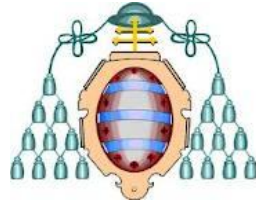


UNIVERSIDAD D'UVIÉU
Dptu. de Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Dpto. de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

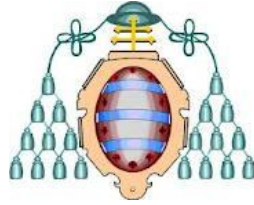
**EL PRACTICUM EN LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO**

**Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas:
alumnado, tutores y profesorado.**

Isabel Hevia Artime

Oviedo, 2009

UNIVERSIDAD D'UVIÉU
Dptu. de Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Dpto. de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

**EL PRACTICUM EN LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO**

**Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas:
alumnado, tutores y profesorado.**

Isabel Hevia Artime

Director: Xosé Antón González Riaño

Oviedo, 2009

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	11
1 LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS DESDE UNA PERSPECTIVA ACTUAL	13
1.1 CONCEPTUALIZACIÓN DEL PRACTICUM.....	16
1.2 MODALIDADES DE PRACTICUM.....	26
1.3 LAS FASES DEL PRACTICUM	31
2 DIMENSIONES ORGANIZATIVAS DEL PRACTICUM	37
2.1 DIMENSIÓN CURRICULAR.....	38
2.2 DIMENSIÓN INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVA.....	41
2.3 DIMENSIÓN INTERPERSONAL.....	48
3 EL PRACTICUM ANTE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO. ADAPTACIÓN AL PROCESO DE CONVERGENCIA	59
3.1 EL SISTEMA UNIVERSITARIO ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	60
3.2 IMPLICACIONES DEL PROCESO DE CONVERGENCIA EN LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA.....	72
3.3 EEES Y PRACTICUM DE PEDAGOGÍA	78
4 EL PERFIL DEL PEDAGOGO: UN RETO PARA EL PRACTICUM.....	85
4.1 ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	85
4.2 EL PRACTICUM EN LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA	94
5 LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PRACTICUM.UN ESTUDIO PREVIO....	107
SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO.....	113
6 EL CONTEXTO INSTITUCIONAL: EL PRACTICUM EN LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO	115
6.1 ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	121
6.1.1 El pedagogo/a en el ámbito escolar	122
6.1.2 El pedagogo/a en el ámbito social	123
6.1.3 El pedagogo/a en el ámbito de las organizaciones laborales.....	124
6.2 PRACTICUM I	125
6.2.1 Objetivos.....	125
6.2.2 Contenidos	126
6.2.3 Temporalización	127
6.2.4 Evaluación	128

6.3	PRACTICUM II.....	128
6.3.1	Objetivos.....	129
6.3.2	Contenido	130
6.3.3	El Plan de Prácticas	130
6.3.4	Temporalización	132
6.3.5	La evaluación: la Memoria de Prácticas.....	133
6.4	EVOLUCIÓN DEL PRACTICUM DE PEDAGOGÍA: PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO	136
7	OBJETIVOS DEL ESTUDIO	141
8	METODOLOGÍA DE TRABAJO.....	143
9	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	155
9.1	EL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO Y DE LOS/LAS TUTORES/AS DE LOS CENTROS/INSTITUCIONES.....	158
9.1.1	El cuestionario del alumnado	163
9.1.2	Cuestionario de los/las tutores/as del Centro/Institución colaborador.	165
9.2	ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A TUTORES/AS DE LA FACULTAD DE CC. DE LA EDUCACIÓN	168
9.3	ESTUDIO DE DOCUMENTOS ESCRITOS OFICIALES	172
9.4	GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	174
10	PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO.....	181
10.1	ESTUDIANTES	186
10.2	TUTORES/AS DE CENTROS/INSTITUCIONES COLABORADORES ...	189
10.3	PROFESORES-TUTORES DE LA FACULTAD.....	192
10.4	INTEGRANTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	193
11	ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	197
11.1	PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS.....	205
11.1.1	El Practicum II.....	205
11.1.2	Objetivos del Practicum.	208
11.1.3	Distribución temporal del Practicum II.	210
11.1.4	Talleres de Reflexión.....	218
11.1.5	La Guía del Practicum.	222
11.1.6	Propuestas de mejora en la planificación y organización del Practicum....	224
11.2	LOS CENTROS E INSTITUCIONES DE PRÁCTICAS	227
11.2.1	Los centros de prácticas.....	228
11.2.2	El perfil de prácticas.	232
11.2.3	El Proyecto Autónomo: la búsqueda de centros de prácticas.....	235
11.2.4	Aportaciones del Practicum a los Centros/Instituciones colaboradores....	237
11.2.5	Propuestas de mejora relativas a los Centros/Instituciones de prácticas.	240

11.3	AGENTES IMPLICADOS EN EL PRACTICUM.....	241
11.3.1	Alumnado en prácticas.	242
11.3.2	Coordinación del Practicum.	250
11.3.3	Tutores/as Universitarios.....	252
11.3.4	Tutores/as del Centro/Institución de prácticas.....	261
11.3.5	Propuestas de mejora de los agentes implicados en el Practicum.	268
11.4	EVALUACIÓN DEL PRACTICUM.....	270
11.4.1	Visión de los participantes.....	270
11.4.2	Propuestas de mejora en la evaluación del Practicum.	277
12	CONCLUSIONES	279
12.1	CONCLUSIONES METODOLÓGICAS Y LÍMITES DEL ESTUDIO.....	279
12.2	PRINCIPALES CONCLUSIONES	283
12.3	SÍNTESIS DE CONCLUSIONES	291
13	PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE MEJORA EN EL PRACTICUM	295
13.1	PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL PRACTICUM.....	296
13.2	CENTROS / INSTITUCIONES DE PRÁCTICAS.	300
13.3	AGENTES IMPLICADOS EN EL PRACTICUM.....	301
13.3.1	Alumnado.	301
13.3.2	Coordinación del Practicum.	302
13.3.3	Tutores/as universitarios.....	302
13.3.4	Tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.	304
13.4	PROCESO DE EVALUACIÓN	305
14	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS	307
15	FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRÁFICA	311
	ANEXOS	327
	ANEXO I: Cuestionario estudiantes.....	327
	ANEXO II: Cuestionario de la Guía del Practicum. Análisis Documental.	333
	ANEXO III: Carta de colaboración tutores/as de los Centros/Instituciones.	335
	ANEXO IV: Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones.	337
	ANEXO V: Guión de las entrevistas.	343
	ANEXO VI: Guión grupos de discusión	345
	ANEXO VII: Selección de citas ilustrativas extraídas del análisis cualitativo de la información.	347
	ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS:	359
	TABLAS.....	359
	GRÁFICOS.....	360
	FIGURAS	362

INTRODUCCIÓN

La experiencia como alumna de prácticas y, posteriormente, como becaria del Practicum, me ha llevado a considerar necesario un análisis sobre el carácter del Practicum en los actuales estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, a partir del cual comenzar a plantear algunas propuestas acordes con las necesidades actuales en este campo. Como sabemos, el sistema universitario se encuentra inmerso en un proceso de cambio que exige la adaptación de las carreras universitarias a las demandas sociales y a una metodología de enseñanza-aprendizaje más activa en la que la atención no sólo recaiga en los procesos cognitivos/intelectuales, sino también en la incorporación de una perspectiva más profesionalizadora de esta formación. Además, la próxima reestructuración de los Planes de Estudio hace que éste sea un momento idóneo para indagar en aquellas cuestiones en torno a las cuales podría centrarse el debate de la convergencia de la Educación Superior. Es necesario profundizar en aspectos de la Educación Superior no sólo con la intención de generar conocimiento sino también con el propósito de comprender y optimizar sus mecanismos de funcionamiento.

En el escenario de la Educación Superior actual, la gran mayoría de los Planes de Estudio están siendo replanteados, abriéndose un debate interno en las propias instituciones universitarias que gira en torno a una revisión exhaustiva del modelo formativo que las Escuelas y Facultades están ofreciendo y en donde se reflexione sobre los cambios y ajustes curriculares necesarios. En este contexto, plantear los estudios de Pedagogía como titulación de Grado conlleva la necesidad de realizar un análisis profundo sobre el sentido de los mismos para poder introducir los cambios necesarios que posibiliten la adaptación a las pautas marcadas en la Unión Europea y también a las necesidades emergentes de una sociedad que está en continuo cambio.

Es en este momento de reflexión y revisión cuando cobra interés el análisis de las materias educativas que constituyen las titulaciones, asignaturas que en algunos casos habría que replantear como ejes vertebradores de los estudios universitarios, como es el caso del Practicum en los estudios de Pedagogía. Partiendo de la importancia que el Practicum adquiere en la formación pedagógica, se ha planteado este estudio, cuyo interés descansa, a nuestro juicio, en tres premisas intrínsecamente relacionadas, como son:

- El proceso de convergencia europeo de la Enseñanza Superior y su implicación en el Practicum.
- El relevante papel desempeñado por el Practicum en la formación pedagógica.
- La importancia de la implicación de los agentes intervinientes en el Practicum para su desarrollo y mejora.

