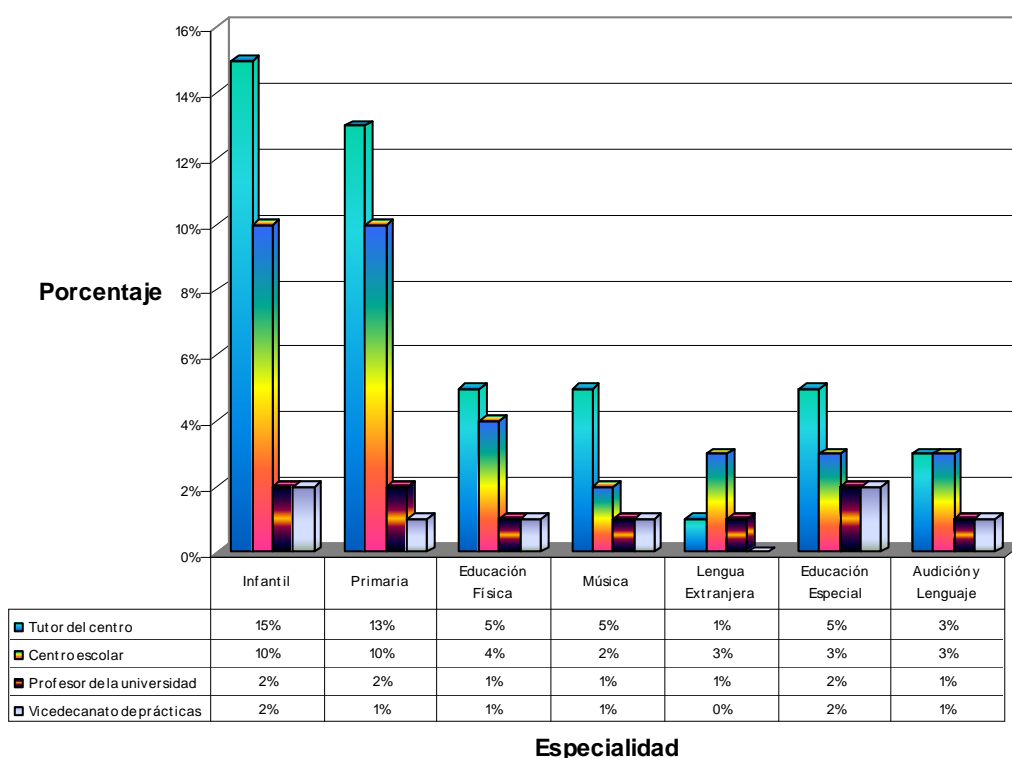


Gráfica 41

Por medio del análisis de las categorías expuestas en la gráfica 41 se aprecia como el 41% del total de los alumnos/as y alumnas que se encuentra iniciando su periodo de prácticas piensan que el profesor tutor de la universidad será quien les aportará más durante esta etapa. Sin embargo, un 37% (del total de los alumnos/as) opinan que el centro escolar aportará elementos determinantes para su formación.

Un ejemplo que ayuda a ilustrar algunas categorías es el caso de la especialidad de educación musical donde un 56% de los alumnos/as de esta especialidad piensan que el profesor tutor de la universidad contribuirá de forma fundamental en su formación.

¿Para ti quien crees que te ha aportado más durante tu periodo de prácticas? POSTEST



Gráfica 42

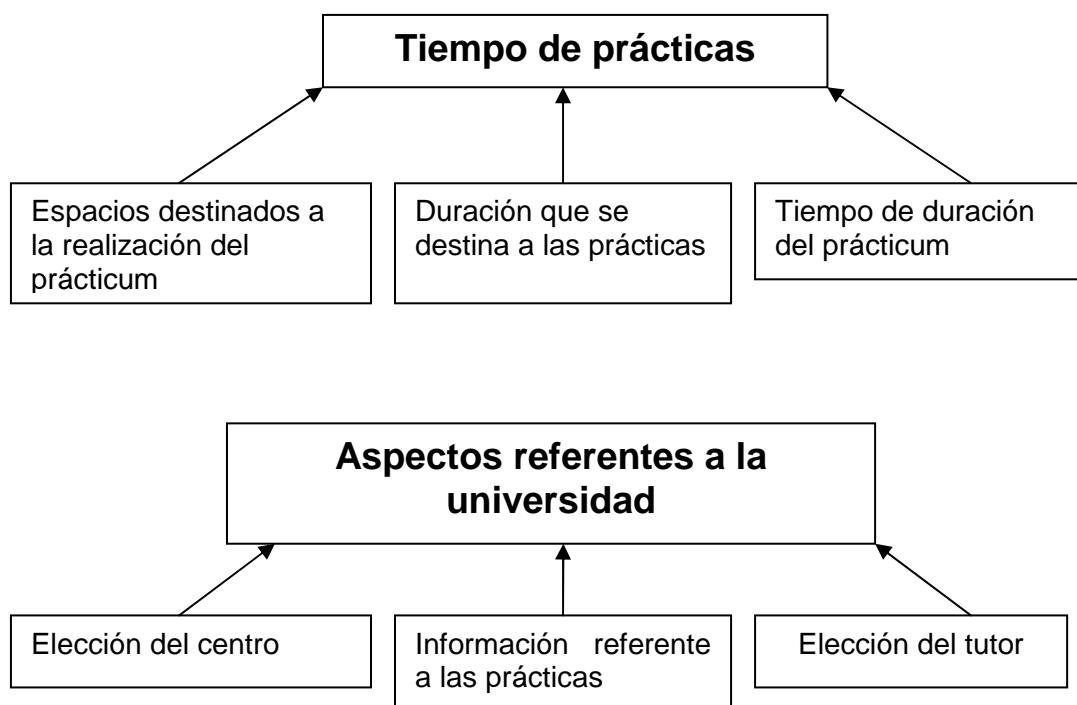
Los resultados encontrados en la gráfica 42 son muy interesantes, en primer lugar muestran el cambio de actitud que tuvieron los alumnos/as con respecto al pretest, si se observa la gráfica 41 se ve como el 41% del total de los alumnos/as encuestados opinaban que el profesor tutor de la universidad será quien les aporte más durante sus prácticas, pero al finalizar este periodo y como se observa en esta gráfica el 47% del total de la muestra, es decir un

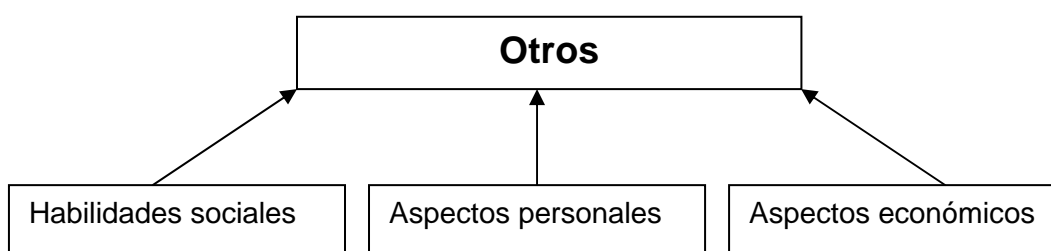
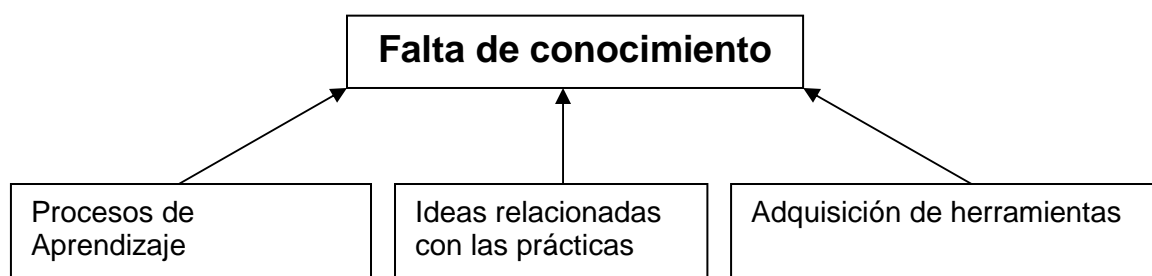
porcentaje más alto que en el pretest, consideran que quien les aporó más en sus prácticas fue el maestro tutor del centro.

Otro dato interesante que ya se apreciaba en el pretest es el papel que desempeñó el centro escolar, puesto que tanto al iniciar el periodo de prácticas (37% de la muestra) como al finalizar este (35% de la muestra) los alumnos/as creen que el centro escolar les brindó elementos importantes para ellos.

¿Cuáles crees que son las debilidades del prácticum? PRETEST

Luego de la recolección de los datos se procedió a elaborar las siguientes categorías, extraídas por medio del análisis de contenido.





A continuación se explican cada una de las categorías descritas con anterioridad, con el fin de facilitar su análisis.

Categoría	Descripción
Tiempo de las prácticas	Se refiere a las respuestas de los alumnos/as sobre el tiempo que deberían destinarse a las prácticas (<i>más tiempo para aprender, durar más de 3 meses</i>), la duración actual que se tiene.
Aspecto referentes a la universidad	Se refiere a las respuestas referentes a aspectos de la universidad, como la selección de centros (<i>la elección del cole no es la correcta</i>), los tutores de la universidad (<i>el tutor de la facultad debería</i>

	<i>conocerse y elegirse)</i>
Falta de conocimiento	Se refiere a respuestas dadas en relación a la falta de conocimiento (<i>saber más de las cosas que debemos enseñar</i>), la necesidad de adquirir nuevas herramientas para un adecuado desempeño docente (<i>saber más de cómo hacer una unidad o una clase</i>)
Otros	Todas aquellas respuestas en relación a las habilidades sociales (<i>no sabemos hablar en público</i>) aspectos personales (<i>no estamos preparados para enseñar</i>), interés económico (<i>se deberían pagar las prácticas</i>)

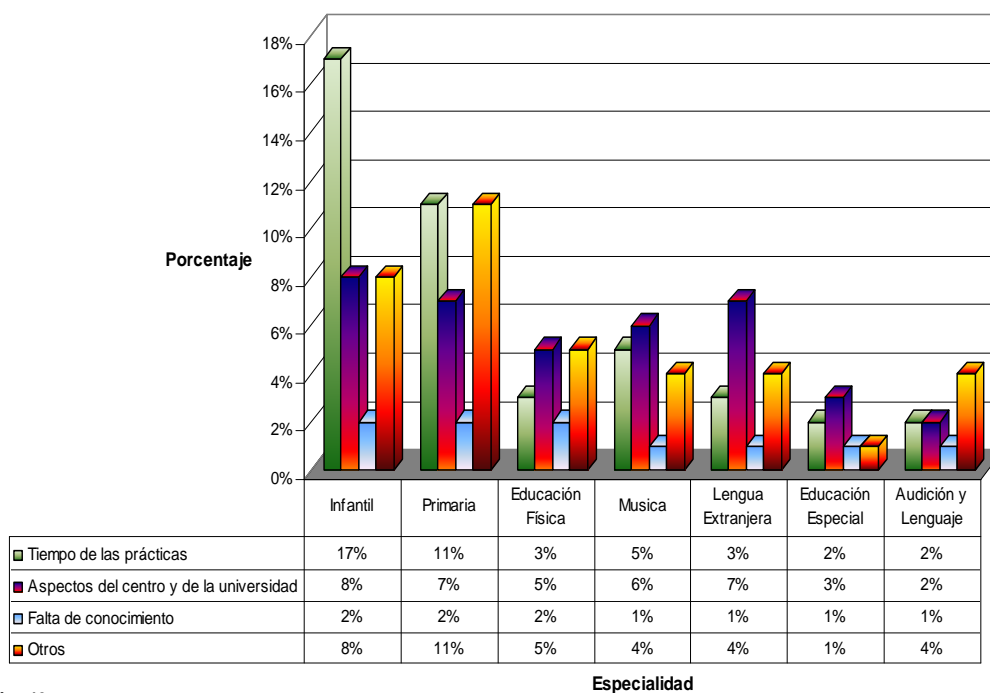
Cuadro 3. ¿Cuáles crees que son las debilidades del prácticum? (Pretest)

Las siguientes son respuestas literales dadas por los alumnos/as esta pregunta:

EDUCACION INFANTIL (mujer, 23 años) <<Deberían hacerse desde el primer año, no esperar hasta el final para no aprovechar lo suficiente>>

EDUCACION FISICA (mujer, 23 años) <<Nos faltan muchos conocimientos teóricos en lugar de la paja que nos meten (libre configuración)>>

Finalizada la realización de las categorías respectivas se procedió al siguiente análisis:



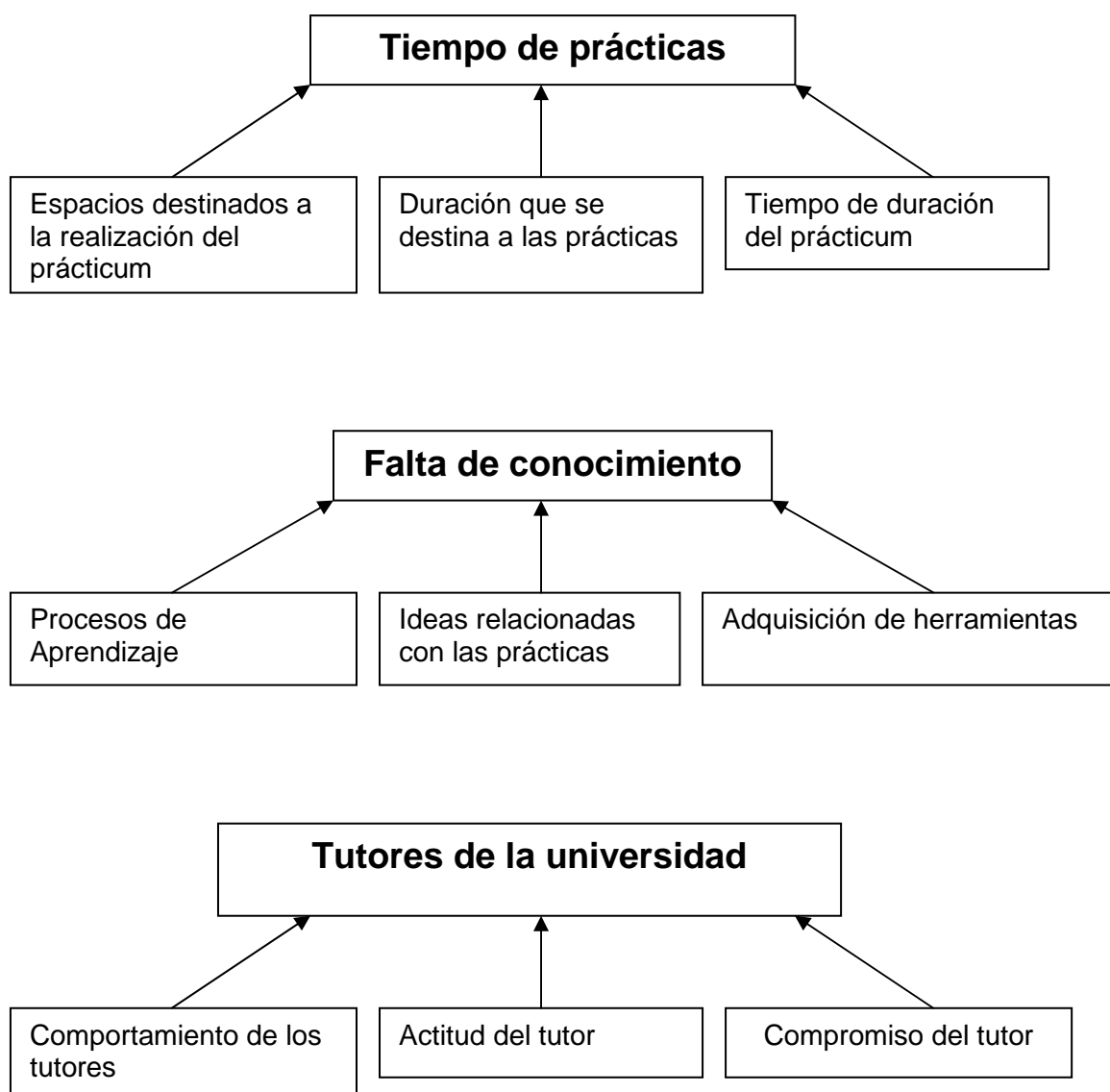
Gráfica 43

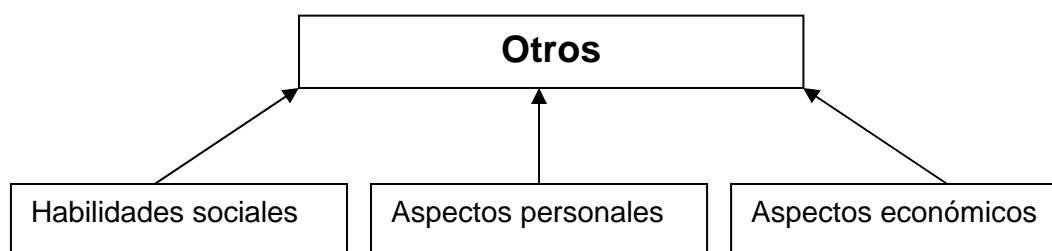
En términos generales el 43% del total de la muestra consideran que la duración de las prácticas es la principal debilidad que encuentran los alumnos/as, sin embargo, y como ya se ha expresado, esta pregunta final posee categorías no excluyentes gracias a ello se puede observar como algunas de las respuestas encontradas como los aspectos relacionados con el centro y la universidad (38% del total de la muestra), al igual que otras áreas (37% del total de la muestra), fueron las alternativas seleccionadas por los alumnos/as como las debilidades evidentes del prácticum.