En relación a la primera de las premisas, es obvio que en los últimos años la sociedad en general se ha visto sometida a continuos cambios político-sociales ante los que las instituciones educativas no han permanecido ajenas. Estos cambios reclaman nuevas destrezas y habilidades profesionales, exigiendo una adecuación de los modelos formativos más tradicionales. Es por ello que la Enseñanza Superior actualmente se encuentra inmersa en un proceso de innovación, condicionado por los compromisos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta situación comporta importantes desafíos y oportunidades para la formulación de iniciativas adecuadas a los nuevos contextos puesto que el nuevo modelo educativo al que se aspira no sólo comporta modificaciones importantes en la mentalidad de los profesores y estudiantes, sino en el propio diseño de los Planes de Estudio y en la forma de enfocar la acción didáctica (MECD, 2003). Ante esta situación es cuando se empiezan a fraguar las nuevas políticas educativas y los fundamentos que servirán de base a la configuración de los nuevos modelos de formación y cuando las iniciativas encaminadas a analizar, reflexionar y reformular los programas de formación recobran una especial relevancia. En este sentido, el Practicum se convierte en uno de los ámbitos que más interés despierta en el proceso de convergencia, quizás por el papel clave que juega como elemento de tránsito entre la institución universitaria y el campo laboral (León Guerrero y López López, 2006: 519).

La globalización de los estudios superiores y el proceso de convergencia para la creación de un espacio único europeo en la enseñanza superior hacen que éste sea un buen momento para otorgar al Practicum el valor que le concierne. La titulación de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, al igual que el resto de titulaciones, tendrá que generar un modelo alternativo de Practicum y asumir entre sus propósitos el reto de actualizar los contenidos formativos tradicionales a través de la adaptación de las prácticas educativas a las nuevas necesidades y competencias profesionales que el mercado y las expectativas sociales demandan, siendo el Practicum un elemento clave en la construcción y adquisición del conocimiento y las competencias profesionales necesarias, vinculadas a la empleabilidad de los estudiantes y a la posterior inserción profesional de los egresados.

La segunda de las premisas que justifica este estudio, como se ha señalado, alude a la importancia de concebir al Practicum como eje vertebrador y transversal de las titulaciones, como lugar de encuentro entre teoría y práctica. Un eje sobre el que, como han puesto de manifiesto diversos autores (Molina, 2004; Tejada, 2005), se acentúa la necesidad de realizar procesos de investigación y mejora.

El Practicum supone un espacio curricular que integra los conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes y que se constituye como un puente entre la teoría y la práctica profesional, convirtiéndose así en una herramienta de creación de espacios de aprendizaje que forma a profesionales capaces de interpretar la sociedad actual partiendo del conocimiento y el análisis real de su profesión. Por ello, los propósitos que guían las acciones de toda institución encuadrada dentro del ámbito formativo deberían estar enfocados al logro, no sólo de la formación de sus receptores, sino también a la mejora de la calidad de vida de esas personas a través de una mejor preparación para su inserción en la sociedad, función que puede ser facilitada a través del Practicum.

Tras la permanencia en centros reales de trabajo, los alumnos dan sentido a las enseñanzas transmitidas durante los años de formación y ponen en práctica aquellas herramientas y recursos que se han ido acomodando en sus hábitos de trabajo. El enfrentarse con estas experiencias les hace ser conscientes, entre otras cosas, de la

necesidad de formación que precisan para desarrollar satisfactoriamente su profesión; por ello, resulta determinante que en el ámbito universitario se impulse la formación práctica mediante la adecuada relación entre conocimientos, habilidades y actitudes. Es cierto que en la formación práctica de nuestros estudiantes no puede establecerse una única metodología de enseñanza, pero sí puede hacerse una aproximación tentativa a la situación formativa más idónea para hacer del Practicum un ámbito de aprendizaje real donde el conocimiento del contexto de actuación y la situación de partida constituyen dos requisitos básicos.

En un intento, por otra parte, de sintetizar los principales ejes teóricos del Practicum en los que se apoya la necesidad de investigar sobre las prácticas profesionales, podrían destacarse dos términos: realidad y reflexión. *Realidad*, puesto que las prácticas se realizan en contextos reales de trabajo, realidad profesional que deviene de un proceso formativo dual en el cual teoría y práctica actúan complementariamente. *Reflexión*, pues las prácticas no deben quedar atrapadas en la propia experiencia sino, que deben procurar un proceso de cuestionamiento y meditación sobre las mismas. Ambos términos comparten una misma finalidad, la formación del alumno/a. Adoptando la tesis de Zabalza (1998a), en la que se concibe a la formación como el “*aprendizaje y desarrollo humano*”, se deja constancia de que la formación no se limita a la acumulación de conocimientos básicos de las distintas disciplinas, dado que los contenidos que aporten las propias experiencias forman parte fundamental de la misma.

Teniendo presente lo anterior, parece relevante conocer el desarrollo y funcionamiento del Practicum. Por acotar el campo de estudio, nos hemos centrado en el Practicum de los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, por ser éste en el que se ha desarrollado nuestra actividad profesional. Así, en el Plan de Estudios (2000) de esta titulación, se recoge la realización de prácticas externas, suponiendo esta materia 24 créditos de los 303 que completan la licenciatura. Esta materia, que presenta la mayor carga lectiva de la carrera, se divide en dos asignaturas: Practicum I y Practicum II; con una carga de 6 y 18 créditos respectivamente. Aunque es cierto que ambas materias han conseguido un buen nivel de desarrollo en los últimos años, la situación creada por las directrices europeas obliga y, a la vez, ofrece la oportunidad de reflexionar y rediseñar un nuevo modelo de prácticas. Actualmente, nos encontramos en el momento oportuno

para promover una revisión en profundidad de esta asignatura y reclamar su relevancia como una disciplina clave de la titulación en donde convergen todas las áreas de conocimiento que participan en la titulación pedagógica. Nos encontramos, insistimos, en un momento idóneo para plantear los cambios necesarios que confieran al Practicum un carácter transversal del curriculum universitario y en donde las asignaturas verdaderamente pueden tener una implicación con el campo de la práctica de manera más continuada y eficaz.

La tercera de las premisas en base a la cual se argumenta la importancia de este estudio se basa en la relevancia que en el proceso de enseñanza adquieren los agentes más directamente implicados (tutores universitarios, tutores de los Centros/Instituciones de prácticas y estudiantes). Estas tres figuras son quienes poseen un mayor conocimiento de esta realidad educativa, quienes se constituyen como eje central del buen funcionamiento de las prácticas y como factores clave en el logro de los objetivos propuestos en el Practicum. La unión entre la teoría y la práctica está mediatizada por la colaboración de aquellos sujetos que intervienen activamente en este proceso de aprendizaje y profesionalización. Por eso mismo, el conocer sus aportaciones y valoraciones al respecto resulta altamente interesante porque, como afirma Zeichner (1980: 53) *“las características de los programas de prácticas no deben buscarse en las declaraciones públicas de intención, sino en el análisis de las propias experiencias”*. Se entiende, entonces, que las personas implicadas en este proceso de prácticas son quienes mejor pueden analizar dichas experiencias y quienes pueden formular innovaciones más significativas de cara a la reconfiguración del Practicum.

Desde luego, es importante meditar sobre las reflexiones que los estudiantes realizan sobre su Practicum, lo que han aprendido, sus necesidades, carencias... puesto que a partir de sus valoraciones críticas, se puede evaluar y mejorar el Practicum y se puede planificar un modelo alternativo. Es por ello que en el año 2007 se realizó un estudio sobre el nivel de satisfacción del alumnado en el Practicum II de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Oviedo (Hevia, 2007) en el cual se hace una aproximación a la visión que los estudiantes de esta carrera tenían sobre su periodo de prácticas. En ese momento se vio la necesidad de ampliar la muestra de estudio no sólo a un mayor número de estudiantes, sino a dos figuras clave en el desarrollo del

Practicum como son los tutores/as universitarios y los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas. Ambas figuras han de implicarse en el proyecto formativo del estudiante, han de convertirse en sus guías y asesorarle pedagógicamente, han de promover su aprendizaje, un aprendizaje continuo a lo largo de su vida. Por ello, son sumamente importantes, para la mejora del Practicum, las apreciaciones que estos profesionales puedan realizar.

Para concluir con esta breve justificación del estudio, se ha querido dar respuesta a dos preguntas que respaldan la conveniencia del mismo: ¿cuál es el valor del estudio? y ¿se va a cubrir algún hueco de conocimiento?. En relación a la primera cuestión, ya se habrá podido entrever su respuesta en lo comentado hasta el momento: este estudio se aborda en un momento en el que los estudios de Pedagogía tienen que replantear y organizar sus enseñanzas por lo que el análisis sobre el Practicum que aquí se presenta puede servir como un elemento de reflexión y de mejora en la formulación de un nuevo Practicum, sobre todo en el grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo.

Sobre la cuestión de que si este estudio cubre algún hueco de conocimiento, creemos que la respuesta es positiva. En los últimos años cada vez son más los profesionales que se han preocupado por la formación práctica de los estudiantes y han orientado sus estudios e investigaciones hacia este tema. En diferentes universidades españolas se han configurado grupos de trabajo que indagan sobre diversos aspectos del Practicum en diferentes titulaciones (Magisterio, Educación Social, Medicina...) pero en la Universidad de Oviedo este campo, sobre todo en Pedagogía, presentaba un escaso número de investigaciones. En efecto, la Universidad de Oviedo es un ámbito de estudio poco explorado que puede ayudar a comprender muchos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en nuestra universidad. Con ello, no se está diciendo que este estudio sobre el Practicum sea exclusivo en la Universidad de Oviedo, puesto que somos conscientes de los trabajos realizados por diversos/as profesores/as en torno a esta materia, pero sí el que más ha profundizado en el tema y cuyos resultados pueden revertir, en mayor medida, en la mejora de la formación que en la facultad de Pedagogía se ofrece a sus estudiantes.

De acuerdo, pues, con las anteriores consideraciones, se presenta un estudio centrado en el análisis del Practicum de Pedagogía desde la perspectiva de sus protagonistas (alumnos/as, profesores/as y tutores/as). El objetivo principal de éste es mejorar la calidad formativa del Practicum a partir de las demandas realizadas por estas personas y de los ajustes necesarios al nuevo contexto universitario. Para lograr este objetivo, la presente propuesta se estructura en dos partes diferenciadas, divididas a su vez en varios apartados.

La primera parte del trabajo consta de *marco teórico-conceptual*, de carácter fundamentalmente descriptivo que sirve para situarnos en el campo de investigación, así como para establecer las bases en las que se asienta la actividad investigadora. Dentro de este primer apartado se han abordado las siguientes temáticas:

1. *Las prácticas universitarias desde una perspectiva actual*. En este primer capítulo, tras una aproximación conceptual al Practicum, se abordan las diferentes modalidades de prácticas así como las fases que pueden identificarse en el mismo.
2. *Dimensiones organizativas del Practicum*. En este segundo capítulo, a la luz de las aportaciones que realizan diversos autores, se intenta componer un discurso que permita abordar las diferentes dimensiones implícitas en la organización del Practicum, tales como la dimensión curricular, institucional y organizativa y la dimensión inter-personal.
3. En el tercer capítulo se hace un acercamiento al proceso de construcción del llamado *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, destacando los cambios más significativos que esta reestructuración de los Planes de Estudio ocasionarán en la titulación de Pedagogía y, más concretamente, en el propio planteamiento del Practicum. En este sentido, hay que destacar que éste es un tema de gran dinamismo teórico-normativo, por lo que alguno de los elementos de este apartado puede haberse visto modificado en el momento de la lectura de esta Tesis.

4. El capítulo cuarto explora acerca del *perfil profesional del pedagogo/a* y la contribución que desde el Practicum se puede realizar en la clarificación del mismo.
5. El quinto y último de los capítulos de este marco teórico ilustra diversas *investigaciones sobre el Practicum* recientes que, ya sea por la metodología de trabajo o por los contenidos de los mismos, resultan interesantes como marco referencial.

En la segunda parte del documento, de título genérico *desarrollo del estudio empírico*, se da cuenta del marco metodológico, contextual, resultados, conclusiones y propuestas derivadas de la investigación. Las temáticas abordadas en este apartado se estructuran de la siguiente manera:

6. El capítulo 6 recoge aquellos *elementos contextuales* que permiten situarnos en un ámbito concreto de estudio, en este caso la Titulación de Pedagogía de la Universidad de Oviedo.
7. Delimitación de los *objetivos* del estudio, concretando éstos de manera más explícita y operativa.
8. El capítulo 8 está orientado a la *formulación y fundamentación metodológica del estudio*. En él, se justifica la posición paradigmática adoptada en este trabajo así como el uso de las metodologías cualitativa y cuantitativa de forma complementaria.
9. En el capítulo 9 se recoge una descripción de los diferentes *instrumentos utilizados en la recogida de información* y que nos han aportado la información necesaria para el desarrollo de la investigación.
10. En el capítulo 10 se hace una descripción de las personas que han estado implicadas en el estudio: alumnos/as, profesores-tutores/as universitarios y tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores.

- 11.** El capítulo 11 presenta la *organización y análisis de los datos* recogidos desde los diferentes enfoques metodológicos utilizados. Así, se hace una presentación de la información organizada en torno a diferentes dimensiones de análisis como son la planificación y organización de las prácticas, los Centros/Instituciones de prácticas, los agentes implicados en el Practicum y la evaluación del mismo.
- 12.** El capítulo 12 está dedicado a plantear *las conclusiones* para cada una de las dimensiones anteriormente analizadas así como las conclusiones metodológicas y las principales *limitaciones* del estudio realizado.
- 13.** En el capítulo 13 se recoge una serie de recomendaciones para la mejora del Practicum en el Grado de Pedagogía, orientaciones que podrían contribuir a la configuración de un nuevo modelo de Practicum dentro de esta titulación.
- 14.** En el último de los capítulos, el 14, se esbozan, a grandes rasgos, las líneas de investigación abiertas en torno al Practicum y que devienen de este estudio.

Al final del informe de investigación se encuentran las fuentes documentales y bibliográficas consultadas, así como el conjunto de todos los anexos referenciados a lo largo del trabajo y el índice de tablas y gráficos.

Esperamos que este estudio pueda ser de utilidad para todas aquellas personas interesadas en la formación práctica de los estudiantes universitarios y, de modo especial, para los participantes en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo.

Es preciso insistir, por otro lado, que en el periodo en que se ha llevado a cabo esta tesis los cambios en torno a la Educación Superior han sido constantes lo que nos ha obligado a reorientar el estudio en diferentes momentos. Es por ello que, llegado el trámite de su lectura, algunos de los elementos aquí considerados pueden haberse visto modificados por el devenir del proceso de convergencia universitario.

Finalmente, quisiera **agradecer** a los estudiantes de 5° de Pedagogía de los cursos 2005/2006 y 2006/2007, los cuales han estado presentes a lo largo de toda esta investigación como alumnos/as y como futuros profesionales, su disponibilidad por dedicar una parte valiosa de su tiempo a responder a las encuestas que les fueron remitidas. A los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas, por haberme permitido acercarme a ellos y proporcionarme una inestimable visión sobre la realidad del Practicum. A los tutores-profesores universitarios que han colaborado en este estudio compartiendo sus experiencias, muchos de los cuáles han estado pendientes de mis avances en este trabajo y me han brindado su apoyo. A las personas que, desinteresadamente, han participado en los grupos de discusión realizados y que, a través de sus aportaciones, han orientado mi conocimiento y, de manera muy especial, a todas y cada una de las personas que a lo largo de este tiempo han estado a mi lado.



PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL

1 LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS DESDE UNA PERSPECTIVA ACTUAL

*« <...> el Practicum es una especie de descubrimiento, de ver qué es lo que me falta para el salto que voy a dar, para la carrera profesional»
(Tutor universitario 09).*

Con frecuencia se tilda a la institución universitaria de no adaptarse a los requerimientos y necesidades del mercado de trabajo y se le exige una mejor preparación y adaptación de los profesionales al mundo laboral. Para cumplir con esta “expectativa” adquieren gran importancia aquellos modelos pedagógicos que respondan a las necesidades cambiantes de la sociedad. Modelos que integren conocimientos, habilidades, destrezas y competencias requeridas para el ejercicio profesional; modelos que integren, en definitiva, componentes prácticos.