Miremos el caso concreto de la especialidad de educación infantil donde un 40% de los alumnos/as piensan que el tiempo de las prácticas debería cambiar, ser más extenso del que existe y con una mayor profundidad.

¿Cuáles son las debilidades del prácticum? POSTEST

En el caso del postest las categorías que se establecieron fueron ligeramente similares a las del pretest.





Las siguiente es la descripción de cada una de las categorías analizadas y algunos ejemplos de las respuestas expresadas por los alumnos.

Categoría	Descripción
Tiempo de las prácticas	Se refiere a las respuestas de los alumnos/as sobre la duración de las prácticas (<i>deberían durar más tiempo, no se aprovecha nada con tan poco tiempo, se debería empezar desde el primer año</i>)
Falta de conocimiento	Se refiere a respuestas que han dado los alumnos/as en relación a la falta de conocimiento (<i>no tenemos todas las herramientas, falta ampliar muchos temas</i>)
Tutores de la Universidad	Respuestas relacionadas con el comportamiento y la actitud que han tenido los tutores a lo largo de las prácticas (<i>no he conocido al tutor, no me ayudo en mi práctica</i>), al igual que el compromiso que han manifestado los tutores con los alumnos (<i>no puedes ser un tutor y pasar del alumno</i>)
Otros	Todas aquellas respuestas que se refieren a aspectos sociales (<i>crecimiento personal</i>), aspectos personales (<i>valoración personal</i>)

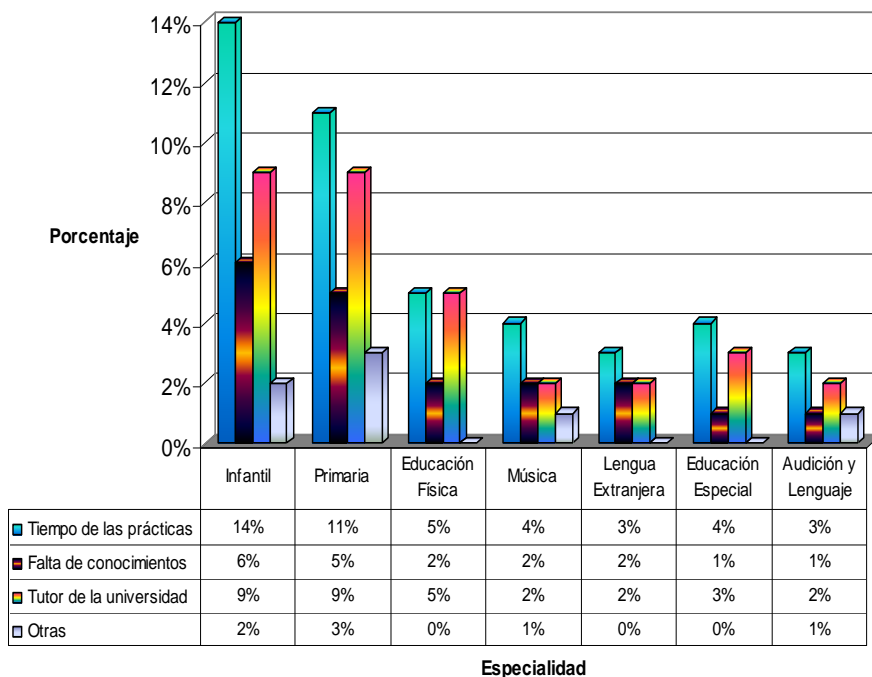
Cuadro 4. ¿Cuales son las debilidades del prácticum? (Postest)

Estas son algunas de las respuestas dadas por los alumnos/as:

EDUCACION PRIMARIA (hombre, 23 años) <<Para aprender bien como funcionan los coles deberíamos tener las prácticas desde segundo año como mínimo y no como están>>

EDUCACION ESPECIAL (mujer, 22 años) <<Los tutores son lo peor, no están, no ayudan, muchos ni saben como son, deberían elegirse mejor y no a voleo>>

Culminada la realización de cada una de las categorías se precedió al análisis porcentual de los datos encontrados en esta pregunta.



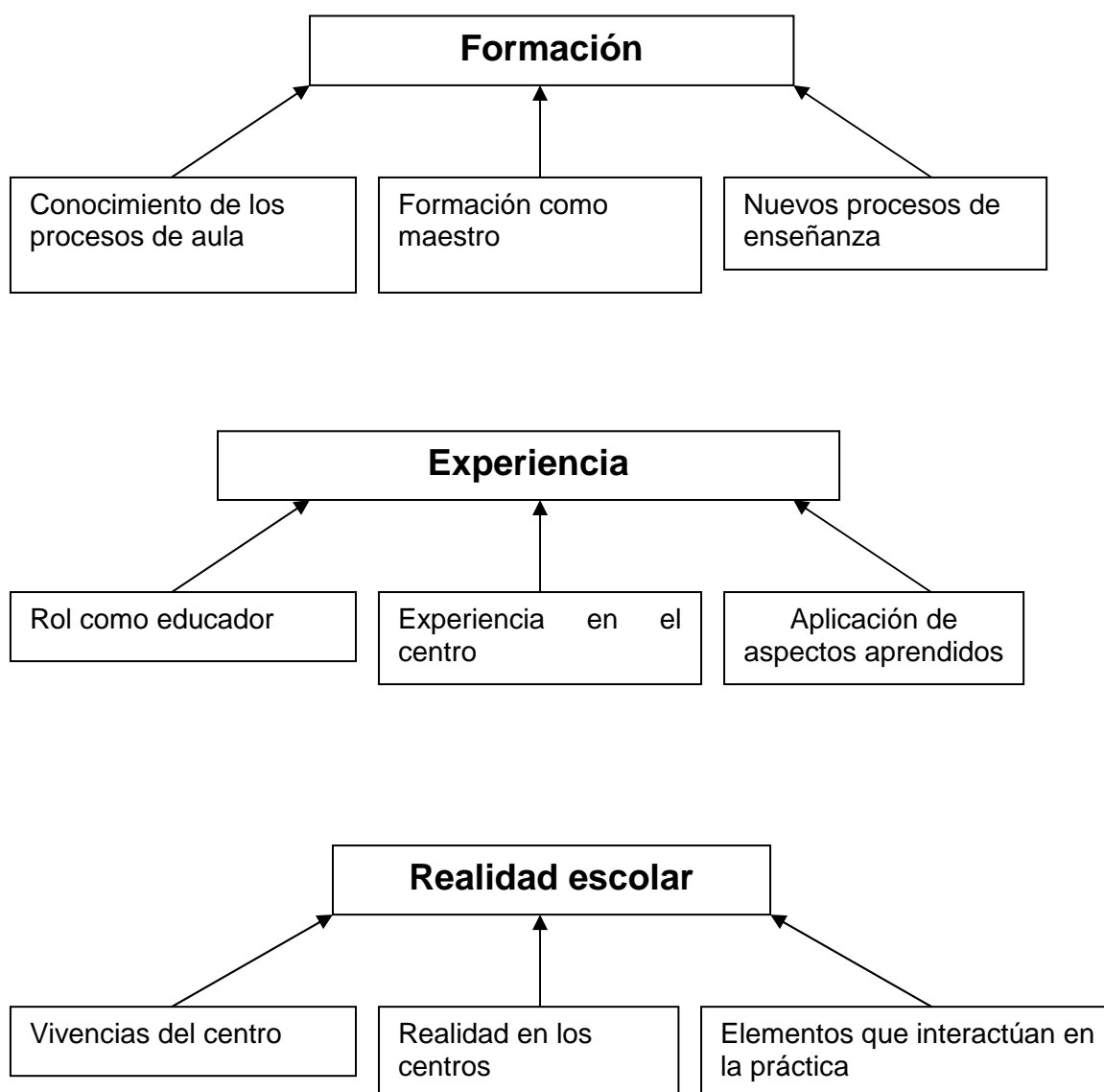
Gráfica 44

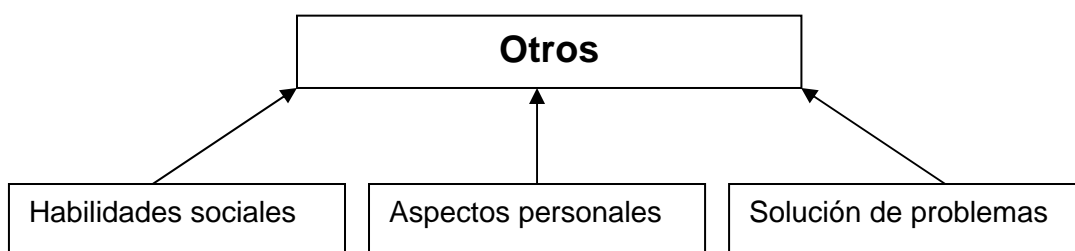
Finalizado el periodo de prácticas los alumnos/as continuaron con la misma idea en relación a las debilidades del prácticum, puesto que un 44% del total de los futuros maestros siguen pensando que el tiempo de las prácticas no es el adecuado para una optimización de estas. Otro de los factores a tener en cuenta es el papel que desempeñan los tutores de la universidad, ya que un 32% del total de los alumnos/as piensan que la labor que desempeñan estos actualmente no es la más idónea, ni mucho menos la más apropiada.

Por ejemplo, en la especialidad de educación primaria tanto en el pretest (36%) como en el postest (39%) los alumnos/as opinan que el tiempo de las prácticas debería cambiar. En conclusión los futuros maestros solicitan un cambio de perspectiva en cuanto al tiempo de duración, para que puedan cumplirse sus expectativas.

¿Cuáles crees que son las fortalezas del prácticum? PRETEST

La otra parte analizada de esta pregunta corresponde a las fortalezas del prácticum, las siguientes son las categorías encontradas en el pretest.





A continuación se describen cada una de las categorías antes explicadas.

Categoría	Descripción
Formación	Se refiere a las respuestas de los alumnos/as sobre el proceso de formación que les pueda brindar el periodo de prácticas (<i>aprender a aplicar mis conocimientos</i>)
Experiencia	Se refiere a las respuestas sobre las experiencias que se pueden alcanzar durante las prácticas (<i>desarrollar experiencia como maestro</i>), la posibilidad de desempeñarse como docente (<i>seremos profes de verdad</i>)
Realidad escolar	Se refiere a las respuestas que se han dado en relación a la realidad del centro escolar (<i>estar con maestros de verdad</i>) y todas las vivencias que tendrán en el centro escolar.
Otros	Todas aquellas respuestas que se refieren a aspectos personales (<i>autoconfianza</i>), habilidades sociales (<i>hablar con los demás</i>), solución de problemas.

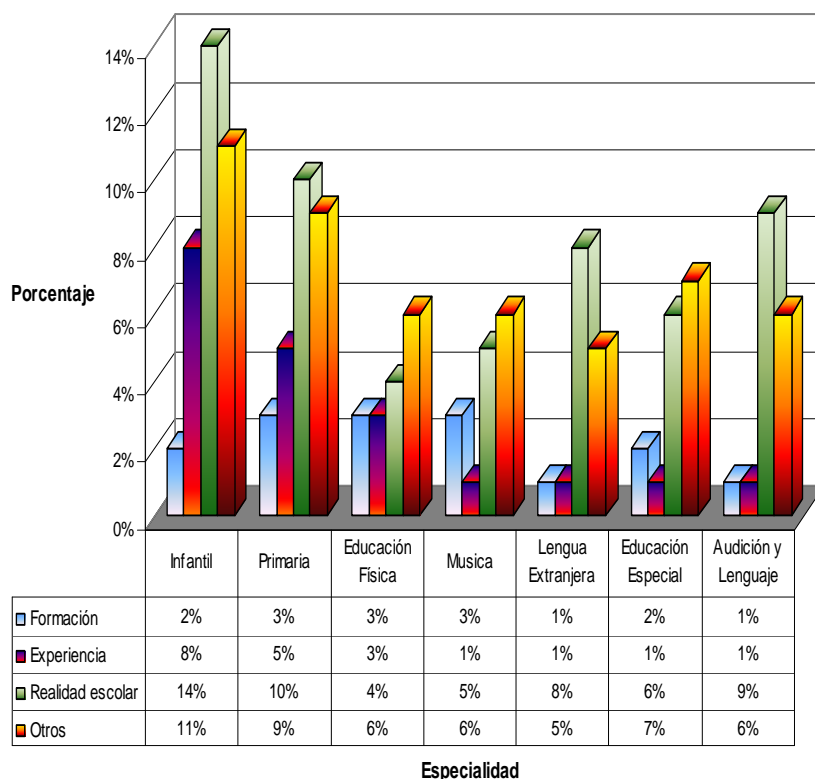
Cuadro 5. ¿Cuáles crees que son las fortalezas del prácticum? (Pretest)

Estas son algunas de las respuestas dadas por los alumnos/as en esta pregunta:

EDUCACION MUSICAL (hombre, 22 años) <<Aprender las habilidades necesarias para saber enseñar bien y mejor a los chicos>>

EDUCACION PRIMARIA (mujer, 21 años) <<La experiencia de poder aprender y aplicar cosas nuevas como maestro, creo que es lo mejor del prácticum >>

Por medio de las categorías encontradas se procedió a elaborar el análisis descriptivo que se explica a continuación.



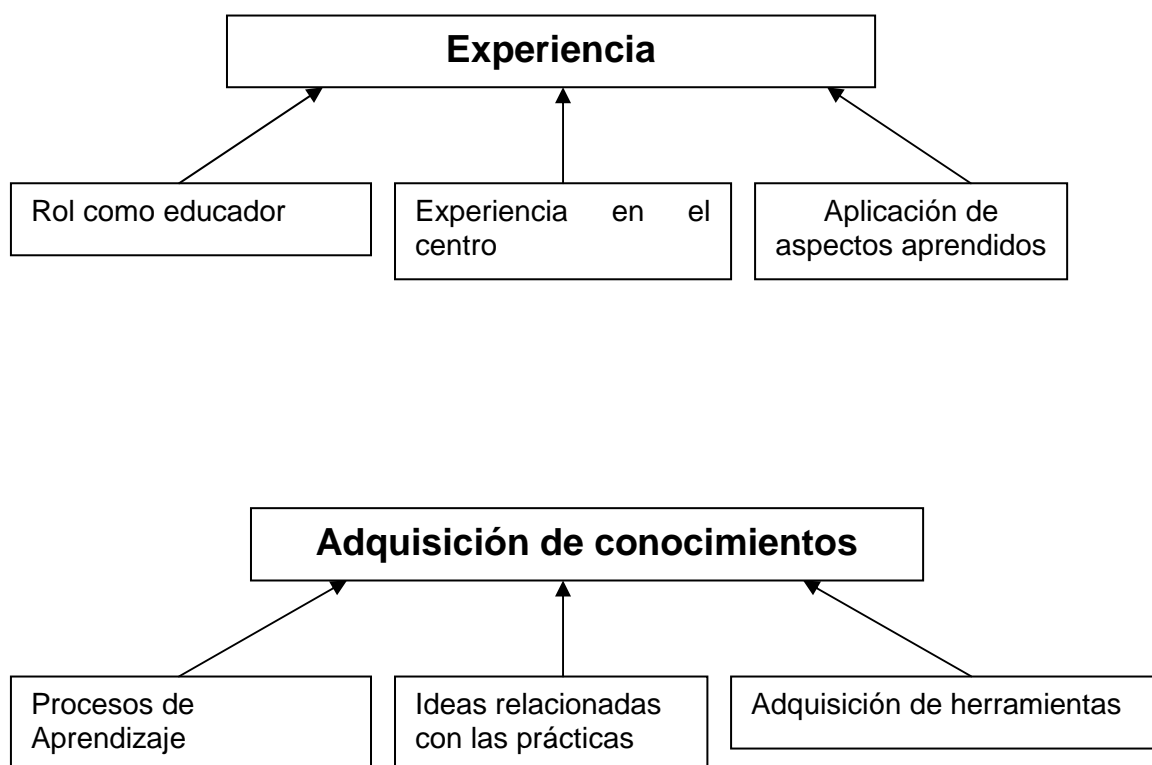
Gráfica 45

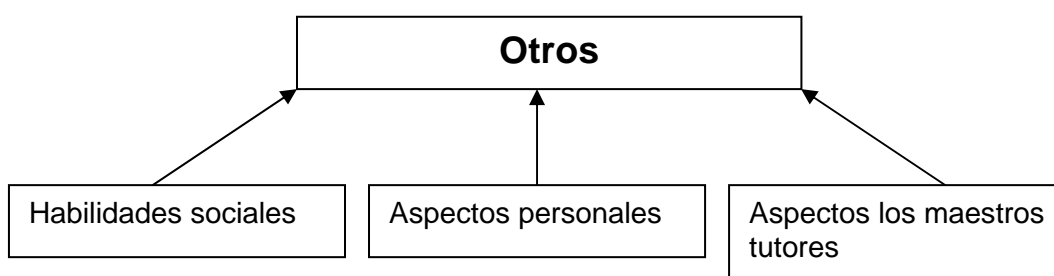
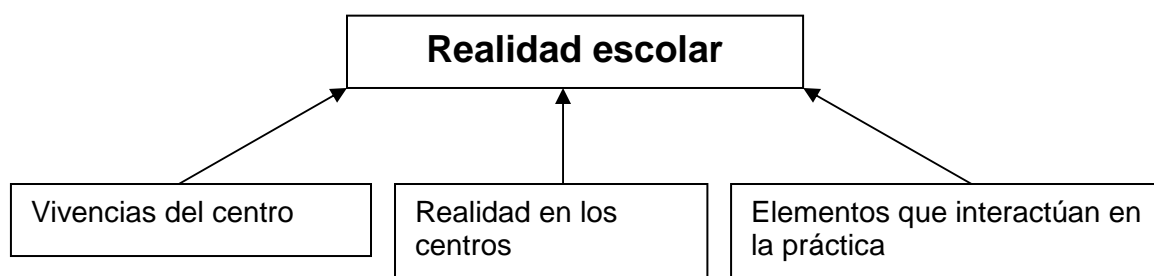
Por otro lado, la principal fortaleza que creen los alumnos/as que posee el prácticum antes de estar en contacto con el centro es precisamente esta, la realidad de escolar y todos los elementos que les brindara para su formación (56% del total de los alumnos/as tienen esta opinión).