A menudo los docentes¹ centran sus enseñanzas en la transmisión de teorías que tienden a ser relegadas por los estudiantes si no van acompañadas de un refuerzo positivo que posibilite su asimilación y, lo que es más importante, si no se ha aprendido a trabajar con y sobre ellas. Por ello, cada vez es más frecuente que los estudios universitarios incluyan en sus planes asignaturas prácticas que permitan un contacto real con la profesión para la que se prepara a los estudiantes. Como se puede comprobar en las declaraciones y comunicados de la Unión Europea, las reformas universitarias han ido incorporando cada vez más la práctica profesional en la formación universitaria a fin de aproximar el ejercicio de la profesión a contextos reales (Bas Peña; 2007:142). Así, a partir de la Reforma de los Planes de Estudio Universitarios de principios de los noventa, en donde se recoge la necesidad de que los estudiantes entren en contacto con la realidad profesional de los estudios que están realizando (Villa y Poblete, 2004), las diversas titulaciones universitarias han ido incorporando prácticas profesionales que

¹ A lo largo del informe se ha intentado utilizar un lenguaje no sexista, aunque en muchas ocasiones se ha optado por el masculino genérico con el objeto de hacer la lectura más ágil. Quede, pues, claro nuestro

complementan los aprendizajes académicos de los estudiantes y los acercan al mundo laboral en el que van a desarrollar su actividad profesional. Con el paso del tiempo, se ha evidenciado la necesidad de incluir este tipo de enseñanzas en los currícula universitarios para formar a unos profesionales acordes con la realidad social y económica y mejorar la calidad de la Educación Superior, cuestión que se ha convertido en un verdadero reto. Por ello, parece lógico que el proceso de Convergencia Europea, en el cual está inmersa la Educación Superior, apueste por aprendizajes en diferentes escenarios formativos asignándole a las prácticas universitarias un papel predominante en la capacitación de los futuros profesionales.²

Al hablar de prácticas universitarias resulta conveniente precisar su significado por cuanto en el contexto universitario tiende a equipararse con aquellas situaciones didácticas que se crean en el aula a raíz de los conocimientos teóricos, actividades en laboratorios, talleres...en donde se establece una relación dicotómica entre la teoría y las actividades prácticas que, en ocasiones, se reducen a la realización de informes y/o trabajos teórico-prácticos. En ese sentido, tales prácticas están ligadas a un contexto instrumental de actividades, a un conjunto de saberes concretos de la disciplina. Existen, por otro lado, otras prácticas universitarias que van más allá de las actividades del aula y se vinculan a las experiencias en escenarios profesionales reales que implican la socialización profesional y, como defiende Tejada (2006:2), “*exigen la actuación real con toda la autonomía y responsabilidad en la ejecución para poder activar las competencias profesionales*”. Estas prácticas universitarias adquieren sentido ante la necesidad de acercar el aprendizaje académico a la realidad profesional de cada una de las titulaciones, de tal manera que, ante la acumulación de conocimientos, se promueva el análisis y reflexión de los contenidos teóricos y otro tipo de aprendizajes que no están fragmentados por el conocimiento de las diferentes disciplinas.

Así, la operativización de los contenidos formativos transmitidos en el aula será efectiva si el estudiante “hace suya la práctica”, es decir, si se implica, reflexiona sobre sus experiencias e integra los conocimientos nuevos en su estructura previa de conocimientos y habilidades. No obstante, no debe sobredimensionarse la importancia

² En posteriores apartados de este estudio se abordarán con detalle las implicaciones que el proceso de Convergencia Europea tienen en la formación práctica de los estudiantes universitarios y, más concretamente, en el Practicum del Grado de Pedagogía.

del contacto con la realidad profesional, ni creer que cualquier práctica es mejor que ninguna o la idea de relacionar unas buenas prácticas con una prolongada duración de las mismas, puesto que en el proceso de prácticas son muchos los elementos que interaccionan y condicionan su efectividad. Trasladando las reflexiones de Dewey (citado por González, 2001a), “no puede interpretarse cualquier experiencia como valiosa”, conviene advertir del error que supone considerar el Practicum beneficioso por sí mismo, olvidando su ubicación en un contexto formativo particular.

Profundizando en esta cuestión, autores como Zabalza (1989) y Marcelo (1996: 21) asumen la idea de las diferencias entre la práctica y “las prácticas”, poniendo de manifiesto que una cosa es la práctica, el ejercicio profesional, y otras son las prácticas. Las prácticas representan ocasiones de inmersión a diferentes niveles de profundidad en situaciones o contextos característicos de la profesión a desempeñar. Las prácticas poseen sentido de realidad, y en ellas los estudiantes se aproximan -que no se integran- en un mundo diferente en que se plantean los problemas de la profesión de forma global, sin compartimentación disciplinar. Las prácticas acercan al estudiante a la realidad, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la realidad. Así pues, en la unión entre la práctica y las prácticas surge un nuevo concepto, el *Practicum*, en donde las prácticas no se quedan en una mera simulación, sino que van más allá y se convierten en un verdadero ejercicio profesional en el que el alumno está inmerso y del que aprende. Tal situación se refleja en la siguiente figura:

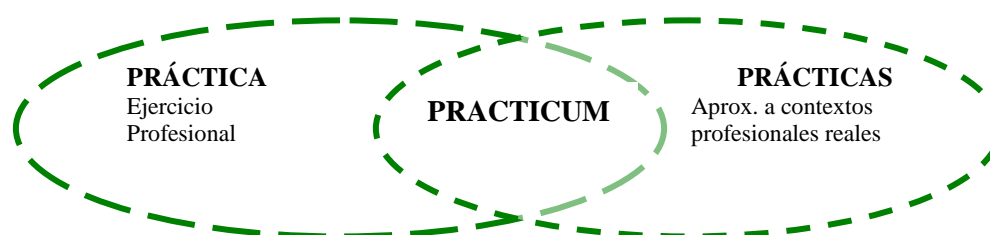


Figura 1 Relación entre práctica y prácticas como elementos constitutivos del Practicum (Elaboración propia).

Con todo, se considera necesario hacer algunas matizaciones sobre qué es el Practicum y cuál es su función en la formación del estudiante universitario. En consecuencia, en los siguientes apartados se tratará de dar respuesta a este interrogante haciendo

referencia a los diferentes enfoques bajo los cuales pueden desarrollarse unas prácticas universitarias.

1.1 CONCEPTUALIZACIÓN DEL PRACTICUM

Las prácticas adquieren diversas denominaciones en los estudios universitarios: prácticas en empresas, prácticas clínicas o Practicum, cada una de las cuales parecen representar significados diferentes, aunque todas tienen en común el interés por conectar a los estudiantes con escenarios profesionales reales. La modalidad de *Practicum* se refiere a un tipo de prácticas integradas en el Plan de Estudios de una titulación y que el estudiante realiza como una o más materias que precisa para obtener la titulación y con una equivalencia en créditos. Por su parte, las *prácticas clínicas* son un tipo de Practicum vinculado a las Ciencias de la Salud y, en consecuencia, integradas dentro de un Plan de Estudios cuya superación por el estudiante también es reconocida en créditos. La modalidad de *prácticas en empresas* alude a un tipo de prácticas que contemplan los egresados de una titulación, por tanto, no forman parte del Plan de Estudios, aunque también pueden tener un reconocimiento en forma de créditos (García Jiménez, 2006:103). En el contexto bajo el cual se plantea este estudio, y como ya se ha referido, se trabaja en torno al concepto de *Practicum*

A principios de los 90, cuando se hablaba de Practicum, se hacía referencia a “*un conjunto integrado de prácticas a realizar en centros Universitarios o vinculados a la Universidad por convenios o conciertos que pongan a los estudiantes en contacto con los problemas de la práctica profesional. Podría ser también total o parcialmente de investigación. Los y las estudiantes realizarán un Practicum de entre los propuestos por cada universidad*” (BOE, 12 de enero de 1993). Se trataba, por tanto, de unas prácticas que sirvieran a los estudiantes para conocer los contextos y condiciones reales de su actividad profesional a través de su implicación en los mismos, a fin de completar la formación recibida en sus centros universitarios.

En base a esto, cada centro universitario ha ido adaptando esta concepción en función de las características de sus propias prácticas y de cómo éstas estén configuradas en su

Plan de Estudios³, no concurriendo una acepción oficialmente compartida del Practicum. Así, existe una diversidad de definiciones en función del contexto, las experiencias o la ideología pedagógica que subyace en los autores que las suscriben. A modo de ejemplo, se destacan las siguientes acepciones sobre el Practicum:

- “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 presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el Practicum hace referencia” (Schön, 1992: 45-46).
- “Con el término Practicum estamos definiendo habitualmente al periodo del currículo académico universitario mediante el que se forma a los estudiantes en la práctica de verdaderos actos profesionales siguiendo una dificultad gradual. Esta formación puede realizarse dentro del recinto universitario o fuera de él, ya en centros de trabajo” (Pérez Boullosa, 1996:87).
- “Periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajo reales” (Zabalza, 2003:45).
- “El Practicum es un periodo formativo-práctico, que responde a una programación curricular, por lo general se desarrolla en centros externos a la institución universitaria, implicando a diferentes colectivos (alumnado, tutores de Universidad y empresa), que trata de integrar la teoría y práctica en una situación real de actividad profesional, mediante la participación y el aprendizaje activo de los participantes” (Ventura, 2005: 28).

³ Parece lógico que, aunque pueda formalizarse una consideración aislada del Practicum, su lugar natural y las consideraciones que sobre él se hagan han de situarlo en el marco de un programa de formación (Zabalza, 1998a: 171).