La dos únicas especialidad que difieren de esta idea son educación física (38%) y educación musical (40%) quienes piensan que el elemento más importante que aporta el prácticum es la capacidad de afrontamiento personal, de solución de problemas, entre otros.

¿Cuales son las fortalezas del prácticum? POSTEST

El último aspecto analizado de esta investigación fue el referente a los datos encontrados en el postest con relación a las fortalezas del prácticum, las categorías encontradas fueron las siguientes.





A continuación se explican cada una de las categorías

Categoría	Descripción
Experiencia	Se refiere a las respuestas de los alumnos/as sobre la experiencia que las prácticas le brindaron a su formación (<i>experiencia con los niños, experiencia como maestro</i>).
Adquisición de conocimientos	Se refiere a las respuestas sobre la adquisición de nuevos conocimientos que se alcanzan durante las prácticas (<i>prender cosas nuevas, nuevos conocimientos</i>).
Realidad escolar	Se refiere a respuestas que se han dado en relación a la interacción con el centro escolar (<i>estar en contacto con el centro, aprender dentro del centro</i>).

Otras	Todas aquellas respuestas que se refieren a aspectos personales (crecimiento personal), aspectos relacionados con los maestros tutores (<i>aprender de un maestro de verdad</i>)
--------------	--

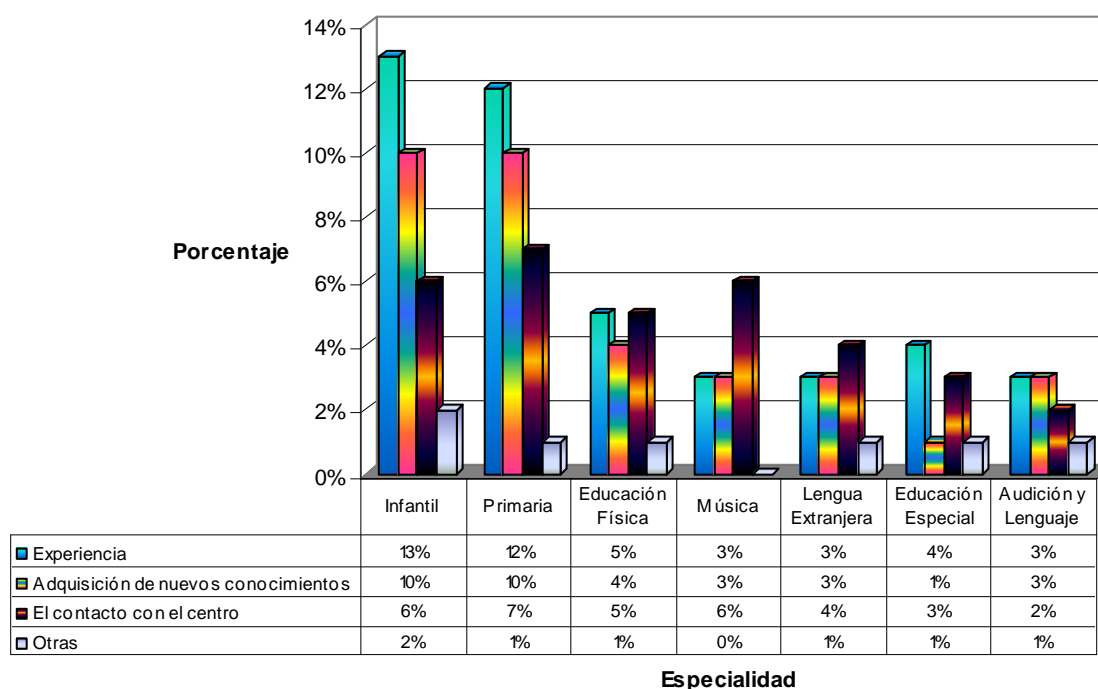
Cuadro 6. ¿Cuales crees que son las fortalezas del prácticum? (Postest)

Estas son algunas de las respuestas dadas por los alumnos/as en esta pregunta:

EDUCACION INFANTIL (hombre, 22 años) <<Aprender cosas que en la universidad no se veían tan claras y ponerlas en marcha >>

EDUCACION ESPECIAL (mujer, 23 años) <<El contacto con el centro, con los profes y los alumnos/as es lo mejor y lo que más enseña>>

Finalmente las categorías encontrar al ser codificadas arrojaron los siguientes datos.



Gráfica 46

La última gráfica analizada muestra como el 40% del total de la muestra opina que la experiencia aportada por el prácticum, al igual que el contacto con el centro (33% del total de la muestra) son los aspectos más valorados por los alumnos/as, situación levemente similar a la encontrada en el pretest.

Uno de los casos que ejemplifica esta situación es el desarrollo de los datos arrojados por la especialidad de educación musical, quienes tanto en el pretest como en el postest mantienen su tendencia en torno a la importancia que tiene el contacto con el centro “con su realidad”, con su desarrollo y compenetración.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

5.1. Conclusiones

Con el objeto de optimizar el análisis de los resultados obtenidos como consecuencia de la investigación efectuada, a continuación se encuentran clasificadas por cada una de las categorías analizadas los datos más significativos.

Centro de prácticas

Luego de la investigación efectuada, en términos generales los alumnos/as manifiestan tener algún tipo de idea con respecto a la dinámica de centros, es decir, todos los procesos que se llevan a cabo al interior del establecimiento educativo. Planteamiento que se corroboró al analizar los resultados arrojados por los alumnos/as en relación con la idea inicial que tenían, idea que se vio reflejada en todas las especialidades durante el período de prácticas.

En cuanto a la valoración que tienen los alumnos/as de su idea de centro, en general se puede decir que poseen una visión favorable del establecimiento escolar, visión que se mantuvo finalizado el período de prácticas. Siguiendo con la constante de aceptación favorable, se destaca el caso de la especialidad de educación infantil quien finalizadas sus prácticas

considera que su idea de centro es mucho más positiva que la que poseían inicialmente. Lo que significa que la experiencia en el centro escolar les aportó elementos favorables para su reafirmación como maestros.

Se observa cómo los alumnos/as mantienen una tendencia de valoraciones favorable, sobre las expectativas que poseen del centro escolar, puesto que tanto al inicio como al final de las prácticas los futuros maestros manifiestan que sus expectativas se vieron plasmadas en sus prácticas. Lo que no implica que la consecución y realización de estas expectativas no deje de estar alejada de un proceso de mejora continuo que debe llevarse a cabo en la universidad.

Todos estos datos permiten concluir que los medios que está desarrollando la universidad para divulgar los conocimientos relacionados con los centros escolares son eficientes y tienen su reconocimiento por parte de los alumnos/as. Sería interesante en otro momento esbozar de forma más clara algunos de los conceptos relacionados con el centro, con el fin de establecer si los alumnos/as tienen claras estas ideas y nociones.

Temporalidad

Ésta es una de las categorías más polémicas de la investigación puesto que, en general los alumnos/as manifiestan un alto índice de inconformismo y malestar con respecto al tiempo destinado a sus prácticas.

En primer lugar, los alumnos/as creen que la duración actual de las prácticas no es la adecuada para su correcto desarrollo profesional, afirmación que manifiestan tanto al inicio como al final del período de prácticas. Tan significativa es esta afirmación que especialidades como educación física o

educación infantil quienes inicialmente consideraban adecuado el tiempo de realización de las prácticas, finalizada su experiencia opinan que este período es inadecuado para su proceso formativo. Sería interesante saber qué motivó este cambio, que en el caso de educación infantil llegó a ser del 70% de la muestra en el postest.

En segundo lugar, los estudiantes de magisterio opinan que dicho proceso (el período de prácticas) debería tener lugar desde el principio de su actividad formativa, en otras palabras los alumnos/as de todas las especialidades consideran que las prácticas deberían iniciarse desde el primer año de la diplomatura y no en el tercer año (al finalizar su formación) como ocurre actualmente.

Ambas preguntas poseen resultados porcentuales muy altos como para no tenerlos en cuenta, por tanto se trata de encontrar un punto intermedio y de consolidación entre el tiempo de duración actual de las prácticas y el tiempo que los alumnos/as solicitan para su formación. Proceso que obviamente no es fácil ya que implica un cambio a nivel curricular, se pueden pensar en buscar alternativas que ayuden a disminuir el grado de insatisfacción de los alumnos/as.

Expectativas y temores

En general, las expectativas que tienen los alumnos/as sobre sus prácticas hacen referencia al ámbito académico, es decir, todo lo que pueden aprender durante las prácticas, coincidiendo con los hallazgos de Cabrera (2005) y Pérez (1999) sobre formación académica. Pero de igual forma creen que ésta es una oportunidad para vincularse laboralmente con las instituciones, una manera de generar contactos con futuros empleadores.

Dentro del proceso de aprovechamiento de las prácticas los alumnos/as creen que las relaciones establecidas con todos los elementos que forman la comunidad educativa fueron fundamentales para su crecimiento personal, sin embargo, se destaca que para los futuros maestros la relación que se creó con los alumnos/as fue una de las más productivas para ellos. En muchas especialidades esta relación en un primer instante no fue considerada como significativa, finalizadas las prácticas fue valorada como un elemento productivo para ellos. Esta actitud se puede explicar en función de la presencia de un imaginario inicial - el maestro tutor como signo de conocimiento, modificado con el tiempo hacia un elemento cómplice y fraterno como es la figura de los alumnos/as.

La interculturalidad era un tema de interés para explorar en esta investigación y los datos encontrados nos dejan claro el vacío que existe todavía dentro del proceso de formación docente. Puesto que los alumnos/as consideran que no tienen herramientas (didácticas, psicológicas, entre otras) suficientes y las que tienen en este momento no son tan claras y fáciles de aplicar para afrontar un tema que es cada día más representativo y polémico dentro de la escuela.

En el momento de preguntarles a los alumnos/as sobre cómo su idea de docente les ayudaría y les ayudó a afrontar las situaciones relacionadas con la interculturalidad. Los alumnos/as consideran que esta idea de docente les ayudó a confrontar de forma más idónea los retos planteados en el aula por la interculturalidad. Lo que suscita un nuevo interrogante, sobre cuál es la idea de maestro que tienen los alumnos/as, sería interesante indagar en otro momento sobre dicho concepto.

Al indagar sobre los posibles inconvenientes que se encontraron los alumnos/as durante sus prácticas, queda claro que la falta de experiencia sería y fue la variable más difícil de afrontar y de sobrellevar durante las prácticas. Se podría intentar disminuir esta sensación realizando seminarios y talleres

encaminados a la promoción de espacio de conocimiento en los centros escolares.

Finalizada esta categoría se planteó una pregunta abierta, cuyo fin era conocer qué era lo que esperaban conseguir los alumnos/as de sus prácticas, como se esperaba el principal deseo de estos es poder adquirir experiencia como docente, respuesta predecible debido a que estamos hablando de que las prácticas son el punto final de la cadena de logros adquiridos en la Universidad y de una formación eminentemente práctica y aplicada. Además es el único espacio real en que los alumnos/as están en contacto con las escuelas y por tanto con todos los elementos que intervienen dentro del proceso de formación escolar.

Áreas y éxito

Las áreas analizadas fueron el tipo de conocimiento adquirido por los alumnos/as y las herramientas formativas que poseían éstos antes y durante sus prácticas. En el primer caso, y aunque la mayoría de las especialidades consideran los conocimientos teórico-prácticos como los más importantes, la especialidad de educación primaria finalizadas sus prácticas valora como fundamentales sólo los conocimientos teóricos, lo que plantea el interrogante sobre qué tipo de elementos prácticos están necesitando los alumnos/as.

En segundo caso, al indagar sobre las herramientas que creen necesarias para su formación se ve como los futuros maestros consideran que no poseen suficientes herramientas didácticas, ni psicológicas, ni una adecuada infraestructura dentro de su centro de prácticas, lo que plantea de nuevo la necesidad de crear un espacio de formación previo al período de prácticas, que aclare y ponga en situación muchas de las circunstancias que

los alumnos/as consideran ideales no lo son y como se puede sacar el máximo de partido de ellas.

El último elemento que se analizó en esta categoría hace referencia a las asignaturas que los alumnos/as desarrollaron durante su diplomatura, encontrando tanto en el pretest como en el postest una tendencia a elegir más formación en asignaturas de índole troncal e obligatorio, de nuevo aquí sería interesante saber si realmente los alumnos/as entienden estas dos nociones y si saben qué tipo de asignaturas fue de uno u otro tipo.

Profesor y sociedad

Al analizar los datos sobre el papel que creen tener los alumnos/as en la sociedad actual se encontró como éstos consideran que las exigencias que les realizará la sociedad serán sobretodo de tipo intelectual, es decir de formación continua, acorde con los retos requeridos por el proceso de integración social. A este respecto especialidades como lengua extranjera manifiestan una preocupación inicial (resultados del pretest) sobre el reto de la interculturalidad, preocupación que finalizadas las prácticas se hizo menos evidente y se entrelazo con las demás alternativas (procesos de actualización de conocimientos, promoción de competencias y herramientas interculturales), tendencia que se presentó de igual forma en las otras especialidades.

Al inclinar la balanza hacia otro lado, es decir, lo que los alumnos/as consideran que les debería aportar la sociedad. Éstos en términos generales reclaman de la sociedad un apoyo no solo económico, sino una garantía de futuro en el ámbito personal. Se puede destacar el caso de dos especialidades, la primera de ellas es educación infantil, ellos en un primer instante reclaman necesidades de todo tipo (económico, personal, social) situación predecible puesto que hasta este momento la vida laboral solo era una teoría, pero al finalizar sus prácticas su elección fue clara optando por las necesidades de

expansión futura como su principal demanda ante la sociedad. La otra especialidad fue educación primaria quienes inicialmente siguieron una tendencia como la especialidad de educación infantil, pero al finalizar las prácticas los alumnos/as esperan que la sociedad les aporte retribuciones económicas, deseo que es manifestado por un 69% de la muestra; dejando claro los requerimientos que hace una sociedad de consumo como en la que nos encontramos.

Evaluación

Ésta fue una de las categorías que se esperaba fuera de gran polémica, y en cierta forma así lo fue, sin embargo, para sorpresa los alumnos/as en términos general consideran los elementos actuales de evaluación dentro del proceso de prácticas como adecuados.

Así al indagar sobre las facetas evaluadas durante las prácticas, casi la mitad de los alumnos/as opinan que su desempeño como docente debería tener más peso en el momento de evaluarse sus prácticas docentes, afirmación que realizan todas las especialidades sin excepción. Lo que nos lleva a cuestionarnos sobre, ¿qué podemos hacer para que se evalúe de forma más significativa el desempeño docente? Es importante aclarar que actualmente éste es uno de los criterios de evaluación, pero quizás la difusión de dicho elemento no sea tan explícito como el de otros, una posible solución sería la publicación de la ficha del maestro tutor del centro, para que conste como referencia a los alumnos sobre su desempeño durante el periodo de prácticas.

Siguiendo dentro de esta misma área al preguntarles a los alumnos/as sobre la pertinencia de los medios actuales de evaluación la respuesta al finalizar las prácticas fue de acogida hacia el sistema actual. Sin embargo, la opinión que fue más interesante dentro de esta pregunta fue la realizada antes de iniciarse las prácticas con respecto a los medios de evaluación, ya que sólo

faltando un día para el inicio de las prácticas, momento en que se aplicó la prueba, un 45% del total de los encuestados desconocían cuáles eran los elementos con los que iban a ser evaluados. Estamos hablando de que casi la mitad de los alumnos/as, y en el caso de especialidades como música o lengua extranjera más de la mitad de éstos no son conscientes de los procedimientos con que van a ser calificados.

Lo que significa que quizás la difusión de esta información no está siendo la más idónea y necesita de nuevas adecuaciones, para que estos datos lleguen de forma oportuna a los alumnos/as, proporcionándoles así elementos de apoyo a su proceso de formación. Al final de este documento se plantea una propuesta de mejora en ésta y otras áreas.

Organización del Prácticum

Esta categoría pretendía desde el principio de la investigación explorar temas que se pueden considerar más tangibles y susceptibles. Quizás por ello las respuestas de los alumnos/as han sido en algunos casos bastante contundentes.

Así, al indagar cuál fue la demanda principal que realizan los alumnos/as, los resultados se decantan en función de la elección del centro de prácticas, la elección del profesor tutores de la universidad, esta última elección es el elemento que cambiarían la mayoría de los alumnos/as (antes de comenzar sus prácticas). Puesto que, finalizadas las prácticas la tendencia cambió en un criterio, persistiendo el hecho de considerar la elección de tutores como un elemento con baja aceptación, pero esta vez se incorporó la variable tiempo de duración de las prácticas, ratificando de nuevo la necesidad de un cambio con respecto a la duración de este período de formación.

Por otro lado, en términos generales los alumnos/as consideran inicialmente apta la labor que desempeñaría su profesor tutor de la universidad. Aunque un dato realmente interesante en esta pregunta (resultado analizado en el pretest) es el claro desconocimiento que tienen un grupo de alumnos/as de quién es su profesor tutor (como ya se ha dicho la prueba se aplicó faltando sólo un día para iniciarse las prácticas), entendiéndose así el sentimiento de soledad e incertidumbre que pueden sentir muchos de los alumnos/as.

Siguiendo dentro de esta línea un poco paradójica los resultados encontrados en el postest esbozan como el 35% de los alumnos/as consideran que su profesor tutor no se implicó en su función, en el caso de especialidades como educación especial donde más de la mitad de los alumnos/as creen que su tutor de la universidad no realizó las funciones que le correspondían. No se puede dejar de recalcar la importancia que tiene el prácticum puesto que en mucho de los casos éste es el primer contacto que tienen los alumnos/as con la realidad laboral y que las dudas e inquietudes surgen constantemente, por eso la importancia de que todos los elementos que intervienen en el proceso se comprometan con su labor profesional. Ahora bien, puesto que se trata de expectativas y opiniones, cabe preguntar qué les parecería a los alumnos adecuado como implicación de los parte de los tutores, podría apuntarse la idea de Rodríguez (2004) en Colombia, sobre atribución al centro de responsabilidad de organización del trabajo.

Quizás por este sentimiento de soledad es comprensible que al indagar sobre que elementos aportaron más a las prácticas inicialmente los alumnos/as consideran a su profesor tutor de la universidad como ese eje fundamental, posiblemente basados en un lazo de confraternidad. Pero al finalizar las prácticas casi la mitad de los alumnos/as creen que el maestro tutor del centro es quien les aportó más a su formación, quizás por ser las personas que consideran como referente y posible modelo durante éste periodo.

Finalmente al conocer las ideas de los alumnos/as, de nuevo se evidencia el deseo que tienen los estudiantes por promover un prácticum más

duradero, con más tiempo para su formación y para la adquisición de experiencia en su profesión como docentes.

Este análisis lleva a concluir que es necesario realizar una serie de cambios, no solo al interior del prácticum, sino quizás al interior de algunos elementos académicos que se están desarrollando actualmente. No se puede olvidar que cada vez la sociedad le exige no sólo a la institución formadora, sino al formado una actitud que promueva un crecimiento tanto social como personal en un mundo de continuo cambio.

5.2. Discusión

Una de las motivaciones por las que se ha realizado este trabajo de investigación fue el de conocer las ideas, conceptos, preconcepciones y expectativas que tienen los alumnos/as de magisterio sobre su período de prácticas docentes.

De estas ideas se ha indagado, por una parte, aquellas que de forma global contienen el concepto, el desarrollo y la utilidad que le otorgan los alumnos/as al período formativo de las prácticas. Pero a la vez las expectativas que tienen de él.

Los diferentes trabajos que se han desarrollado entorno al tema del prácticum, como se ha señalado en el primer capítulo, en especial en el apartado 3.5 (investigación recientes sobre el tema de las prácticas) buscan entender, ¿qué expectativas poseen los alumnos/as?, ¿qué elementos de cambio se pueden proporcionar? o ¿qué factor docente puede variar? Un ejemplo de ello son los trabajos de Rodríguez y otros (2002 y 2005), Pérez y Gimeno (1988), Sáenz (2001), Zabalza (2003, 1996) entre otros, que analizan los progresos en un campo tan interesante como lo es éste. La forma de ver dicho proceso se situó entre aquellos que consideran que existen competencias, innovaciones y acciones importantes que deben poseer los alumnos/as antes y durante su ejercicio profesional.

Bajo esta línea de pensamiento y considerando la importancia que dentro del enfoque de la teoría de la formación docente tienen las representaciones personales, se decidió analizar las ideas y expectativas enunciadas por los participantes del estudio.

Los datos obtenidos y presentados en el apartado anterior permiten llegar a las siguientes reflexiones, en relación a los objetivos e hipótesis que fueron planteados en la realización de esta investigación:

1. Las ideas expresadas por los alumnos muestran que existen pequeñas diferencias de actitudes sobre el prácticum dentro de las distintas especialidades. Diferencias que se encuentran reflejadas en el nivel de confianza personal que manifiestan los alumnos/as, en cuanto a su formación profesional. Este aspecto nos lleva a corroborar una de las hipótesis planteadas para esta investigación, ya que muchos de los conceptos que los alumnos poseían antes de las prácticas se vieron modificadas al finalizar éstas.

En términos generales se puede interpretar esta tendencia como un reflejo de la configuración actual del prácticum y en función del concepto en algunos casos efímero de las prácticas, contrastado con la realidad que encontraron en los centros. Sin embargo, no todas las especialidades siguieron esta tendencia, en algunas ocasiones la especialidad de educación física se distanció de las demás, puesto que desde un principio estos alumnos mostraron actitud que mantuvieron antes y finalizadas sus prácticas, en la mayoría de los aspectos analizados.

2. Se observó cómo en cierta medida los alumnos/as creen poseer las herramientas y elementos necesarios para favorecer su desarrollo profesional.

Queda reflejada la necesidad de profundizar en algunos temas que cada día cobran más importancia dentro del ámbito educativo como lo es la interculturalidad, aunque actualmente en la universidad se desarrollan cursos encaminados a esta área, los alumnos/as siguen percibiendo que necesitan más elementos de fondo para poder trabajar en un centro educativo de forma exitosa y conveniente para todos.

3. Con relación a las necesidades que demandan los alumnos/as, éstos manifiestan su deseo por poder tener más atención por parte de los profesores tutores de la universidad, un proceso diferente de elección de centros, poseer más herramientas didácticas y psicológicas, una clara necesidad por poder obtener más tiempo dedicado al período de prácticas.

El reclamo es claro, los alumnos/as demandan más tiempo destinado ha este momento de su formación, necesidad que desde su punto de vista es apremiante y básica, donde se debe intentar buscar un espacio de consolidación y acuerdo para todos. Sin olvidar la importancia que tiene para los alumnos/as otros procesos como la elección de los centros, de profesores

tutores de la universidad, entre otros, observaciones que desde su punto de vista se debe llevar a cabo de otra forma. En especial el de elección de los tutores de la universidad, porque está claro que la falta de compromiso de algunos de ellos tiene como consecuencia la sensación de soledad expresado por los alumnos/as, que en muchos casos no favorece el rendimiento óptimo que se pretende obtener de las prácticas.

4. El modelo de prácticas que se propone se sustenta en una enseñanza Bi-Learning. Que ofrece un sin número de ventajas en cuanto al proceso de retroalimentación vía feedback, puesto que este proceso se lleva a cabo de forma continua. Donde se pueden ver los avances que tienen los otros compañeros, sus dudas e inquietudes. Facilitando de esta forma que el sentimiento de soledad y abandono que experimentan algunos alumnos/as sea atenuado, y transformado de forma positiva en procesos motivadores y formadores. También se ayuda a que los alumnos/as tengan material útil para implementarlo en sus aulas, como para su proyecto de memoria de prácticas. Con todo esto no se pretende desde ningún punto de vista reemplazar las tutorías presenciales, está claro que el ordenador es un apoyo al sistema educativo y no pretende reemplazar a ninguno de los elementos que forman éste proceso.

El espacio Web que existe actualmente del prácticum podría contemplarse con una plataforma que pretendiera implementar el sistema Bi-Learning, con el cual se ganaría en optimización no sólo de la labor docente, sino en el desarrollo de la actividad académica. Esta plataforma también podría

contar con espacios destinados a la divulgación de documentos de las prácticas con ítems específicos para cada uno de los agentes que intervienen en el proceso, es decir, uno para los alumnos/as, otro para los profesores tutores de la universidad y otro para el centro. Este y otros documentos al estar disponibles en la página Web del prácticum podrían evitar situaciones como las encontradas en la categoría de evaluación, donde como se ha expresado los alumnos/as desconocían cuáles eran los elementos con los que iban a ser evaluados durante sus prácticas. Por ejemplo, la creación de las guías dirigidas a los alumnos/as promueve la elaboración de un material didáctico que facilite el aprendizaje autónomo, para que los alumnos/as puedan afrontar el aprendizaje sin estar nunca perdidos. Es reconstruir el prácticum poniéndose en el lugar del alumno/a.

Así finalizado el análisis de los objetivos planteados en la investigación, se puede afirmar que existen diferencias entre las expectativas que poseían los alumnos antes de iniciar sus prácticas y finalizadas éstas, corroborándose otra de las hipótesis planteada. Diferencias que en muchos casos eran sutiles, como las opiniones expresadas en relación con el tiempo de duración de las prácticas o los elementos que les debe aportar la sociedad a los futuros maestros, entre otros. Y que en otros casos fueron cambios radicales de su perspectiva como fue el caso de las personas que más les aportaron durante sus prácticas. Toda esta información en términos generales permite corroborar las hipótesis y cumplir con los objetivos de la investigación.

Estos aspectos llevan a concluir que al haber tenido la oportunidad de conocer algunas de las ideas y expectativas de los estudiantes de magisterio, se puede plantear la realización de modificaciones necesarias para poder brindar un adecuado proceso formativo a los alumnos/as. Todo ello encaminado dentro de los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten el ejercicio de la profesión de Maestro (B.O.E. 312).

Con esta investigación se pretende dejar abierta la inquietud sobre una línea de investigación, que aunque actualmente ya se está desarrollando sería interesante poder consolidar muchas de las ideas encontradas en este trabajo con proyectos dirigidos a todos los elementos que intervienen en el desarrollo de las prácticas docentes.

5.3. Propuesta de Diseño de un portal Educativo de las Prácticas de Magisterio

Al conocer las ideas y necesidades de los alumnos/as de magisterio se realiza una propuesta sobre una Web formativa con las posibles alternativas que se pueden llevar a cabo al interior del prácticum con el fin de garantizar un mejor proceso docente.

Finalidad

La finalidad de este espacio Web es la de ayudar al estudiante a intentar sacar el máximo provecho del período de prácticas en el centro educativo. Se intentara mostrar que el aprendizaje que va a ir adquiriendo el futuro profesional de la educación es un conjunto de estrategias que puede ir desarrollando y mejorando progresivamente. No es algo estático que se tiene o no, sino que se puede ir entrenando con la práctica y la evaluación consciente de aciertos y errores.

Durante el periodo de prácticas, las oportunidades de aprendizaje proceden fundamentalmente de la experiencia directa que se tendrán en el centro, en el aula y con el profesorado y alumnado con el que se estén haciendo las prácticas. Si hasta ahora el canal principal de aprendizaje que se estaba utilizando era a través de la comunicación con los profesores/as de la

Facultad, las reflexiones con los compañeros/as de carrera y la indagación en los libros, ahora se entrará en una etapa en que el "aprender haciendo" será la fuente esencial de aprendizaje. Por esto un portal dirigido a facilitar el desarrollo de las prácticas es una herramienta potencializar de forma significativa este momento tan esperado por los alumnos.

A quien esta dirigido

Este portal se dirige a todas las personas que, de diversas formas, están relacionadas con el prácticum de magisterio en las distintas especialidades:

- Las **alumnas y alumnos** que están estudiando Magisterio, que se encuentra en tercer curso y que van a realizar el período de prácticas en un centro educativo. Pero también va dirigido a todos aquellos alumnos que quieran saber más sobre las prácticas docentes. Todos ellos podrán utilizar esta herramienta como orientación didáctica para la realización del prácticum.
- Los **maestros tutores/as y los coordinadores** de las prácticas en los centros educativos donde se van a realizar éstas, podrán utilizar este portal Web para conocer cuáles son las expectativas del alumno/a que acude a su centro, las demandas que se le hacen desde la Universidad y la normativa existente en relación con las prácticas.
- El tutor/a **responsable de la Facultad** y los colaboradores que coordinan las prácticas desde la Universidad, pueden usar este portal como referente en cuanto al desarrollo de las prácticas, a su implementación por los tutores y a los criterios de evaluación que se han de aplicar.

Ejes temáticos

La propuesta inicial se basa en dos fases, la primera que se podría denominar pre-prácticum que se realiza en el segundo año de la diplomatura y la segunda fase, el Prácticum, que se realiza en el tercer año, es decir, en el período actual y cuya finalidad es capacitar al estudiante para el ejercicio de la función docente, mediante la metodología de la “intervención activa”.

A continuación se realizará una breve explicación sobre el contenido del pre-prácticum:

- Constituirá un espacio destinado a brindarles a los estudiantes herramientas formativas que les ayuden de forma adecuada y oportuna en el afrontamiento de su período de prácticas.
- Se abordarán temas que fomenten las competencias de forma específica, identificando las necesidades básicas de los alumnos/as, algunos de estos bloques formativos podrían ser la integración, la creatividad, los trabajos colaborativos, la aproximación a la realidad, el tratamiento de la diversidad, la implicación del alumnado el estudio del entorno sociocultural, entre otros.
- Promover siempre la contextualización dentro de la dinámica del centro, el funcionamiento del aula y utilización de técnicas de manejo y dinámicas de grupo.
- Apoyándose en los diferentes tipos de formación, es decir, el área presencial y la formación virtual que en este caso sería del tipo Bi-Learning, como se ha indicado contribuiría a una mejor divulgación de la información, potencializando el aprendizaje de tipo autónomo, pero siempre acompañado.

Tanto el pre-prácticum como el prácticum poseen apartados comunes dentro del portal Web. Como secciones destinadas sólo a aspectos referentes a cada uno de los temas en concreto.

Metodología

El portal Web como estrategia metodológica es una opción de gran aplicabilidad en cualquier contexto, porque a partir de ella se puede promover un trabajo teórico, práctico y lúdico, en el que se involucran los participantes de manera activa.

Con esta propuesta se pretende colmar en cierta medida las expectativas que tienen tanto los alumnos/as, como todas aquellas personas interesadas en el proceso de las prácticas, para tal fin se ha creado un número temáticas que se enuncian a continuación:

1. Definición del prácticum: Este apartado va dirigido a ampliar el conocimiento que tienen los alumnos sobre ¿Qué es el prácticum?, ¿Qué normativa lo regula?, ¿Cómo es un centro educativo?, ¿Qué es una red de centros?, ¿Qué puedes conseguir de tus prácticas?, ¿Cuál es la estructura de las prácticas?, en general todas las preguntas de carácter administrativo de las prácticas.
2. Desarrollo de las prácticas: Se pretende clarificar y facilitar información útil a todas aquellas personas que se interesen por el tema de la formación de profesores, aspectos que pueden estar

relacionados con los alumnos, maestro o tutores de la universidad: ¿Cuándo hay que elegir el Centro de Prácticas?, ¿Cómo hay que elegir el Centro de Prácticas?, ¿Cuánto tiempo duran las prácticas?, ¿Qué tengo que hacer si soy un caso especial?, ¿Cómo se puede incorporar un nuevo centro?, ¿Qué es y cómo elaboro la Memoria de prácticas?, entre otros apartados.

3. Área destinada a las Especialidades: Se pretende crear un espacio donde cada especialidad pueda encontrar información relativa a su área. Aparte de secciones destinadas a la formación del pre-prácticum, como del prácticum a nivel más específico, donde será necesario tener claves de acceso para poder ingresar en estos apartados.
4. Herramientas útiles durante el prácticum: Facilitar conocimientos básicos, que puedan ayudar en el trabajo en el aula, por medio de la información útil encontrada tanto en el Ministerio de Educación, Universidades, proyectos de investigación, como en otros lugares.
5. Sugerencias para el tutor: Brindar un espacio destinado a los tutores de la universidad, con el fin de facilitar el acceso a información referente a los alumnos que se tienen en prácticas, los centros en los que se encuentran, los materiales disponibles, los proyectos y planes que se realicen en éste tema, entre otros.
6. Chat: Se pretende brindar un espacio destinado al diálogo entre todas las personas que interactúan en el proceso de formación de las prácticas.
7. Información útil: Consiste en un espacio cuyo fin será ofrecer información sobre que hacer finalizadas las prácticas, con apartados como: ¿Cómo trabajar en enseñanza?, ¿Cuál es el

salario de un docente?, ¿Qué derechos tengo?, ¿Qué sindicatos existen?, ¿Competencias que debo tener para mejor como docente?, en general todas las cuestiones que puedan ser útiles para en maestro.

8. Otros aspectos: Aparte de los aspectos ya mencionados se pretende crear un apartado de noticias, novedades y un buzón de sugerencias para la mejora continua de la página.