- “El Practicum no sólo es el espacio de encuentro entre teoría y práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales” (Tejada, 2006:2).
- “(...) Practicum, periodo de anticipación, socialización y de entrenamiento, lugar de encuentro entre el conocimiento académico y la práctica profesional, en la que adquieren la plenitud de su sentido” (Bas Peña, 2007:141).

Se observa que algunos autores plantean el Practicum como la formulación y análisis de los problemas desde la óptica del propio práctico, mientras que otros lo relacionan con las conexiones entre el aprendizaje cognitivo y experiencial, entre la teoría y la práctica. No obstante, se puede identificar un rasgo común en todas ellas y es que el Practicum es una actividad que se realiza en Centros/Instituciones de trabajo durante y/o al final del proceso formativo de los estudiantes.

A partir de estos apuntes, en el presente estudio se ha entendido al Practicum como *“un proceso de aprendizaje activo en contextos profesionales reales, diseñado por todos los implicados, a partir del cual los estudiantes aprenden de su contacto con la realidad laboral para la que se están preparando, siendo una situación ideal para establecer relaciones reflexivas entre los contenidos teóricos aprendidos durante los estudios académicos y la práctica profesional, a fin de poder interiorizar el modo de ser de la profesión”*.

A través de las prácticas el estudiante se compenetra con la realidad social de su profesión, por lo que se hace preciso la existencia de una buena base teórico-doctrinal sobre la que se asiente y a partir de la cual orientar el programa de prácticas. El Practicum, tal como afirma Zabalza (1998a), forma parte del periodo de formación y ha de planificarse para que signifique y aporte nuevos inputs y oportunidades de aprendizaje a los alumnos en prácticas. Cualquier otro propósito o beneficio posible puede estar supeditado a este principio general, la consideración fundamental debe seguir vinculada al hecho de que se trata de un periodo de formación. Por tanto, de él se

derivan efectos relevantes en lo que se refiere a la enseñanza de los estudiantes que participan en los programas. Resulta esencial tener una idea clara de qué tipo de formación es la que se espera que los alumnos adquieran a través de las prácticas, o qué tipo de aprendizajes se pretende que alcancen durante ese tiempo. Como cualquier otro de los periodos formativos, el Practicum encuentra su sentido en el proyecto curricular que cada centro universitario se plantea desarrollar; por consiguiente, su diseño ha de ser coherente con el modelo de formación adoptado.

Por otro lado, tal como hemos visto en la concepción de Practicum asumido, práctica y teoría se hayan intrínsecamente unidas, siendo las prácticas un complemento necesario de la formación teórica recibida en la Universidad y que supone superar la negativa dualidad establecida entre ambas. Los discursos conciben al Practicum como una vía para superar la posible fragmentación del conocimiento adquirido en las diferentes disciplinas y relacionarlo con las situaciones reales de la práctica profesional, comprobando su pertinencia o no. En todo caso, se aboga por la necesidad de interrelación entre teoría y práctica (Bas Peña, 2005:192).

Vemos, por tanto, que hay dos formas mayoritarias de contemplar la relación entre teoría y práctica. Una, en la que la teoría y la práctica se dan la espalda, sin otra relación que la de ser una la aplicación de la otra, a lo que Shön (1992) ha denominado “racionalidad técnica”. Frente a ésta, se sitúa una visión dialéctica entre teoría y práctica: el verdadero conocimiento se encuentra en la práctica, en la reflexión de la misma, de modo que hay saberes que no pueden ser aprendidos al margen de ella, puesto que los aprendizajes están contextualizados. Bajo esta perspectiva, y compartiendo la tesis de Shön (1992:48), se espera que los futuros profesionales aprendan a reflexionar en la acción *“aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y sólo después llegar a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar”*.

Como fuente de relación teórico-práctica, esta experiencia es vista por Zabalza (1989) como *“una situación para aprender a manejar la práctica”*. El problema surge al

intentar definir la relación existente entre teoría y práctica. En una excelente revisión, Ryan *et al.* (1996, citado en Molina 2008: 338-339) señalan que en el Practicum se pueden dar varias perspectivas para relacionar la formación teórica y práctica. Así, el modelo más tradicional define al Practicum como una oportunidad para *aplicar los conocimientos teóricos* aprendidos previamente en las clases. Las prácticas son una aplicación de la teoría a situaciones reales en donde se proporciona a los aprendices oportunidades sistémicas, estructuradas y supervisadas para que apliquen en el mundo real el conocimiento, y las habilidades y actitudes desarrolladas durante sus años de estudio universitarios. Desde otro enfoque más actual se entiende que la práctica profesional debe formar el *centro organizador del currículum*, por lo que se deben desarrollar las habilidades prácticas necesarias. Bajo este enfoque, por el que aboga Shön (1992), se invierte la relación tradicional entre teoría y práctica, asignando al Practicum el papel de formular problemas y cuestiones importantes que se usen para poner en funcionamiento la indagación y el conocimiento teórico. En el tercero de los enfoques planteados por Ryan *et al.* (*ibid.*), mediador entre los anteriores, el Practicum supone la oportunidad de *reflexionar sobre la experiencia* y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia, lo que convierte esa experiencia en aprendizaje. Tal como manifiesta Carr (1996: 57-62), ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente a la otra en un proceso interactivo que requiere una actitud permanente de aprendizaje, de reflexión crítica, de una toma de decisiones responsables y fundamentadas. Se postula así una visión dialéctica entre teoría y práctica, alcanzando el Practicum su pleno sentido curricular y formativo al ofrecer la posibilidad no sólo de aprender, sino de analizar y reflexionar sobre lo aprendido, cuestionar las condiciones y consecuencias de la actuación observada y/o desarrollada y buscar otras alternativas de futuro (González, 2001a).

En este sentido, Del Villar (1994) considera que la formación de los profesionales debe estar enfocada al aprendizaje de un conocimiento académico (representado por las bases psicopedagógicas, el conocimiento de las distintas materias, la intervención didáctica, etc.) hacia el dominio de una serie de competencias, asumidas como eficaces desde las investigaciones desarrolladas en el paradigma proceso-producto; y el desarrollo de un conocimiento práctico que se adquiere por un proceso de *“reflexión en la acción”* en el

que las personas se enfrentan de forma directa a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos de su profesión. Se pretende, por tanto, el desarrollo de un conocimiento reflexivo evitando el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional.

Tal como señala Zabalza (1996), el ejercicio de la práctica es fundamental para poder conseguir la integración de los rasgos que caracterizan las acciones educativas propiamente dichas. El conocimiento experiencial de la futura actividad profesional propicia el desarrollo de habilidades y capacidades que pueden constituir un elemento esencial para el crecimiento profesional y personal de los estudiantes. El Practicum aparece así como una oportunidad para suplir la falta de una orientación práctica/crítica del conocimiento que se transmite en las aulas. Los aprendizajes que forman parte del currículo formativo, en la medida en que disponen de los referentes que proporcionan la presencia y la actuación en contextos profesionales reales, se hacen más entendibles, más propicios a una decodificación con sentido. Así pues, el Practicum constituye esa fuente de referentes reales que enriquece los mecanismos de decodificación de las informaciones de un proceso de formación y que permite darles un sentido más operativo y funcional. El Practicum facilita la integración de los nuevos conocimientos en la estructura previa, de modo que los nuevos conocimientos facilitan una mejor comprensión de las experiencias habidas y, por otro lado, estas experiencias facilitan una mejor comprensión de los nuevos conocimientos en la medida en que los sitúan en el marco de situaciones reales (Zabalza, *ibid.*)

Como se ve, a través de las experiencias en contextos profesionales los estudiantes tienen la oportunidad de relacionar sus propios conocimientos y las teorías adquiridas con la experiencia de trabajo en contextos reales, de tal manera que estos tres elementos (conocimientos previos, teorías y experiencia) se ven enriquecidos por la propia actividad formativa. Tal posición queda reflejada en la figura siguiente:

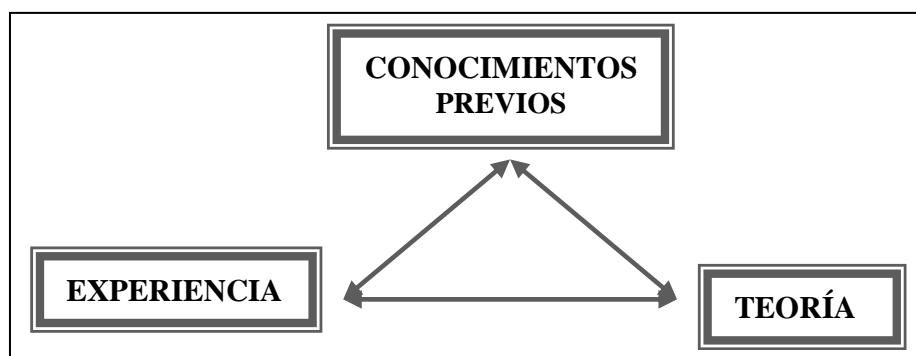


Figura 2 Relación de los elementos constitutivos del Practicum (Elaboración propia).