Con todas estas estrategias se pretende dinamizar y facilitar el desarrollo de las prácticas, no sólo para mejorar destrezas que ya se poseen, sino para adquirir otras que serán importantes.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- About, F. (1988). *Children and Prejuice*. New York, EEUU: Basil Blackwell.
- Acosta, M. (1997). *Práctica educativa, motivación y desarrollo psicológico. Un estudio empírico en Enseñanzas Medias*. Huelva, España: Diputación Provincial de Huelva.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, España: Morata.
- Agencia Nacional Española (s.f.), programa ERASMUS. Recuperado el 25 de diciembre de 2006 de <http://www.mec.es/educa/ccuniv/erasmus>.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (s.f.) Recuperado el 18 de diciembre de 2006 de <http://www.aneca.es>.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid, España: Narcea-UNESCO.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona, España: EDEBE.
- Alonso, J. (1996). Contexto, motivación y aprendizaje. En J. Alonso & E. Catarla. *La motivación en el aula*. Madrid, España: PPC.
- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid, España: Aula XXI, Santillana.
- Allport, G. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Augoustinos, M. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 143 -156.
- Augoustinos, M. & Walker, I. (1995). *Social cognition: An integrated introduction*. Londres, UK: Sage.
- Barrón, C. (2006). *Proyectos educativos Innovadores*. Construcción y debate. Colección Pensamiento Universitario 99, tercera época. México D.F., México: CESU.

- Bautista, A. & Jiménez, M. S. (1991). Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor. *Revista de Educación*, 296, 299-326.
- Blanco, R. & Mesina, G. (2000). *Estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO y CAB.
- Berlín (2003). *Process Bologna*. Recuperado el 24 de septiembre de 2006 de http://www.mec.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf
- Bernstein, B. (2003). *Class codes and control (Vol.3). Towards a theory of educational transmissions*. London, UK: RKP.
- Bernsteín, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico en Universidad pedagógica Nacional. *Revista colombiana de Educación*, 15.
- Bergen (2005). *Process Bologna. The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Recuperado el 24 de octubre de 2006 de http://www.mec.es/universidades/eees/files/050520_Bergen_Communique.pdf
- Blanco, R. & Mesina, G. (2000). *Estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO y CAB.
- Boletín oficial del estado (BOE)*, viernes 21 de diciembre de 2007, núm. 305.
- Boletín oficial del estado (BOE)*, martes 25 de enero de 2005, núm.21, 2842.
- Boletín oficial del estado (BOE)*, jueves 17 de abril de 1997, núm.92, 12119.
- Boletín oficial del estado (BOE)*, martes 12 de enero de 1993, núm. 16.
- Boletín oficial del estado (BOE)*, martes 27 de noviembre de 1987, núm. 104.
- Bolívar, A. (2004). *Las necesidades de formación en el proceso de convergencia. Conferencia dentro de la II Jornadas sobre Docencia Universitaria, Universidad de Murcia*. Murcia, España: [s.n].
- Bolívar, A. (2000). *El desarrollo de actitudes. El constructivismo en la práctica*. Barcelona, España: Graó.
- Borich, G. (1978). *Evaluating educational programs and products*. New Jersey, EEUU: Educational Technology Publications.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao, España: Mensajero.

- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*, 3 ed. Madrid, España: Navarcarnero.
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York, EEUU: Norton & Co.
- Bruner, J. (1967). *El saber y el sentir. Ensayos sobre el conocimiento*. Mexico D.F., México: Mc Graw Hill.
- Cabrera, D. & otros. (2005). Conducta vocacional del estudiantado de la Universidad de La Laguna. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, Vol. 58, Nº. 3, 2005, pags. 379-395
- Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). *Understanding Teacher Education: Case studies in the professional development of student teachers*. London, UK: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1998). *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación*. Barcelona, España: Paidós.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Castillo, N. (1996). *Caracterización de la identidad docente de los profesores. De la Escuela de idiomas pedagógicos Nacional y tecnológica de Colombia y establecimiento de criterios para su evaluación*. Tesis de maestría Universidad Nacional. Tunja, Colombia.
- Casado, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, (6).
- Castaneda, L. & Zuleta, X. *Saboreando el gusto de la enseñanza: Experiencias de un grupo de estudiantes-maestros en su práctica*. *profile*, ene./ dic. 2005, no.6, p.157-170. ISSN 1657-0790.
- Cerf, V. & Schutz, C. (2003). *La enseñanza en el 2025: La transformación de la educación y la tecnología*. <http://www.eduteka.org/Visiones2.php>. Recuperado el 18 de septiembre de 2007.
- Chen, M. & Arnold, S. (2003). *Un día en la vida de un joven estudiante*. •- <http://www.eduteka.org/Visiones3.php>. Recuperado el 18 de septiembre de 2007.

- Clark, S. & Fiske, T. (1982). *Affect and cognition*. New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum Ass.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls, *Education Policy Analysis Archives*, v. 9, 11 (revista electrónica).
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Contreras, J.; Hernández, F.; Puig, J.; Rué, J.; Trilla, J.; & Carbonell, J. (1996). ¿Existen hoy Tendencias Educativas? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 253, 8-11.
- Coll, C. (Agosto 2004- Enero 2005). Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Sinéctica*, (25), 1-24, Sección Separata.
- Coll, C. (1998). *Psicología Educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C. (1991). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona, España: Barcanova.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Curriculum*. Barcelona, España: Paidós.
- Condemarin, M. (1990). *La enseñanza de la escritura bases teóricas y prácticas (manual)*. Madrid, España: Visor.
- Conferencia internacional de Educación de la UNESCO, manifiesto 47ª reunión. Ginebra 8 – 11 de septiembre de 2004.
- Conteras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.
- CRUE (2000). Universidad agente social. *Informe Universidad 2000 en www.crue.org*
- Cumbre de Lisboa 2000. Recuperado el 18 de septiembre de 2006 en. <http://www.mec.es/cesces/seminario-2004/mira.htm>
- De Amida, P. (1998). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Bogotá, Colombia: McGraw - Hill.
- De la Torre, S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga, España: Aljibe.
- De la Torre, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras recursos para la formación y el cambio*. Barcelona, España: Octaedro.

- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*. Madrid, España: Dykinson.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 12 de julio de 2005 de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J. (1996). *The children and the curriculum*. Chicago, EEUU: the University Chicago Press.
- Díaz, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativa*, ILCE-UNESCO, (41), 4 – 16, julio – diciembre.
- Díaz, J. (1999). *Los españoles y la inmigración*. Madrid, España: Imsero.
- Diccionario de la Real academia española de la lengua (2007). Recuperado el 15 de marzo de 2007, en www.rae.es
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. *Handbook of research on teacher education*. New Cork, EEUU: Macmillan.
- Durkheim, E. (1995). Volver a pensar en Educación, Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña, España: Paidea.
- Dweck, C. & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. En Hetherington E. *Socialization, personality and social development*. New York, EEUU: Wiley & Sons.
- Ebbutt, D. & Elliott, J. (1990). ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliott, *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Eco, H. (2006). *Cómo se hace una tesis técnica y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación en la acción. Madrid, España: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Echeverría, B (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*. 91 (31), 35 – 55.
- Eisner, E. (1985). *The art of educational evaluation a personal view*. London, UK: The Falmer Press.

- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Espacio Europeo de Educación Superior.
<http://www.mec.es/universidades/eees/index.html>
- Faust, A. (1977). *Psicología Educativa*. Madrid, España: Trillas.
- Fenstermacher, G. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, M. (2005). *El nuevo postgrado como oportunidad estratégica para nuestras universidades*. Universidad de Vigo.
<http://www.mec.es/universidades/eees/files/NuevoPosgrado.pdf>
- Fernández, M. (2001). *Dirigir centros educativos*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, M. (2001). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw - Hill.
- Flórez, F. (1994). *Educación y transformación*. Santiago, España: Red con Chile.
- Foucault, M (1972). *Arqueología del saber (2ª ed.)* Puebla, México: Siglo XXI.
- Forero, M. & Pardo, A. (1999). *Como mejorar la docencia universitaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia: UPNAL.
- Frabboni, F. (2001). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica*. Madrid, España: Ed. Popular.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía de la Autónoma*. México DF, México: FCE.
- Fullan, M. (2000). *Change Forces, probing the depths of educational reforms*. London, UK: The Falmer Press.
- Gairin, J. (1993). *Organización escolar*. Barcelona, España: PPU, S.A.

- García, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Actas de las IV Jornadas de Universidades de Educación Especial. Universidad de Sevilla.
- Gimeno, S. (1990). *La enseñanza "su teoría y su práctica"*. Madrid, España: Alkal.
- Gimeno, J. & Fernández, M. (1984). La justificación de una reforma. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 114 (10-14).
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Giner, S. (1997). *La Universidad y la falacia utilitarista*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2006 de <http://www.crue.org/>
- González, M. A. (1993). La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad. *Revista Aula*, 10 (47-51).
- Good, T. & Brophy, J. (1985). *Psicología educativa*. México DF, México: Interamericana.
- Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place, *Educational Researcher*, 32, 4, pp. 3-12.
- Guzmán, M. (1973). *Como se han formado los maestros. 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona, España: Prima Luce.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández H, Fernández C. & Baptista P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrán, A. de la (1998). *Cómo estudiar en la universidad Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid, España: Editorial Universitas.
- Informe PIGMALION (s.f.). Recuperado el 15 de marzo de 2005 de <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (s.f). Recuperado el 8 de enero de 2006 de <http://www.icfes.gov.co/>

- Instituto Nacional de Estadística (s.f.). Estadística de la enseñanza universitaria. Recuperado el 5 de marzo de 2007 de www.ine.es
- Jahoda, G. (2002). Beyond stereotypes. *Culture and psychology*, 71 (2), 181 – 197.
- Jay, J. & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 73-85.
- Joyce, B. & Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid, España: Anaya.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York, EEUU: Norton & Company.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ley Orgánica de Educación -LOE- (2006). Sevilla, España: Fundación ECOEM.
- Leyes educativas -LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOCE- (2006). Sevilla, España: Fundación ECOEM.
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros o LOPEG (B.O.E. 21-11-1995).
- Ley Orgánica 11/1983, del 25 de agosto. Recuperado el 12 de abril de 2005 de www.mec.es/ciencia/cneai/files/normativa/lru_11-83.pdf
- Leyenes, J., Yzerbyt, P. & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Londres, UK: Sage.
- Lippman, W. (1922). *Public Opinión*. New York, EEUU: Harcourt Brace.
- Lobato, C. (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/prácticum en la Universidad*. Revista de la Universidad del País Vasco, 11.
- Magna Charta Universitatum (1988). Recuperado el 15 de marzo de 2005 de <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/17-072002.htm>
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, España: PPU.
- Martín, E. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona, España: Edebé.
- Martínez, M. (2003). *Uso de los medios en el prácticum de magisterio*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada, Granada, España.

- Martínez, J. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la reforma*. Granada, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez, J. & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19) 35-50.
- Medina, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47 (2), 143-159.
- Miguel, M. (1998). *Los estudios universitarios y la inserción en el mundo profesional seguimiento de una cohorte* (COU, Curso 1986/87). Oviedo, España: Universidad de Oviedo, serv. de publicación.
- Miller, G.; Galanter, E. & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behaviour*. New York, EEUU: Henry Holt and Co, Inc.
- Ministerio de Educación y Ciencias (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, España: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias (1969). *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, España: MEC.
- Ministerio de Educación, sección de estadísticas (s.f.). Recuperado el 5 de marzo de 2006 de <http://www.mec.es/mecd/estadisticas.html>
- Ministerio de Educación y Ciencias sección de Estadísticas - Estadísticas Educativas (s.f.). Recuperado el 8 de enero de 2007 de <http://193.147.0.29/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas>
- Ministerio de Educación y Ciencias ([MEC](#)), sección de Universidades - Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) - El proceso de Bolonia - Desarrollo histórico. Recuperado el 15 de marzo de 2005 de <http://www.mec.es/universidades/eees/index.html>
- Ministerios del Interior, sección de Extranjería (s.f.) Recuperado el 8 de enero de 2007 de www.mir.es/extranje.hmt
- Montero, L. (1996). *Claves para la Renovación Pedagógica de un Modelo de Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada, España: Force.
- Moral, C. & Fernández, J. (1997). *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*. Granada, España: Force.

- Moral, S. (1995). *Manual de Entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*. Granada, España: Gráficas Lino.
- Moreno, E. (2002). *Folios, Universidad Pedagógica Nacional*, núm. 16.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios*. Paris, Francia: UNESCO.
- Natriello, G. (2005). Modest changes, revolutionary possibilities: Distance learning and the future of Education. *Teachers College Record*, 107 (8), 1885-1904.
- Newman, U. & Kyriakakis, Ch. (2004). Visiones 2020: El aula de clase. www.eduteka.org/visiones6.php. Recuperado el 12 de abril de 2008.
- Nieto, J. (1996). *La formación práctica del maestro*. Madrid, España: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, UAM.
- Noriega, J. (1996). *Los indicadores de evaluación del centro docente*. Madrid, España: Escuela Española.
- Ojeda, G. (2005). Apuntes en línea: la comunicación mediatizada ante la convergencia digital de las TIC en la educación virtual y a distancia. *Tecnología y Comunicación Educativas*, (40), 60-67.
- Olson, D. & Torrance, N. (1996). *The Handbook of Education And Human Development*. New York, EEUU: Blacwell.
- OCDE (s.f.) Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE en el 2006. Nota informativa sobre la situación española. Recuperado el 8 de enero de 2007 de <http://www.mec.es/multimedia/00001874.doc>.
- OCDE (1995). *La Recherche et le développement en matière d'enseignement*. Paris, Francia: OCDE.
- Pajares, M. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research, clearing Ub a mecí. *Construct Revviebw of Educational Reserarch*, vol 62, 3, 307 – 332.
- Pascual, E. (1994). *Apuntes de evaluación*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Pastor, S. & otros. (2004). Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior. *Proyecto EA2004-0009*. BOE de 16 de enero de 2004.
- Pepel, P. (1989). *Les stages de formation. Objectifs et stratégies pédagogiques*. Paris, Francia: Bordas.

- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, España: la Muralla
- Pérez, A. (1991). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villar, L. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, España: Nancea.
- Pérez, M. (1990). *Las Prácticas de Enseñanza*. Madrid, España: Dep. de Didáctica y Teoría de la Educación, UAM.
- Pérez, M. (1990). *Investigación – acción. Aplicación al campo social y educativo*. Madrid, España: Dykinson.
- Pérez, R. (1996). *La participación de la comunidad educativa*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Pérez, R. (1994). "Estructura participativa y organizativa de los centros de calidad. Desarrollo de centros integrales". en R. Pérez. *Calidad de vida en los centros educativos*. Gijón, España: UNED/MEC.
- Pérez, V., Álvarez, B. & González, C. (2001). *España ante la inmigración*. Barcelona, España: Fundación La Caixa.
- Pérez, A., Barquín, J. & Angulo, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, España: Akal.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". *Infancia y aprendizaje*. 42 (23), 37-63.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. La Coruña: Fundación Paideia.
- Piaget, J. (1972). *A dónde va la educación*. Barcelona, España: UNESCO, Teide.
- Praga (2001). Recuperado el 18 de diciembre de 2006 de http://www.mec.es/universidades/eees/files/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- Real Decreto 55/2005. Recuperado el 24 de octubre de 2006 de <http://www.mec.es/univ/html>

- Real Decreto 1044/2003. Recuperado el 15 de marzo de 2005 de http://www.mec.es/universidades/eees/files/RD_Suplemento_Europeo_Titulo.pdf
- Real Decreto 1497/1987. Recuperado el 15 de marzo de 2005 de <http://www.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/titulaciones/homologaciones/general/rd1497-87.pdf>
- Restrepo, M. & Campo, R (2002). *La docencia como práctica "el concepto un estilo un modelo"*. Bogotá, Colombia: Facultad de educación, Universidad Javeriana.
- Ricoerur, P. (1997). *Práctica como discurso de la acción*. Barcelona, España: Taurus.
- Rodríguez, A. (2002). *Actas del Simposio Internacional de Formación del Profesorado 2002*. Sinaloa, México: Universidad de Sinaloa.
- Rodríguez, A. (1994). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid, España: Narcea.
- Rodríguez, A. (dir.) & otros (2005). *La colaboración de la universidad y los centros de prácticas. Experiencias de formación de maestros*. Oviedo, España: Septem Ediciones.
- Rodríguez, A. (dir) & Otros. (2002). *Como innovar en el Prácticum de Magisterio*. Barcelona, España: Septem.
- Rodríguez, E. (2004). Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Manizales, Vol. 2, No. 1.
- Rodríguez, J. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Rossi, P. & Biddle, J. (1970). *Los Nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*. Buenos Aires, España: Paidós.
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y Cambio*. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.
- Ruiz y Alcalá (2004). El prácticum: un perfil. *Revista Europea de Formación Profesional*, Vol. 2.
- Sáenz de Miera, A. (2001). *En torno al Trabajo Universitario. Reflexiones y datos, Cuadernos del Consejo de Universidades*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Sáenz, A., García, J. & Maldonado, J. (2002). *Informe de Evaluación de la Calidad de las Prácticas en empresas*. Madrid, España: Universidad Antonio de Lebrija.
- Sánchez, M. (1991). *La participación, metodología y práctica*. Madrid, España: Popular.
- Sanz, O. (1985). *Organización Escolar*. Madrid, España: Anaya.
- Sartori, G. (2004). *La sociedad multiétnica*. Madrid, España: Taurus.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. (1992a). *Educando al Práctico Reflexivo*. Madrid, España: Paidós.
- Schön, D. (1992b): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: MEC-Paidós.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, EEUU: Basic Books.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, EEUU: Basic Books.
- Senra, M. (2000). *El trabajo de investigación en educación. Orientaciones prácticas*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza, una perspectiva contemporánea. En Wittrock. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundation of the new reform. *Harvard Educational review*, 15, (2) 4-14.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand knowledge. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2) 4-14.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36,2, pp.257-271.
- Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (s.f.). Recuperado el 24 de octubre de 2006 de http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html
- Smith, B. (1990). Personality correlates of academic performance in three dissimilar populations. *Proceedings 77th annual convention*. Washington.

- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Suárez, B. (2006). *El postgrado en las universidades españolas hoy*. Universidad Politécnica de Cataluña. Recuperado el 18 de diciembre de 2006 de <http://www.mec.es/universidades/eees/files/PostgradoUnivEsp.pdf>
- Tajfel, H. & otros (1970). The Development of children's preference for their own country: A cross-national study. *International journal of Psychology*, 5, 245 – 253.
- Tikunoff, W.; Ward, B. & Griffin, G. (1979). *Interactive research and development on teaching study: Final report*. San Francisco, EEUU: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Torres, S. (1993). *Didáctica y currículo*. Madrid, España: Dykinson.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar una perspectiva sociológica*. Madrid, España: Morata.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial. http://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf. Recuperado el 9 de agosto de 2006.
- UNESCO (2004), *Manifiesto la 47ª reunión de la conferencia internacional de educación*. Ginebra, 8 – 11 septiembre 2004.
- Valle, J. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa
- VanDijk, T. (1994). Conferencia cuadernos. *Maestría en lingüística*, núm. 2, año 2. Universidad del Valle.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- Viafara, J. *Respondiendo a la observación: Cómo apoya la preparación de los estudiantes-maestros el uso de las notas del profesor consejero*. *profile*, ene./dic. 2005, no.6, p.141-156. ISSN 1657-0790.
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, EEUU: Springer-Verlag.

- Woolfolk, A. (1999), *Psicología Educativa*, México DF, México: Prentice Hall
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Nancea.
- Zabalza, M. A. (1996). El Prácticum y los Centros de Desarrollo Profesional. En A.A.V.V.: *Evaluación de experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao, España: ICE-Universidad Deusto.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching*. New Jersey, EEUU: LEA.
- Zeichner, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*. 277. 95-123.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms in teacher education. *Journal of Teacher Educación*. 34(3). 3-9.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. & Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104 (3), 482-515.
- Zubiría, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo "un análisis crítico"*. Caracas, Venezuela: Texto.

ANEXOS

Anexo 1

SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN	2006	2004	2002	2000
Contexto				
Proporción de población en edad escolarizable	C1	C1	C1	C1
PIB por habitante	C2	C2	C2	C2
Relación de la población con la actividad económica	C3	C3	C3	C3
Nivel de estudios de la población adulta	C4*	C4	C4	C4
Expectativas de nivel máximo de estudios	C5	C5	C5	C5
Recursos				
Gasto total en educación con relación al PIB	Rc1*	Rc1	Rc1	Rc1
Gasto público en educación	Rc2	Rc2	Rc2	Rc2
• Gasto público total en educación	Rc2.1*	Rc2.1	Rc2.1	
• Gasto público destinado a conciertos	Rc2.2*	Rc2.2	Rc2.2	
Gasto en educación por alumno	Rc3*	Rc3	Rc3	Rc3
Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo	Rc4	Rc4		
• Ordenadores en los centros educativos	Rc4.1	Rc4.1		
• Acceso a Internet en los centros educativos	Rc4.2	Rc4.2		
Proporción de población activa empleada como profesorado	Rc5	Rc5	Rc4	Rc4
Alumnos por grupo y por profesor	Rc6	Rc6	Rc5	Rc5
• Alumnos por grupo educativo	Rc6.1	Rc6.1	Rc5.1	Rc5.1
• Alumnos por profesor	Rc6.2	Rc6.2	Rc5.2	Rc5.2
Escolarización				
Escolarización en cada etapa educativa	E1	E1	E1	E1
• Escolarización y población escolarizable	E1.1	E1.1	E1.1	
• Escolarización y financiación de la enseñanza	E1.2	E1.2	E1.2	
Escolarización y población	E2	E2	E2	E2
• Escolarización en las edades de 0 a 29 años	E2.1*	E2.1	E2.1	E2.1
• Esperanza de vida escolar a los seis años	E2.2*	E2.2	E2.2	E2.2
Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios	E3	E3	E3	E3
• Educación infantil	E3.1*	E3.1	E3.1	E3.1
• Educación secundaria post-obligatoria	E3.2*	E3.2	E3.2	E3.2
• Educación superior	E3.3*	E3.3	E3.3	E3.3
Acceso a la educación superior	E4	E4	E4	E4
• Prueba de acceso a la universidad	E4.1*	E4.1	E4.1	
• Alumnado de nuevo ingreso en la universidad	E4.2*	E4.2	E4.2	
Alumnado extranjero	E5*	E5.2	E5.2	
Atención a la diversidad: Alumnado con necesidades educativas especiales	E6	E5.1	E5.1	E5
Participación en el aprendizaje permanente	E7*	E6-E7		
Procesos educativos				
Tareas directivas	P1	P1	P1	P1
• Perfil del director de centros educativos	P1.1	P1.1	P1.1	
• Tiempo dedicado a tareas directivas	P1.2	P1.2	P1.2	
Número de horas de enseñanza	P2	P2	P2	
• Número de horas de enseñanza en educación primaria	P2.1	P2.1	P2.1	
• Número de horas de enseñanza en educación secundaria obligatoria	P2.2	P2.2	P2.2	
Agrupamiento de alumnos	P3	P3	P3	
Participación de los padres en el centro	P4	P4	P4	P2
• Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos	P4.1	P4.1	P4.1	P2.2
• Participación de los padres en las actividades del centro	P4.2	P4.2	P4.2	P2.1
Trabajo en equipo de los profesores	P5	P5	P5	P3
• Trabajo en equipo de los profesores en educación primaria	P5.1	P5.1	P5.1	P3.1
• Trabajo en equipo de los profesores en educación secundaria obligatoria	P5.2	P5.2	P5.2	P3.2

(*) Indicadores Prioritarios 2006

SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN	2006	2004	2002	2000
Procesos educativos (Continuación)				
Estilo docente del profesor	P6	P6	P6	P4
• Estilo docente del profesor de educación primaria	P6.1	P6.1	P6.1	P4.1
• Estilo docente del profesor de educación secundaria obligatoria	P6.2	P6.2	P6.2	P4.2
Actividades del alumno fuera del horario escolar	P7	P7	P7	P5
• Trabajos escolares en casa	P7.1	P7.1	P7.1	P5.1
• Actividades extraescolares	P7.2	P7.2	P7.2	P5.2
Tutoría y orientación educativa	P8	P8	P8	
• Tutorías y orientación educativa en centros de educación primaria	P8.1	P8.1		
• Tutorías y orientación educativa en centros de educación secundaria obligatoria	P8.2	P8.2		
Formación permanente del profesorado	P9	P9	P9	P6
• Formación permanente del profesorado de educación primaria	P9.1	P9.1	P9.1	P6.1
• Formación permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria	P9.2	P9.2	P9.2	P6.2
Relaciones en el aula y en el centro	P10	P10	P10	P7
• Relaciones en los centros de educación primaria	P10.1	P10.1		P7.1
• Relaciones en los centros de educación secundaria obligatoria	P10.2	P10.2		P7.2
Resultados educativos				
Resultados en educación primaria	Rs1	Rs1	Rs1	Rs1
• Resultados en Conocimiento del medio natural, social y cultural	Rs1.1*	Rs1.1		
• Resultados en Lengua castellana	Rs1.2*	Rs1.2	Rs1.1	Rs1.1
• Resultados en Lengua extranjera (Lengua inglesa)	Rs1.3*	Rs1.3	Rs1.3	
• Resultados en Matemáticas	Rs1.4*	Rs1.4	Rs1.2	Rs1.2
Resultados en educación secundaria obligatoria	Rs2	Rs2	Rs2	Rs2
• Resultados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Rs2.1*	Rs2.1	Rs2.3	
• Resultados en Lengua castellana y Literatura	Rs2.2*	Rs2.2	Rs2.1	Rs2.1-Rs2.2
• Resultados en Lenguas extranjeras (Lengua inglesa)	Rs2.3*	Rs2.3		
• Resultados en Matemáticas	Rs2.4*	Rs2.4	Rs2.2	Rs2.3
Competencias clave a los 15 años de edad	Rs3	Rs3		
• Competencias clave a los 15 años en Lectura	Rs3.1*	Rs3.1		
• Competencias clave a los 15 años en Matemáticas	Rs3.2*	Rs3.2		
Adquisición de actitudes y valores	Rs4	Rs4	Rs3	Rs3
• Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria	Rs4.1	Rs4.1	Rs3.1	Rs3.1
• Manifestación de conductas en los alumnos de educación secundaria obligatoria	Rs4.2	Rs4.2	Rs3.2	Rs3.2
Idoneidad en la edad del alumnado	Rs5			
• Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	Rs5.1*	Rs5	Rs4	Rs4
• Alumnado repetidor	Rs5.2*			
Abandono escolar prematuro	Rs6*	Rs6		
Tasas de graduación	Rs7	Rs7	Rs5	Rs5
• Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria	Rs7.1*	Rs7.1		
• Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorios	Rs7.2*	Rs7.2		
• Tasas brutas de graduación en estudios superiores	Rs7.3*	Rs7.3		
• Titulados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología	Rs7.4*	Rs7.4		
Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos	Rs8	Rs8		Rs6
• Educación de los padres y educación de los hijos	Rs8.1	Rs8.1		Rs6.1
• Situación laboral de los padres y educación de los hijos	Rs8.2	Rs8.2		Rs6.2
Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo	Rs9	Rs9	Rs6	Rs7
• Tasa de actividad según nivel educativo	Rs9.1	Rs9.1	Rs6.1	Rs7.1
• Tasa de desempleo según nivel educativo	Rs9.2	Rs9.2	Rs6.2	Rs7.2
Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios	Rs10	Rs10		
• Ingresos laborales y nivel de estudios	Rs10.1	Rs10.1		
• Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios	Rs10.2	Rs10.2		

Anexo 2

Plan de Estudios de Primaria

BOE núm. 312

Sábado 29 diciembre 2007

53747

22449 *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.*

La disposición adicional novena del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece que el Ministerio de Educación y Ciencia precisará los contenidos de su anexo I a los que habrán de ajustarse las solicitudes presentadas por las universidades para la obtención de la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales de Grado o de Máster, prevista en su artículo 24, que habiliten para el ejercicio de profesiones reguladas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 93, conforma la profesión de Maestro en Educación Primaria como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión de correspondiente título oficial de Grado, obtenido, en este caso, de acuerdo con lo previsto en el artículo 12.9 del referido Real Decreto 1393/2007, conforme a las condiciones establecidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de diciembre de 2007.

Dicho Acuerdo, en su apartado cuarto, en relación con la disposición adicional novena anteriormente citada, encomienda al Ministerio de Educación y Ciencia el establecimiento de los requisitos respecto a objetivos del título y planificación de las enseñanzas.

Por lo tanto, a la vista de las disposiciones citadas, resulta procedente establecer los requisitos a los que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Grado que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, que presenten las universidades para su verificación por el Consejo de Universidades.

En su virtud, previo informe del Consejo de Universidades, dispongo:

Primero. *Requisitos de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Grado que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.*—Los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Grado que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, deberán cumplir, además de lo previsto en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, los requisitos respecto a los apartados del Anexo I del mencionado Real Decreto que se señalan en el Anexo a la presente Orden.

Segundo. *Habilitación de aplicación y desarrollo.*—Se autoriza a la Dirección General de Universidades para dictar las resoluciones necesarias para la aplicación y desarrollo de la presente Orden.

Tercero. *Entrada en vigor.*—La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial del Estado.

Madrid, 27 de diciembre de 2007.—La Ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo.

ANEXO

Establecimiento de requisitos respecto a determinados apartados del anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, relativo a la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales

Apartado 1.1 Denominación:

La denominación de los títulos deberá ajustarse a lo dispuesto en el apartado segundo del Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007 por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de diciembre de 2007 mediante Resolución del Secretario de Estado de Universidades e Investigación de 17 de diciembre de 2007, y a lo dispuesto en la presente Orden. Así:

1. La denominación de los títulos universitarios oficiales a los que se refiere el apartado anterior, deberá facilitar la identificación de la profesión para cuyo ejercicio habilita y, en ningún caso, podrá conducir a error o confusión sobre sus efectos profesionales.

2. No podrá ser objeto de verificación por parte del Consejo de Universidades ningún plan de estudios correspondiente a un título universitario oficial cuya denominación incluya la referencia expresa a la profesión de Maestro en Educación Primaria sin que dicho título cumpla las condiciones establecidas en el referido Acuerdo y en la presente Orden.

3. Ningún título podrá utilizar la denominación de Graduado o Graduada en Educación Primaria sin cumplir las condiciones establecidas en dicho Acuerdo y en la presente Orden.

Apartado 3. Objetivos.

Competencias que los estudiantes deben adquirir:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha

de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Apartado 5. Planificación de las enseñanzas.

Los títulos a que se refiere el presente acuerdo son enseñanzas universitarias oficiales de Grado, y sus planes de estudios tendrán una duración de 240 créditos euro-

peos a los que se refiere el artículo 5 del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

El Practicum se desarrollará en centros de educación primaria 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 primaria acreditados como tutores de prácticas. El Practicum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria.

En estas enseñanzas podrán proponerse menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos 17, 18, 19 y 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como aquellas que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas expresadas en dicha ley, tales como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas.

Al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El plan de estudios deberá incluir como mínimo, los siguientes módulos:

Módulo	Nº de créditos Europeos	Competencias que deben adquirirse
<p>De formación básica</p> <p>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</p> <p>Procesos y contextos educativos</p> <p>Sociedad, familia y escuela</p>	60	<p>Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.</p> <p>Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones. Identificar dificultades de aprendizaje, informáticas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.</p> <p>Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12. Conocer los fundamentos de la educación primaria. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Abordar y resolver problemas de disciplina. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.</p> <p>Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</p>
<p>Didáctico y disciplinar</p> <p>Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales</p> <p>Ciencias Sociales</p>	100	<p>Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). Conocer el currículo escolar de estas ciencias. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. Valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.</p> <p>Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>

Módulo	Nº de créditos Europeos	Competencias que deben adquirirse
Matemáticas		Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc). Conocer el currículo escolar de matemáticas. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas. Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
Lenguas		Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. Fomentar la lectura y animar a escribir. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
Educación musical, plástica y visual		Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
Educación física		Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física. Conocer el currículo escolar de la educación física. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
Practicum Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado	50	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Plan de Estudios de Infantil

BOE núm. 312

Sábado 29 diciembre 2007

53737

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p>De formación básica</p> <p>Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años).</p> <p>Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo</p> <p>Sociedad, familia y escuela.</p> <p>Infancia, salud y alimentación.</p> <p>Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.</p> <p>Observación sistemática y análisis de contextos.</p> <p>La escuela de educación infantil.</p>	100	<p>Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.</p> <p>Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6. Conocer los fundamentos de atención temprana. Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas. Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el estímero individual.</p> <p>Identificar dificultades de aprendizaje, distorsiones cognitivas y las relacionadas con la atención. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.</p> <p>Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</p> <p>Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables. Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual. Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos. Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturban el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.</p> <p>Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente. Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes. Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6. Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</p> <p>Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil. Dominar las técnicas de observación y registro. Alardar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.</p> <p>Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional. Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas de innovadoras en educación infantil. Valorar la importancia del trabajo en equipo. Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales. Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización. Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.</p>
<p>Didáctico y disciplinar</p> <p>Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.</p> <p>Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura</p>	60	<p>Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico. Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Favorecer las capacidades de habla y de escritura. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita. Conocer la tradición oral y el folclore. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua. Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil. Ser capaz de fomentar la primera aproximación a una lengua extranjera.</p>

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
Música, expresión plástica y corporal		<p>Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.</p>
<p>Practicum</p> <p>Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.</p>	50	<p>Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>

Anexo 3

Consejería de Educación

3464 *RESOLUCIÓN de 10 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por la que se establece el procedimiento que se ha de seguir para que los alumnos de Magisterio y especialidades relacionadas con la enseñanza, matriculados en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades durante el curso 2007/2008, puedan realizar las prácticas en centros de la Comunidad de Madrid.*

La planificación del Prácticum es competencia de las Universidades a las que pertenecen las Escuelas y Facultades donde se cursan dichos estudios y la realización de las prácticas de iniciación docente compete a esta Dirección General en tanto que conlleva la participación de centros educativos, de profesores y de maestros, que se encargan de su tutela.

Se hace preciso, por tanto, establecer los cauces adecuados para la colaboración entre las Universidades que se detallan en el primer apartado y los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos con el fin de que el Prácticum se realice en condiciones de calidad.

El procedimiento que establece esta Resolución permitirá a los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades su iniciación en la práctica docente directa y en la orientación psicopedagógica, además de conocer los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros con el apoyo y bajo la tutela de profesores y maestros en ejercicio que reúnen las características y preparación adecuadas.

Este programa exige, por una parte, designar los centros que durante cada curso participarán en el mismo y, por otra, establecer el procedimiento para que los Profesores y Maestros Tutores conozcan el plan de prácticas que van a desarrollar sus tutelados, reciban unas orientaciones específicas para el mejor desempeño de su función y obtengan el reconocimiento profesional por esta tarea.

Por todo ello, esta Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza

HA RESUELTO

Primero

Las Universidades, las Escuelas de Formación del Profesorado y Facultades que han acordado la realización de las prácticas de sus alumnos en centros sostenidos con fondos públicos son: Universidad Alcalá de Henares, Universidad Autónoma, Universidad Complutense, Universidad Politécnica y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Segundo

Podrán realizarse las prácticas de los estudios y especialidades siguientes: Magisterio, Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Educación Social, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y Trabajo Social.

Tercero

Serán centros de prácticas de los alumnos de Magisterio y Educación Social todos los centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria en los que imparten clases Maestros, y los Centros de Educación de Personas Adultas que impartan enseñanzas equiparables a las anteriores, situados en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid.

Podrán ser centros de prácticas de los alumnos de Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía y Trabajo Social los Centros de Educación Secundaria, Educación Especial y Educación de Adultos, que dispongan de Servicios de Orientación, y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, así como las Aulas Hospitalarias. Para los alumnos de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte podrán ser centros de prácticas todos los anteriores, aunque no dispongan de Servicios de Orientación ni de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

La planificación del Prácticum, realizada por las correspondientes Escuelas Universitarias y Facultades, deberá estar finalizada y puesta en conocimiento de los centros de prácticas designados por los respectivos centros universitarios con antelación suficiente al comienzo de las mismas.

Cuarto

1. Los centros docentes y equipos pertenecientes a las categorías señaladas en el punto primero que deseen participar en este programa como centros de desarrollo del Prácticum para la formación de maestros presentarán una solicitud en la Escuela Universitaria o Facultad elegida (Anexos I y II), dirigida al Director o Decano del centro correspondiente en el plazo de treinta días naturales a partir del día siguiente al de la publicación de la presente convocatoria en el BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

2. Los centros que deseen participar y ya lo hayan hecho durante el curso 2006/2007 presentarán solicitud de prórroga (Anexo I y II) en el mismo centro universitario con el que colaboraron en este año académico y en el mismo plazo que los anteriores centros.

3. Los centros educativos y equipos que deseen ser designados como centros de prácticas, deberán cumplir los siguientes requisitos:

- Aprobación, previo conocimiento y aceptación del Claustro de profesores, del Consejo Escolar del Centro y, en su caso, del titular del mismo o del Director del EOEP para colaborar con el Prácticum.
- En los centros públicos, los Maestros-Tutores deberán ser funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Maestros. Los Tutores de los alumnos de Pedagogía, Psicología y de Psicopedagogía pertenecerán al Departamento de Orientación de cada centro.

Los Maestros y Profesores que ejerzan como Tutores deberán contar con, al menos, tres años de experiencia docente.

Quinto

1. Las Escuelas Universitarias y Facultades, una vez estudiadas las solicitudes, formularán, de acuerdo con sus necesidades, propuesta de los centros seleccionados a la Comisión Rectora del Prácticum, antes del 31 de octubre de 2007.

2. En el caso de centros de nueva incorporación, tal propuesta deberá ir acompañada de la documentación acreditativa del cumplimiento del requisito establecido en el punto cuarto, 3.a).

Sexto

La aprobación y consiguiente designación de centros se realizará por una Comisión Rectora, constituida por el Director General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza o persona en quien delegue, el Jefe de un Servicio Territorial de la Inspección de Educación designado por Subdirectora General de la Inspección Educativa, dos Jefes de Servicio de Unidades de Programas Educativos, elegidos entre ellos, un representante de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza y por un representante de cada una de las Universidades, designado por el correspondiente Rector.

La Comisión Rectora velará por el correcto desarrollo del Prácticum y por la actuación de las Comisiones de Seguimiento correspondientes a las universidades, que deberán remitir a aquella, copia de las actas de cuantas reuniones celebren.

Séptimo

Las listas provisionales de los centros designados se harán públicas el día 9 de noviembre de 2007, en las Direcciones de Área Territorial, así como en la página de Internet de la Consejería de Educación, http://www.madrid.org/dat_capital, y se establecerá un plazo de tres días hábiles para presentar las alegaciones que se estimen oportunas.

Transcurrido el plazo de alegaciones se publicarán las listas definitivas en los precitados lugares.

Octavo

Se constituirán Comisiones de Seguimiento. Estas Comisiones estarán integradas por: un Director de Área Territorial del ámbito correspondiente o por persona en quien delegue, un Inspector de Educación, un Asesor del Servicio de la Unidad de Programas Educativos, designados por el Director de Área Territorial, y tres representantes de cada Universidad.

Las Comisiones de Seguimiento se reunirán cuantas veces se estime conveniente y al menos, preceptivamente, antes de comenzar y una vez finalizado el Prácticum.

Noveno

Las Comisiones de Seguimiento tendrán asignadas las siguientes funciones:

1. Establecimiento, a propuesta de la Escuela o Facultad Universitaria correspondiente, de los períodos de estancia de los alumnos en prácticas en los centros docentes.
2. Seguimiento y apoyo al desarrollo de las prácticas.
3. Evaluación del desarrollo de las prácticas en los centros docentes.
4. Resolución de cuantas cuestiones pudieran suscitarse en relación con el desarrollo de las prácticas. En este sentido, las Comisiones de Seguimiento podrán elevar propuesta a la Comisión Rectora para retirar la condición de centro de prácticas a aquellos que, a juicio de la Comisión correspondiente, no cumplieran lo establecido en esta disposición.

Décimo

La estancia de los alumnos en prácticas en los centros designados se organizará, a lo largo del curso, de acuerdo con el calendario que en su día fijen las Comisiones de Seguimiento, a propuesta de la Escuela Universitaria o Facultad que corresponda.

Undécimo

A cada Tutor le corresponderá la tutela simultánea de un máximo de dos alumnos en prácticas.

Duodécimo

Serán funciones del Tutor de prácticas:

1. Acoger a los alumnos en prácticas en los períodos que se establezcan a lo largo del curso escolar.
2. Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los citados alumnos.
3. Asesorar a los alumnos en prácticas en cuestiones pedagógicas y didácticas.
4. Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos siguiendo para ello los criterios y pautas del plan de prácticas de la Escuela o Facultad Universitaria correspondiente.

Decimotercero

El Director del Centro o, por delegación suya, el Jefe de Estudios ejercerá las funciones de Coordinador de las prácticas. En casos excepcionales y siempre que el mejor funcionamiento de las prácticas así lo requiera, podrá ejercer esa función uno de los Tutores.

Decimocuarto

Serán funciones específicas del Coordinador de prácticas las siguientes:

1. Establecer las acciones que desarrollarán los Tutores de prácticas del centro.
2. Mantener la relación entre los Tutores de prácticas y la Escuela o Facultad Universitaria correspondiente.
3. Establecer la debida comunicación entre los Tutores del centro y la Comisión de Seguimiento de la Universidad correspondiente.
4. Facilitar a los alumnos en prácticas el conocimiento de la organización y funcionamiento del centro, de los proyectos educativo y curricular, así como de otros proyectos, programas o actividades en los que el centro participe.

Decimoquinto

Los Tutores y el Coordinador se constituirán en grupo de trabajo en el centro para facilitar el desarrollo de las prácticas y para emitir los informes pertinentes.

Decimosexto

Los Tutores y Coordinadores de Prácticas recibirán su correspondiente nombramiento y una certificación expedida por la Universidad con la firma del Rector por la que se reconocerán, por parte de la Comunidad de Madrid, tres créditos de formación como Tutor por la totalidad del Prácticum, a efectos de lo dispuesto en la Orden 2202/2003, de 23 de abril (BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID de 21 de mayo), por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del Profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. Para dicho reconocimiento deberán presentar además de la certificación de la Universidad, certificado del director del centro educativo o de formación en el que se ha desarrollado la labor tutorial.

Decimoséptimo

Al término del curso, cada Comisión de Seguimiento emitirá un informe sobre el desarrollo de las prácticas, que será remitido a la Comisión Rectora y que, en todo caso, incluirá una valoración de la participación de los centros y del trabajo realizado por los Tutores.

Madrid, a 10 de septiembre de 2007.—Director General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, Xavier Gisbert da Cruz.

ANEXO I
SOLICITUD COMO CENTRO DE PRÁCTICAS DE NUEVA INCORPORACIÓN/PRÓRROGA
MAGISTERIO Y EDUCACIÓN SOCIAL
(Tachar según proceda)

D/D.^a,
como Director/a del centro educativo cuyos datos se especifican a continuación:
Denominación: Código Centro:
DAT: Dirección: Código Centro:
CP: Teléfono: Fax: E-mail:

A) Maestros del Centro que desean colaborar en las prácticas de los estudiantes de Magisterio

EDUCACIÓN INFANTIL

1.	3.
2.	4.

EDUCACIÓN PRIMARIA

1.	3.
2.	4.

EDUCACIÓN FÍSICA

1.	3.
2.	4.

EDUCACIÓN MUSICAL

1.	3.
2.	4.

LENGUA EXTRANJERA

1.	3.
2.	4.

PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

1.	3.
2.	4.

AUDICIÓN Y LENGUAJE

1.	3.
2.	4.

B) Maestros del Centro que desean colaborar en las prácticas de los estudiantes de Educación Social

EDUCACIÓN SOCIAL

1.	3.
2.	4.

Solicita la participación/prórroga del centro que dirige en la convocatoria anunciada en la Resolución de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza para la selección de Centros de Prácticas destinados a estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado/Facultad, durante el curso 2007/2008, en las condiciones reflejadas en dicha Resolución y aporta la documentación acreditativa requerida.

Por ello manifiesta el Centro Universitario (Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o Facultades) con el que desearía colaborar como centro de prácticas:

....., a de de 2007
(SELLO DEL CENTRO)

Fdo.:

ILMO. SR. DIRECTOR/A DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA/FACULTAD.

ANEXO II
SOLICITUD COMO CENTRO O SERVICIO DE PRÁCTICAS DE NUEVA INCORPORACIÓN/PRÓRROGA
PSICOLOGÍA, PEDAGOGÍA, PSICOPEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

(Tachar según proceda)

D/D.ª

como Director/a del centro educativo cuyos datos se especifican a continuación:

Denominación: Código del Centro:

DAT: Dirección: Localidad:

CP: Teléfono: Fax: E-mail:

Profesores del Centro que desean colaborar en las prácticas de los estudiantes de Psicología, Pedagogía y de Psicopedagogía

CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.	4.
2.	5.
3.	6.

CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1.	4.
2.	5.
3.-	6.

CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

1.	3.
2.	4.

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, PSICOPEDAGOGÍA Y EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA

1.	3.
2.	4.

AULAS HOSPITALARIAS

1.	3.
2.	4.

Solicita la participación/prórroga del centro que dirige en la convocatoria anunciada en la Resolución de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza para la selección de Centros de Prácticas destinados a estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado/Facultades, durante el curso 2007/2008, en las condiciones reflejadas en dicha Resolución.

Para ello manifiesta el Centro Universitario (Escuela Universitaria de Formación del Profesorado o Facultad) con el que desearía colaborar como centro de prácticas:

....., a de de 2007
 (SELLO DEL CENTRO)

Fdo.:

ILMO. SR. RECTOR DE LA FACULTAD

ILMO. SR. DIRECTOR DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA

(03/23.652/07)

Anexo 4



Facultad de Formación de Profesorado y Educación

PRACTICUM

**PRÁCTICAS EN LOS CENTROS
DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

Curso 2005 – 06

Vicedecanato de Prácticum

En el proceso de formación del maestro el *Prácticum* es fundamental, por lo que está considerado como materia troncal y constituye el último eslabón en la formación inicial, ya que facilita el contacto con la realidad de los centros educativos en los que posteriormente se realizará la labor docente y pretende vincular significativamente esta experiencia con la formación académica adquirida en escuelas y facultades universitarias.

De este modo, las prácticas constituyen un proyecto general y profesionalizante, donde el conocimiento del centro educativo y la integración en su tarea cotidiana constituyen el objetivo básico, proyecto que debe integrar teoría y práctica contrastando los conocimientos adquiridos con la intervención educativa en un contexto real; en definitiva, se trata de conocer el currículum, desarrollarlo y aplicarlo de modo coherente y eficaz en un entorno educativo determinado por unas condiciones concretas.

OBJETIVOS

A través del período de prácticas se espera que el alumnado consiga:

- Adquirir un mejor conocimiento de la realidad educativa y de todos los elementos y variables implicados en ella: el centro educativo como marco en el que convergen e interactúan alumnado, profesorado,

familias, Administración y otras instituciones con el objetivo de llevar a la práctica la formación de las nuevas generaciones, del alumnado de las etapas de Educación Infantil y Primaria en nuestro caso.

- Confrontar teoría y práctica mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones reales: establecer la relación entre lo que se ha aprendido y un contexto concreto donde aplicarlo.
- Integrar esos conocimientos con vistas a elaborar y ensayar modelos profesionales propios desarrollando y poniendo en práctica de modo autónomo las propias capacidades y conocimientos profesionales adquiridos a lo largo de la formación inicial.
- Desarrollar actitudes reflexivas, de observación y de indagación ante el trabajo docente que permitan intervenciones educativas eficaces adaptadas a la diversidad del alumnado (diferentes niveles educativos, necesidades educativas especiales de todo tipo...) y de los contextos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer el funcionamiento de los centros educativos: entorno socioeconómico y cultural en el que se inserta y su proyección en el mismo, órganos que regulan su funcionamiento, organización de la intervención educativa y de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

- Adquirir hábitos de perfeccionamiento continuo: destacar la necesidad de la formación permanente y conocer diferentes modos de llevarla a cabo tanto en el mismo puesto de trabajo como a través de (o en colaboración con) recursos externos al centro.
- Valorar las ventajas del trabajo en equipo creando situaciones o participando en actividades donde se lleve a cabo teniendo como objeto la práctica docente (diseño y desarrollo del currículo, aplicación del currículo, evaluación...).
- Profundizar en el conocimiento del alumnado en el medio escolar y de los factores que influyen en su desarrollo, rendimiento, interacción con los otros, motivación.

CONTENIDO

Se deduce directamente de los objetivos descritos en el apartado anterior. En concreto, tal contenido se circunscribe al centro en el que se realizan las prácticas en su totalidad (contexto, estructura, organización, enseñanzas y modo en el que se imparten y evalúan, proyección social...) y al proceso concreto de integración del estudiante en prácticas en ese

microcosmos, con especial hincapié en las funciones profesionales que de su formación inicial se derivan (proyecto personal de prácticas).

En cualquier caso, el proceso de cualquier alumno/a del *Prácticum* recorre un continuo cuyo orden lógico (y cronológico) sería el siguiente:

- Indagación para el conocimiento del centro y observación de su funcionamiento y el de los profesionales que allí trabajan, en una primera fase que coincide con el inicio del período de prácticas.
- Primeras experiencias netamente profesionales, sencillas y guiadas por quien detenta la tutoría apoyos/ayudas docentes, preparación de tareas, responsabilidades concretas en tareas, pequeños subgrupos o alumnos individuales.
- Experiencias profesionales cotidianas, de orden más complejo, también guiadas y supervisadas, pero en las que el/la estudiante en prácticas realiza planifica y ejecuta el proceso completo. Por ejemplo, la elaboración y aplicación de una unidad didáctica, de la programación y desarrollo de un taller o parte de él, incorporación a alguna de las rutinas, etcétera.

- Organización de la información y experiencia obtenidas, análisis y reflexión al respecto (personal, con el/la tutor/a, con otro alumnado en prácticas...) y evaluación/conclusiones personales.

Conviene, sin embargo, tener en cuenta el contenido del Prácticum las indicaciones, propuestas, ajustes, consideraciones, del centro educativo especialmente, las del tutor/a que se tenga en la Facultad.

PERÍODO DE PRÁCTICAS

De lunes a viernes, del 1 de marzo al 31 de mayo del curso correspondiente.

TUTORÍA

a) En la Facultad

La Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, entre su profesorado, nombra al correspondiente **tutor o tutora** del *Prácticum* para cada alumno/a.

Esta persona es la directamente responsable de las prácticas de ese alumno o alumna: dirige su *Prácticum*, establece el marco concreto de esta actuación y la coordinación con el/a tutor/a del centro educativo, determina los criterios de la actividad, guía, ayuda, apoya, supervisa, propone actividades complementarias si lo considera idóneo, realiza las visitas de seguimiento y

desarrolla evaluaciones parciales y final. Se trata del principal referente del período de prácticas del alumnado, que, en definitiva, orienta y determina la aplicación del contenido de este documento. En tal sentido, es conveniente por parte del alumnado establecer y mantener una comunicación fluida con su tutor/a.

b) En el centro donde se realizan las prácticas

Además, en el centro educativo o institución en el que se realiza el *Prácticum*, cada alumno o alumna tiene su tutor/a docente correspondiente, designado por la propia Universidad Autónoma de Madrid, con quien se establecen las pautas de apoyo y seguimiento de la actividad: contenidos, actividades prioritarias, estrategias de integración del alumnado de prácticas, evaluación del alumnado y de la actividad.

Se trata de la persona que facilita las condiciones para la preparación, planificación y aplicación del proyecto personal de prácticas. Es quien guía, apoya, orienta y planifica y concreta la actividad del alumnado de prácticas en los centros educativos (aula, curso/ciclo/etapa, especialidad en su caso...), decide las condiciones en que tiene lugar, es quien le acompaña en toda actividad con alumnado y es responsable de la misma y quien tiene a su vez la misión de evaluar la actividad de acuerdo con las pautas del tutor de la Facultad.