González (2001a) argumenta que en el Practicum es posible “ver”, “hacer”, “ver hacer” y “hacer ver”. Se “ve” gracias a la observación en escenarios profesionales reales; el estudiante “hace” constituyendo una excelente forma de aprender. Pero, además de hacer, es importante analizar lo que se hace; es relevante para el estudiante que “vea hacer” y diferencie los distintos modelos educativos. Por último, la situación de “hacer ver” pretende llevar a los estudiantes a acciones de reflexión que les permita probar si les gusta verdaderamente la profesión.

Como se ha podido apreciar, en esta compleja relación entre teoría y práctica subyace un sinfín de pensamientos que se irán abordando a lo largo de este estudio. Sin embargo, parece interesante resaltar dos planteamientos al respecto. El primero de ellos gira en torno a la concepción del Practicum como un *escenario formativo* de referencia que permita relacionar e interiorizar los conocimientos adquiridos que se transmiten a través de la universidad. La enseñanza universitaria forma a los estudiantes en técnicas, habilidades y actitudes que les capacitan para el ejercicio profesional. Dichos contenidos se deben articular alrededor del eje de la interacción entre la teoría y la práctica, de tal manera que se promuevan en el estudiante hábitos reflexivos que le permitan generar una visión más real y menos idealista del ejercicio profesional. Por tanto, y tal como se ha dicho anteriormente, la práctica no es sólo la aplicación de la teoría, sino que exige al estudiante un compromiso que le permita seguir avanzando en su formación, a la vez que ejercita y analiza los contenidos teóricos interiorizados.

El segundo de los planteamientos aborda la utilidad del Practicum como *generador de nuevos conocimientos*. A través de la experiencia en centros de prácticas, en efecto, los estudiantes no sólo relacionan sus conocimientos previos con la práctica, sino que a partir de esa experiencia y su cuestionamiento aprenden nuevas formas de hacer, es decir, se promueve su capacidad para aprender de forma autónoma.

En este sentido, existe cierta tendencia a considerar que son los propios estudiantes quienes deben buscar la conexión entre teoría y práctica, función para la que muchas veces no están preparados, con lo cual estos estudiantes suelen caer en el error de pensar que los conocimientos que se transmiten en la institución académica no son útiles una vez fuera de ella. Por ello, los docentes deben transferir a sus estudiantes no sólo la teoría, sino también las herramientas que posibiliten la conexión de ésta con la práctica profesional y no esperar que sean los propios aprendices quienes, por sí mismos, asuman la complejidad de esta relación. Ambos tipos de enseñanza se producen la mayor parte de las veces desconectada entre sí, dejando en manos de los estudiantes la tarea de relacionarlas (Molina 2007: 23). Existe una ausencia de diálogo entre lo que se aprende en las materias académicas y lo que se aprende en el Practicum y viceversa, cuando no se trata de dos tipos de formación separados. Por tanto, hay que buscar los mecanismos para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus vivencias en el Practicum. En relación con esto, González (2001a) plantea el interrogante de si la teoría que se ofrece en las aulas favorece el aprendizaje desde la práctica y, concretamente desde la experiencia del Practicum, al igual que se plantea si la práctica que se les ofrece a los estudiantes es lo suficientemente rica y valiosa para propiciar su cuestionamiento y análisis.

Según estos planteamientos, los estudiantes, en su experiencia práctica, deben hacer frente a diversas situaciones apoyándose en los conocimientos almacenados (procedentes de su propia experiencia o de los contenidos teóricos asimilados), de tal manera que la incorporación de esta nueva información les permita cambiar la propia acción. Lo que aquí se plantea es que el verdadero conocimiento está en la práctica y en la reflexión de la misma, puesto que hay conceptos, hechos o actitudes que no pueden ser adquiridos al margen de ella, debido a que los aprendizajes difieren del contexto en donde se produzcan. Es el propio contexto de aprendizaje el que determina cuáles han

de ser las herramientas y estrategias metodológicas a utilizar. Esto provoca que las actividades se tengan que replantear continuamente, incorporando información nueva y, por tanto, cambiando la propia acción.

Desde esta perspectiva, en la formación de los estudiantes deben desarrollarse aquellas competencias que les permitan afrontar las situaciones de la práctica para la cual están siendo preparados a través de la reflexión de la misma. A partir del dominio de determinadas habilidades y conocimientos, se puede avanzar hacia la consecución y desarrollo de nuevas competencias que permitan seguir avanzando en el proceso formativo profesional y personal. En este sentido, Perrenoud (2004) considera diez razones para justificar la necesidad de una formación que prepare a los futuros profesionales para la reflexión sobre su propia práctica:

1. Compensar la superficialidad de la formación profesional.
2. Favorecer la acumulación de saberes de experiencia.
3. Acreditar una evaluación hacia la profesionalización.
4. Preparar para asumir una responsabilidad política y ética.
5. Permitir hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
6. Ayudar a sobrevivir en un oficio difícil.
7. Proporcionar los medios para trabajar sobre uno mismo.
8. Ayudar en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
9. Favorecer la cooperación con los compañeros.
10. Aumentar la capacidad de innovación.

No es de extrañar, pues, que se defienda la idea de un *Practicum Reflexivo* en donde se promuevan las relaciones entre las teorías y el conocimiento transmitido en las Escuelas y Facultades, es decir, el conocimiento en la acción y la reflexión del mismo. Por tanto, el *Practicum* no se limitará a la aplicación de las teorías aprendidas durante la formación académica, sino que introducirá el “aprender haciendo” como elemento esencial en el proceso formativo. Como señala Sierra (2002: 234) el *Practicum* ha de promover la síntesis y reorganización de todos los conocimientos teóricos que posee el alumno/a para que éstos se hagan realmente significativos a través de la práctica y ésta también sea susceptible de ser explicada y orientada en virtud de aquellos. Así, para que del

Practicum se deriven aprendizajes prácticos (y no sólo prácticas), además de enfrentarse a la propia práctica y observar cómo lo hacen otros, es necesario poder analizarla y conversar sobre ella para que, a través de la reflexión de la experiencia en contextos profesionales reales, el alumno puede mejorarla. Un Practicum así concebido supone una oportunidad para que los estudiantes analicen los contextos en los que interactúan como profesionales y, a partir de ese análisis, sean capaces de “*saber hacer*”. En este sentido, se destacan diversas razones, entre las muchas que justifican la necesidad de fomentar la reflexión en el Practicum como un importante medio de desarrollo profesional:

- a) El hecho de que los alumnos aprendan a reflexionar sobre su propia práctica durante su formación académica puede constituir el inicio de un proceso de formación continua en el que constantemente se estén renovando y actualizado sus propios conocimientos, se fomentan “*hábitos reflexivos*” que permitan establecer puentes entre teoría y práctica. Para Sierra (2002: 236-238) el Practicum debe servir para afianzar unos hábitos que serán claves para el ejercicio profesional; no basta con realizar esporádicamente procesos reflexivos puntuales.
- b) Los ámbitos de intervención, en determinadas profesiones, resultan muy cambiantes y presentan características dispares que hacen que los procedimientos de actuación difieran de unos contextos a otros. El alumno, a partir de la reflexión sobre estas situaciones, de la asimilación, interiorización y meditación de estas circunstancias, aprende a darse cuenta de que es necesario una continua adaptación de sus procedimientos de actuación al contexto en el cual se encuentra inmerso requiriendo, en muchos casos, nuevos marcos de actuación no especificados y aún por descubrir.
- c) A través de la reflexión, el alumno enriquece su repertorio de conocimientos; aprendizajes que no vienen determinados por teorías o supuestos de la ciencia que estudia, sino de su propia experiencia y de la reflexión de la misma, a partir de la cual pueden surgir planteamientos que modifiquen los modos de actuar y pensar.

Este proceso de construcción y reconstrucción de la práctica lleva al estudiante a dotar de significatividad tanto a los conocimientos teóricos-prácticos acumulados a lo largo de su formación universitaria, como al autoconocimiento de sus propias capacidades y limitaciones para enfrentarse a los imprevistos que plantea la práctica y reflexionar en la acción para llevar a cabo una toma de decisiones ajustada a las necesidades planteadas (Pérez y Rodríguez, 2001).

No cabe duda, por otro lado, de que para el logro de un Practicum de calidad no basta con la correcta interacción de los elementos internos al mismo, sino que también es importante la implicación directa del estudiante en su proceso formativo de tal manera que se logre una adecuada integración de esos conocimientos prácticos al mapa de concepciones teóricas que posee cada uno, todo ello facilitado por la reflexión sobre la propia experiencia.