Es obvia la importancia de estos profesionales, verdaderos mediadores con las condiciones del trabajo para el que la Universidad prepara a través de la formación inicial, por lo que no es preciso insistir en cuanto al valor que posee para el alumnado de prácticas y al respeto y consideración que merece y le es debido.

MEMORIA DE PRÁCTICAS

Esta memoria, realizada individualmente por cada alumno/a, constituye el informe final del periodo de prácticas, por lo que debe abarcar una revisión completa de las experiencias desde el comienzo hasta la finalización de la participación del alumnado en el centro. Este documento constata el proceso seguido durante esta última etapa de la formación inicial, tanto desde un punto de vista descriptivo como desde la perspectiva de una **reflexión crítica de la actividad desarrollada y de las experiencias adquiridas**. Más que de un diario o de la recopilación de documentos o materiales relativos al centro – aunque es preciso que sean bien estudiados y conocidos-, se trata de un análisis personal de los mismos y, sobre todo, de la propia intervención profesional en ese centro concreto.

El contenido de la memoria dependerá en gran medida de las características de la formación inicial de la que se parta, de las características y finalidades del centro o institución donde se realicen las prácticas y, fundamentalmente, de las pautas establecidas por el tutor de la Facultad y concretadas en el proyecto personal de prácticas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta a continuación con carácter orientativo una **guía indicativa** de contenidos básicos de la memoria, que de hecho recoge el contenido del *Prácticum*. Orientativo ya que, en cualquier caso, deben ser atendidas tanto las demandas del contexto del *Prácticum* como las indicaciones de ambos tutores en lo relativo a los aspectos que deben ser desarrollados y al proceso de elaboración de dicha memoria.

1. Descripción y análisis del centro

Descripción y análisis del entorno del centro: localización geográfica, nivel socioeconómico y recursos naturales de la zona.

Descripción y análisis del centro educativo como organización.

- Aspectos materiales, instalaciones y equipamiento del centro. Organización espacial. Servicios complementarios.
- Estructura organizativa: órganos directivos unipersonales y colegiados. Comisiones y órganos de gestión. Asociaciones de diversa índole. Sistemas de toma de decisiones.
- Profesorado. Organización del personal docente, distribución y criterios de adscripción a ciclos y aulas.
- Alumnado. Composición y organización de alumnos. Criterios de agrupamiento. Aspectos diferenciales.
- Personal de orientación y apoyo.
- Los padres –las familias- y su relación con el centro.
- Relaciones del centro con el entorno y con otros centros.

Análisis de la planificación del centro.

- El Proyecto Educativo de Centro: principios y objetivos: programas y características especiales (integración, educación compensatoria...).
- Normativa y regulación interna del centro: el Reglamento de Régimen Interior.

- Adaptación del currículo oficial en el Proyecto Curricular de Etapa y la Programación General Anual. Objetivos, pautas de distribución de contenidos, planificación del tiempo, criterios metodológicos, etc.
- Actividades extraescolares y complementarias.

Descripción y análisis de la organización docente

2.1. Planificación del proceso didáctico. Las programaciones de ciclo/curso y aula.

2.2. Desarrollo de las programaciones de aula.

- a) Adaptación y secuencia de objetivos y contenidos.
- b) Estrategias didácticas y metodológicas.
- c) Actividades y situaciones de aprendizaje.
- d) Utilización de instalaciones y recursos.
- e) Procedimientos y criterios de evaluación.

2.3. La función tutorial.

3. Descripción y análisis del proyecto personal de prácticas

3.1. Planificación y desarrollo personal de una programación, unidad didáctica...:

Selección del área o temática y la unidad temporal. Análisis de la situación de partida del alumnado.

Selección, secuencia y distribución de objetivos y contenidos.

Actividades de enseñanza/aprendizaje.

Metodología, técnicas de trabajo y recursos didácticos.

Procedimientos y criterios de evaluación del alumnado /y, en su caso, de apoyo, recuperación...).

Evaluación del desarrollo de la programación.

3.2. Otros proyectos docentes, de colaboración o de investigación desarrollados en el centro.

Aportaciones del alumno en tareas y actividades complementarias a la docencia: apoyo y recuperación, elaboración de materiales, participación en talleres, bibliotecas, actividades extraescolares, tareas académico-administrativas, etcétera.

Proyectos personales de iniciación a la investigación realizados en el centro, observación sistemática, aplicación de instrumentos de recogida de datos, creación de escalas de evaluación, etc.

Propuestas de formación permanente del profesorado, ligadas al propio centro o a las instituciones que a ello se dedican.

3.3. Relaciones con los distintos sectores: padres/familias, alumnado, profesorado y equipo directivo...

4. Conclusiones finales

4.1. Análisis de la actuación personal general y en situaciones especiales.

4.2. Aportaciones del estudiante en prácticas al centro.

4.3. Reflexión sobre la influencia del periodo de prácticas en el propio aprendizaje.

4.4. Sugerencias al Vicedecanato para la mejora del *Prácticum*.

EVALUACIÓN

Como se deduce del contenido de este documento, la evaluación lo es de todo el proceso seguido por el estudiante en el *Prácticum* y en ella interviene el Vicedecanato de *Prácticum*, el tutor o tutora del centro o institución donde ha tenido lugar (Tutor/a profesional docente) y quien tiene la plena responsabilidad al respecto: el/la tutor/a de la Facultad.

Así, es objeto de la evaluación el contenido de la Memoria y el proceso seguido en las prácticas en el centro, evaluación que puede materializarse en diferentes informes y notas de carácter parcial y que siempre terminará en una evaluación y calificación finales del alumno, que al menos tendrán en cuenta lo siguiente:

- La asistencia y la calidad del trabajo en la realización de las actividades que se hayan asignado en el centro.
- Los trabajos, actividades complementarias... encomendados por el tutor de la Facultad.

- El informe o informes emitidos por el tutor del centro o institución donde se realizan las prácticas.
- La Memoria y su calidad, especialmente en lo relativo al proyecto personal de prácticas, que deberá ser entregada durante los quince días siguientes a la finalización del período de prácticas.
- Los informes que, en su caso, emita el Vicedecano de *Prácticum*

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Existe la posibilidad de realizar actividades complementarias ligadas al *Prácticum* a propuesta del propio alumnado, de los tutores de la Facultad, de los tutores de los centros donde tienen lugar las prácticas o del propio Vicedecanato de *Prácticum*.

En cualquier caso, tienen carácter discrecional, debiendo ser notificadas oportunamente a todas las personas implicadas.

ANEXO 5

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE MAGISTERIO

(PRETEST)

INSTRUCCIONES

El siguiente cuestionario se realiza con el fin de establecer las ideas que poseen los alumnos de magisterio, de la facultad de formación de profesorado y educación de la Universidad Autónoma de Madrid, con relación a la asignatura del prácticum, previo su realización.

Las preguntas que se indican a continuación, constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta, usted deberá marcar con una X, una y solo una de ellas.

Ejemplo:

Para ti la organización y distribución del Prácticum es la adecuada:

- A. En algunos caso.
- B. Siempre.
- C. Nunca.
- D. Desconozco su conformación.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE MAGISTERIO

El siguiente cuestionario está orientado a valorar tu apreciación inicial durante el período de prácticas, por eso es importante tu sinceridad, ante cada pregunta.

EDAD..... SEXO..... ESPECIALIDAD.....

Marca con una sola X la respuesta que se ajuste a tu opinión personal.

1. ¿Tienes alguna idea de que es la dinámica de los centros (colegio o escuela infantil), partiendo del conocimiento recibido en la universidad?
 - a. Ninguna
 - b. Conocimiento claro
 - c. Alguna idea
 - d. Me es indiferente

2. Esta idea de los centros, desde tu punto de vista es:
 - a. Irreal
 - b. Desfavorable
 - c. Indiferente
 - d. Favorable

3. ¿Crees que tus expectativas del centro se verán reflejadas durante tu periodo de prácticas?

- a. No
- b. No tengo expectativas definidas
- c. En parte los espero
- d. Si

4. ¿Qué bases consideras imprescindibles para comenzar el período de prácticas?

- a. Ninguna
- b. Bases Teóricas
- c. Bases Prácticas
- d. Bases Teórico-Prácticas

5. ¿Qué opinas sobre la duración del período de prácticas?

- a. Indiferente
- b. Inadecuado
- c. Adecuado
- d. Apropiado

6. ¿Desde qué cursos piensas que deberían comenzar?

- a. Primer año
- b. Segundo año

c. Tercer año

d. Indiferente

7. ¿Cuáles son tus expectativas con respecto a las prácticas?

a. Ninguna

b. Académicas

c. Laborales

d. Académicas y Laborales

8. ¿De las relaciones que establecerás en el centro escolar, desde tu punto de vista cual será la más productiva?

a. La relación con los alumnos

b. La relación con los profesores

c. La relación con los directivos

d. Todas las anteriores

9. ¿Crees poseer suficientes herramientas para afrontar el reto de la escuela intercultural?

a. No

b. Ningunas

c. Algunas

d. Si

10. ¿Cuál crees que será el inconveniente más grande que encuentres en los centros?

- a. La falta de experiencia
- b. La falta de conocimientos
- c. La falta de medios
- d. Todas las anteriores

11. ¿Qué herramientas crees que te hacen falta?

- a. Herramientas didácticas
- b. Herramientas psicológicas
- c. Herramientas Instituciones
- d. Todas las anteriores

12. En qué asignatura o asignaturas te hubiera gustado profundizar más en tu carrera, con respecto al éxito en el centro escolar:

- a. Troncales
- b. Obligatorias
- c. Optativas
- d. Libre configuración

13. ¿Crees que la idea de maestro que has desarrollado te ayuda a afrontar el reto de la educación intercultural dentro de la institución escolar?

- a. No
- b. Quizás

c. Si

d. No se

14. ¿Qué crees que te exigirá la sociedad actual en el desarrollo de tu función docente?

a. Utilidad de los conocimientos a transmitir

b. Conocimiento de herramientas informáticas

c. Actitud adecuada ante los retos de la interculturalidad

d. Todas las anteriores

15. ¿Qué elementos consideras que la sociedad debería aportarte para mejorar esta función?

a. Retribución económica

b. Más oportunidades de futuro

c. Reconocimiento social

d. Todas las anteriores

16. ¿Qué facetas piensas que deben evaluarse de tu actividad en prácticas?

a. Tu desempeño como docente

b. Tu interacción con los niños

c. Expresión de las ideas ha redactar en la memoria de prácticas

d. Todas las anteriores

18. ¿Los medios actuales de evaluación son los adecuados para este proceso?

- a. No
- b. Los desconozco
- c. Si
- d. Me son indiferentes

19. ¿Hasta el momento que elementos cambiarías de este proceso?

- a. Ninguno
- b. La elección de los centros
- c. La asignación de tutores
- d. La respuesta b y c

19. ¿Crees que el profesor tutor de la universidad te ayudara durante el periodo de prácticas?

- a. Si
- b. Puede ser de gran ayuda
- c. Desconozco quien es mi tutor
- d. No

20. ¿Para ti quien crees que te aportara más durante tu periodo de prácticas?

- .a Tutor del centro
- .b Centro escolar
- .c Profesor tutor de la universidad

.d Vicedecanato de prácticas

21. ¿Qué esperas conseguir de las prácticas para tu formación profesional? -----

22. ¿Cuáles crees que son las debilidades y fortalezas del prácticum?

Debilidades:-----

Fortalezas:-----

Gracias por tu colaboración

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE MAGISTERIO

(POSTEST)

INSTRUCCIONES

El siguiente cuestionario se realiza con el fin de establecer las ideas que poseen los alumnos de magisterio, de la facultad de formación de profesorado y educación de la Universidad Autónoma de Madrid, con relación a la asignatura del prácticum, finalizada su realización.

Las preguntas que se indican a continuación, constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta, usted deberá marcar con una X, una y solo una de ellas.

Ejemplo:

Para ti la organización y distribución del Prácticum fue la adecuada:

- A. Siempre.
- B. En algunos caso.
- C. La desconozco.
- D. Nunca.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE MAGISTERIO

El siguiente cuestionario está orientado a valorar tu apreciación final de tu período de prácticas, por eso es importante tu sinceridad, ante cada pregunta.

EDAD..... SEXO..... ESPECIALIDAD.....

Marca con una sola X la respuesta que se ajuste a tu opinión personal.

1. ¿Tu idea de la dinámica centro escolar se vio reflejada en tu período de prácticas?
 - a. Si, era lo esperado
 - b. En parte, se aproxima a mi concepto
 - c. Casi nada, es una situación diferente
 - d. No es lo que esperaba

2. La idea de centro que tenías antes de las prácticas con respecto a la que tiene ahora es:
 - a. Completamente diferente a la inicial
 - b. Desfavorable con respecto a la inicial
 - c. Sigue siendo una concepción irreal

d. Más favorable a la inicial

3. ¿Tus expectativas respecto al centro de prácticas se vieron reflejadas?

a. Si, se colmaron mis expectativas

b. No

c. En parte

d. No tenia expectativas previas

4. Consideras que los conocimientos más valiosos que has adquirido en tu formación fueron:

a. Bases Teóricas

b. Bases Prácticas

c. Bases Teórico-Prácticas

5. Consideras que tu período de prácticas fue el adecuado, para tu desarrollo profesional:

a. Me es indiferente

b. Lo considero inadecuado

c. Lo considero adecuado

d. Insuficiente para colmar expectativas

6. ¿Desde que año debería comenzar el periodo de prácticas?

a. Primer año

b. Segundo año

c. Tercer año

d. Indiferente

7. ¿Desde tu punto de vista las prácticas cumplieron tus expectativas en que áreas?:

a. Personales

b. Académicas

c. Laborales

d. Académicas y laborales

8. ¿De las relaciones establecidas en el centro escolar, desde tu punto de vista cual fue la más productiva?:

a. La relación con los profesores

b. La relación con los directivos

c. La relación con los alumnos

d. Todas las anteriores

9. ¿Tus herramientas fueron las suficientes en el momento de afrontar el reto de la escuela intercultural?

a. No

b. Faltan herramientas didácticas

c. Falta formación en este tema

d. Si

10. ¿El inconveniente más grande que encontraste en los centros fue?:
- La falta de experiencia que tenias
 - La falta de conocimientos previos
 - La falta de medios en el centro
 - La falta de colaboración por parte del centro
11. ¿Qué herramientas garantizarían un mejor éxito en el momento de afrontar dichos problemas?
- Herramientas didácticas
 - Herramientas psicológicas
 - Mejor infraestructura institucional
 - Todas las anteriores
12. ¿En qué asignatura o asignaturas crees que te faltó formación, luego de tu experiencia en las prácticas?
- Troncales
 - Obligatorias
 - Optativa y de libre configuración.
 - Todas las anteriores
13. ¿Crees que tu idea de docente te sirvió ante los retos de la educación intercultural?
- No

b. Más o menos

c. Si

d. No tengo una idea clara

14. Basados en tu experiencia, ¿qué te exigió la sociedad ante tu función como docente?

a. Una difusión de competencias educativas

b. Una necesidad de actualización constante

c. Una actitud adecuada ante los retos de la interculturalidad

d. Todas las anteriores

15. ¿Durante tu experiencia con las prácticas, qué observaste que le deba aportar la sociedad al docente?

a. Oportunidades de expansión en el futuro

b. Retribuciones económica

c. Crecimiento personal

d. Todas las anteriores

16. ¿Piensas que de las facetas que te evaluaron la más importante fue?

a. Desempeño como docente

b. Interacción con los niños

c. Expresión de las ideas redactada en la memoria de prácticas

d. Todas las anteriores

17. ¿El modelo de evaluación debería ser?

- a. Únicamente la memoria
- b. La memoria y la evaluación del profesor tutor del colegio
- c. La actual (memoria, valoración del tutor del colegio y el tutor de la universidad)
- d. Ninguna de las anteriores

18. ¿Qué cambiarías de las prácticas?

- a. El tiempo de duración de éstas
- b. La elección de centros y de tutores de la universidad
- c. El sistema de evaluación
- d. Todas las anteriores

19. ¿La actitud de tu profesor tutor de la Universidad fue la que esperabas?

- .a Si
- .b Aceptable
- .c No
- .d No se implicó en su función

20. ¿Para ti quien crees que te ha aportado más durante tu periodo de prácticas?

- .a Tutor del centro
- .b Centro escolar

.c Profesor de la universidad

.d Vicedecanato de prácticas

21. ¿Qué conseguiste de tu periodo de prácticas? -----

22. ¿Cuales son las debilidades y fortalezas que encontraste del prácticum?

Debilidades:-----

Fortalezas:-----

Gracias por tu colaboración

Anexo 6

FORMATO DE CALIFICACIÓN PARA JUECES DEL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE MAGISTERIO CON EL FIN DE ESTABLECER VALIDEZ DE CONTENIDO

Por favor para cada ítem calificar de acuerdo con los criterios enunciados en una escala de 1 a 5, en donde 1 es muy deficiente y 5 es muy adecuado, además se deja una columna para observaciones del ítem en caso de que se quiera plantear algunas sugerencias. Así mismo al finalizar la tabla se les solicita un concepto global de la impresión que les ha dejado la prueba.

Ítem No.	Claridad	Redacción	Contenido	Relevancia	Observaciones y sugerencias
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

Gracias por su colaboración