1.2 MODALIDADES DE PRACTICUM

La diversidad conceptual que hemos visto está mediatizada, entre otros aspectos, por el programa de formación en que se enmarque el Practicum, así como por los paradigmas educativos que subyacen en la aclaración terminológica del mismo, lo cual propicia el surgimiento de diferentes modelos de Practicum. Hay diversos autores que plantean la existencia de una variedad de modelos de prácticas de acuerdo con la concepción curricular que la sustente. Así, los criterios de clasificación de los Practicum pueden vincularse, entre otros, al paradigma bajo el cual están enmarcados, a la finalidad de la práctica o la relación que se establece entre la teoría y la práctica. Con fines aclaratorios, señalamos varias clasificaciones recogidas en diversos estudios. Las categorizaciones no son excluyentes entre ellas, puesto que aluden a una misma tipología de Practicum, concebida desde diferentes perspectivas, pero con un principio general coincidente: conseguir que los estudiantes adquieran un conocimiento más o menos profundo de la actividad profesional para la que se están preparando y que se aproximen al contexto profesional para el cual se están formando. Una posible síntesis de lo que decimos se refleja en la siguiente tabla:

Clasificaciones de modelos de prácticas.	Autor	Tipologías
	García Jiménez (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo curricular. ▪ Modelo de descubrimiento. ▪ Modelo de desarrollo profesional.
	Lobato (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El Practicum según el enfoque tecnológico. ▪ El Practicum desde la perspectiva interpretativa. ▪ El Practicum desde la corriente socio-crítica.
	Zabalza (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de lo aprendido. ▪ Facilitador del empleo. ▪ Complemento de la formación general. ▪ Enriquecimiento de la formación básica.

Tabla 1 Síntesis de las tipologías de modelos de Practicum (Elaboración propia).

Indudablemente, la enseñanza en un contexto práctico puede realizarse bajo diferentes modelos. Así, en relación con el binomio teoría-práctica, se pueden encontrar diversas clasificaciones del Practicum, categorizaciones que tienden a complementarse. En este sentido, García Jiménez (2006:108) entiende que el Practicum da lugar a tres modelos de prácticas externas:

- a) *Modelo curricular* en donde se planifican las prácticas como un complemento de la formación teórica: está orientado de manera preferente para el estudiante que debe practicar los conocimientos y habilidades adquiridas durante la carrera.
- b) *Modelo de descubrimiento* en donde se planifican las prácticas como una experiencia de aprendizaje: es una oportunidad para “poner a prueba” los conocimientos y habilidades adquiridos colocando al estudiante/titulado ante situaciones en las que debe mostrar su habilidad para resolver problemas e imprevistos, su iniciativa, habilidad para tomar decisiones y, especialmente, su capacidad para reflexionar y aprender de los errores.
- c) *Modelo de desarrollo profesional* en donde las prácticas externas se planifican como parte del desarrollo de la carrera del estudiante/titulado: las prácticas son parte del aprendizaje vital de una persona en la que ésta no sólo adquiere habilidades técnicas o de resolución de problemas, sino una manera de entender y enfocar su proyecto de vida personal y profesional. En este sentido, las

prácticas son una oportunidad para cuestionar los conocimientos adquiridos y resultan fundamentales para el desarrollo de valores y actitudes, la planificación personal y la toma de posición ante los problemas sociales, medioambientales, políticos o económicos vinculados al ejercicio de la profesión.

Por su parte, Lobato (2002) establece la existencia de diferentes tipos de Practicum según el marco curricular bajo el cual se plantea, distinguiendo tres enfoques:

- a) *El Practicum según el enfoque tecnológico*: el paradigma tecnológico separa la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción y, en consecuencia, el Practicum no tiene nada que ver con la teoría, que es quien la dirige. Los defensores de este modelo consideran que es posible depurar tanto los procesos de cualquier actividad humana, que podrían seguir funcionando independientemente de las personas que los conforman y se implican en ellos.
- b) *El Practicum desde la perspectiva interpretativa* se considera como un proceso en el que los protagonistas se unen para comunicarse y dar respuesta a los problemas que se plantean. Distinguen sus partidarios, las técnicas de la teoría. El Practicum supone una serie de actividades de las que son responsables los educadores y los educandos, concibiéndose éste como un proceso que fomenta el conocimiento y en donde los estudiantes tienen que saber lo que ocurre en las instituciones recogidas por normas que son recreadas diariamente por quienes trabajan en ellas, impregnando su actividad de ideas e intereses. Es un proceso abierto en el cual los estudiantes pueden reconstruir su realidad educativa desde el conocimiento de la misma.
- c) *El Practicum desde la corriente socio-crítica*: se inscribe en el modelo profesional reflexivo (Shön, 1992), en el que el profesorado se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace, siendo crítico, indagador e investigador. La reflexión se conceptualiza como un proceso de reconstrucción de la experiencia que nos lleva a la comprensión de la situación de la acción, desde la reflexión de la misma. Este proceso reflexivo, implica una forma de ser que supone una mentalidad abierta para afrontar los desafíos que la realidad presenta (Perrenoud, 2001).

De estas tres tipologías que se nos propone, quizás la más extendida sea la segunda. Los estudiantes, por norma general, participan de una realidad formativa que enriquece sus aprendizajes académicos y viceversa. También es cierto que cada vez es más común encontrarse con fórmulas mixtas de formación mediante las cuales se pretende que el estudiante afronte tareas fundamentales de su profesión.

Otro de los criterios que pueden ser utilizados para clasificar las prácticas formativas es el propuesto por Zabalza (2006). De acuerdo con sus planteamientos, cada titulación recoge en su Plan de Estudios un modelo de Practicum que puede diferir del resto, ya sea por su función, posición en la carrera, finalidad, naturaleza del trabajo que debe realizar, etc. En este sentido, pueden identificarse cuatro modelos de Practicum que cumplen funciones muy distintas:

- a) Practicum orientado a la *aplicación real de lo aprendido* en los centros de formación. Su objetivo principal es completar la formación académica básicamente teórica, recibida en la Universidad con aplicaciones prácticas en situaciones reales. Como para poder llevar a cabo esas actuaciones “pre-profesionales” se precisa haber recibido toda la formación académica, es por lo que suelen situarse al final de la carrera.
- b) Practicum orientado a *facilitar el empleo*. Su objetivo básico es facilitar el conocimiento mutuo entre aprendices y “colocadores” o empresarios. Se trata de una especie de “periodo de prueba” en el cual ambas partes se conocen, evalúan y ven la posibilidad de proceder a una incorporación de los aprendices a la plantilla de la empresa.
- c) Practicum orientado a *completar la formación general* recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo. Su objetivo básico, en estos casos, es 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.
- d) Practicum destinado a *enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos con la experiencia formativa*, es decir, vinculada a aprendizajes, a centros de trabajo. Este modelo entiende que la presencia de los estudiantes o aprendices en los centros reales de trabajo está destinada a

enriquecer su experiencia formativa y les va a ofrecer la oportunidad de ampliar sus aprendizajes en situaciones propias de la profesión para las que se preparan.

Las propuestas que nos hacen estos autores tienen dos criterios comunes que condicionan los modelos de prácticas analizados y sobre los que debe recaer el análisis y planificación del Practicum: la relación (o no) entre teoría y práctica y el lugar que ocupa esta asignatura en el currículo académico.

Es obvio que, en función del modelo que se adopte en la organización del Practicum la finalidad y funciones de éste serán distintas. Así, si se concibe al Practicum como un espacio de enriquecimiento formativo de los estudiantes, se pueden identificar cinco funciones básicas del mismo (Zabalza, 2006):

- a) *Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales.* Es una oportunidad para ver desde dentro los centros de trabajo, conocer a sus profesionales y, en muchos casos, poder trabajar o estar junto a ellos en su quehacer diario.
- b) *Organizar y reorganizar marcos de referencias* que sirvan a los estudiantes para entender los contenidos estudiados en la carrera. Lo que se explica en las clases se entiende mejor tras haber tenido experiencias reales en los escenarios profesionales y lo que se ve en los centros de trabajo se entiende mejor tras haber aprendido los fundamentos teóricos en los que se basa dicha acción.
- c) Llevar a cabo *nuevas experiencias formativas* (adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades, reforzar o modificar actitudes, etc.)
- d) *Concienciar de los puntos fuertes y débiles* de cada uno para reconocer las propias actitudes, aptitudes y competencias personales, así como las propias lagunas formativas.
- e) *Mejorar el curriculum vitae de los estudiantes.* El Practicum servirá a los estudiantes para conocer las coordenadas básicas de la actividad o servicio en el que se realizan sus prácticas y tomarlas en consideración de cara a su empleo.

Como se ve, la peculiaridad del fenómeno estudiado y la multiplicidad de interpretaciones y clasificaciones que se pueden realizar le confieren al Practicum una

singularidad propia que puede dificultar su estudio. El Practicum es un concepto extendido en muchas carreras universitarias, pero también es cierto que la interpretación que se le asigne al mismo, así como sus funciones, enfoques, perspectivas, etc., difieren en función del contexto donde se aplique. A pesar de ello no debe olvidarse que lo importante no es tanto la tipología de Practicum utilizado como la significación que esas prácticas tengan en el estudiante.

1.3 LAS FASES DEL PRACTICUM

Vistos los principales aspectos que definen las prácticas, lo que se pretende ahora es plantear los diferentes momentos que integran la secuencia evolutiva de un Practicum. Es evidente que, en función del tipo de titulación, la especialidad y la institución universitaria, la secuencia temporal de las prácticas variará. No obstante, pueden observarse etapas comunes entre las diferentes modalidades de prácticas, sobre todo en aquellas propias del campo educativo.

Por lo general, la programación de las prácticas se realiza de forma secuencial y progresiva y las fases suelen ser bastante diferenciadas, de tal manera que el alumnado gana en autonomía según avanza su aprendizaje práctico. Se pueden destacar, por considerarse unas categorizaciones temporales comunes a muchas titulaciones, la secuenciación de Zabalza (1996) y la de Santibáñez y Montero (1998). Estos autores plantean la existencia de diferentes momentos y fases del Practicum que poseen en sí mismas características distintas.

Así, Zabalza (1996) identifica los siguientes momentos-funciones relevantes en este proceso formativo:

- 1) Fase de *preparación* de los propios alumnos (información sobre el sentido de las prácticas, actividades que se espera que realicen, orientación metodológica, documentación, etc.) y de los tutores del centro de trabajo (información sobre el Plan de prácticas, establecimiento de criterios de evaluación, preparación de la acogida, etc.).

- 2) Fase de *acogida*. Este es el momento en el que los estudiantes llegan al centro de prácticas y es una fase importante porque suele dejar al descubierto la mayor o menor implicación de la institución en el programa de prácticas.
- 3) *Planificación del itinerario formativo* en el centro de trabajo: implica responder a qué se hará dentro de la institución, con qué personas se trabajará, por qué servicio/s se pasará y cuál será el cometido del “aprendiz” en cada uno de los puestos.
- 4) *Gestión de las prácticas*, esto es, los mecanismos de comunicación entre ambas instituciones durante el transcurso del Practicum (reuniones entre tutores, visitas de los tutores al centro de formación, desarrollo de informes periódicos de los alumnos/as, etc.).
- 5) *Evaluación de las prácticas*, este hecho implica determinar qué aspectos van a ser evaluados y los criterios a utilizar, las personas implicadas en la evaluación, los momentos de evaluación, etc.

En un trabajo posterior, este mismo autor (Zabalza, 1998b) señala la necesidad de definir los grandes núcleos de contenido formativo del Practicum y también las fases en las que éste se organizará debido a que la naturaleza procesual del mismo obliga a tomar en consideración la estructura de fases que lo componen. En esta ocasión, a las fases anteriormente planteadas, Zabalza (o.c.) añade un momento de revisión o feed back antes de la evaluación del estudiante. Se considera necesario que el alumno disponga de un momento de reposo reflexivo sobre la experiencia que está viviendo, no dando por concluido el aprendizaje del estudiante una vez abandonado el centro de prácticas. Tal como se ponía de manifiesto en apartados anteriores, “*más que haciendo, se aprende analizando y reflexionando sobre lo que se hace, sólo así podremos ser conscientes de cómo y por qué lo hacemos*” (González, 2001a).

Por su parte, Santibáñez y Montero (1998) basándose en su experiencia participativa en el Practicum que se desarrolla en la Universidad de Deusto (País Vasco), establecen unas fases para el Practicum que, en determinadas ocasiones, pueden verse entremezcladas y solapadas. Para cada una de estas fases, se determinan unos objetivos y tareas específicas en donde juegan un rol determinado los tres agentes implicados en el proceso de prácticas: alumnado, tutor/a universitario y tutor/a de Centro/Institución

de prácticas. En la siguiente tabla se muestran las distintas fases junto a las tareas, procedimientos y herramientas a utilizar que nos plantean estos autores:

Fase	Tareas	Procedimiento	Herramientas
1. PRESENTACIÓN Y TOMA DE CONTACTO	<ul style="list-style-type: none"> * Ubicarse en el centro. * Ultime los horarios, emplazamientos y planes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Reunión con el profesor de Practicum. * Presentación del centro. * Reunión con el tutor en el centro. * Elaboración de la agenda. * Presentación Plan de Practicum 	<ul style="list-style-type: none"> * Contrato de Practicum del Alumno * Ficha de Incorporación al centro. * Agenda de Practicum del Alumno * Plan de Practicum
2. OBSERVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Familiarizarse con el centro. * Conocer el equipo, sus funciones y los destinatarios. * Conocer programas, planes, proyectos, memorias, estatutos, tratamientos... 	<ul style="list-style-type: none"> * Recogida de datos. * Encuentros con usuarios. * Reuniones con el equipo. * Incorporación a la dinámica del centro. * Lectura de documentos, archivos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Diario de Practicum
3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> * Participar en actividades educativas. * Trabajar en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Participación en la elaboración de materiales educativos adaptados. * Desempeño de funciones asignadas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Diario de Practicum.
4. EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Síntesis del proceso de Practicum. * Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> * Elaboración de la Memoria de Practicum. * Complimentación de cuestionarios de evaluación y auto-evaluación. * Reunión con el Profesor. * Reunión con el Tutor. 	<ul style="list-style-type: none"> * Guión de Memoria de Practicum * Criterios de Evaluación * Cuestionario de Evaluación del Practicum * Cuestionario de Auto-evaluación

Tabla 2 Fases del Practicum. Fuente: Santibáñez y Montero, 1998: 41.

Las diversas fases que constituyen un plan de prácticas varían en función de los modelos de prácticas, pero como puede apreciarse en estos dos planteamientos temporales, la programación del Practicum debe integrarse dentro de un esquema cíclico de planificación, desarrollo, evaluación y mejora. En la siguiente figura puede apreciarse la conexión entre estas fases:

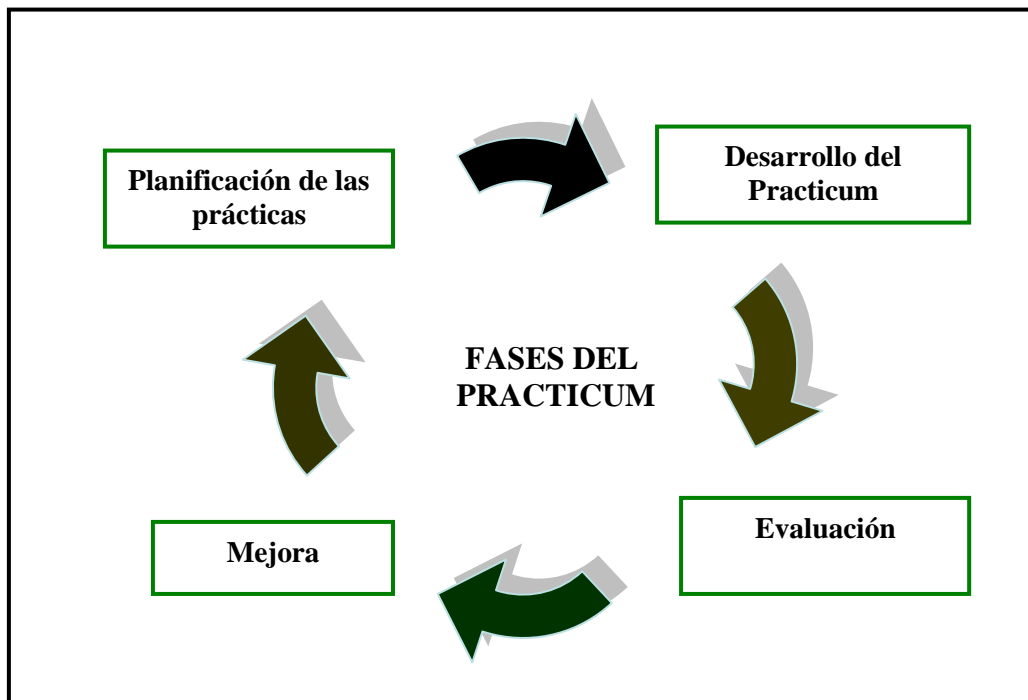


Figura 3 Secuenciación básica de un proceso de prácticas (Elaboración propia).

1. *La planificación de las prácticas* se produce antes de que el estudiante acuda al centro. Esta fase supone el momento de considerar aspectos tales como las competencias que se desea que los estudiantes desarrollen en su periodo de prácticas, el encuentro con los centros y profesionales colaboradores, establecimiento de acuerdos, recursos, procedimientos de seguimiento y evaluación, etc.
2. *Desarrollo del proceso de prácticas* que agrupa la presentación y toma de contacto con el Centro/Institución colaborador por parte del alumnado y la interacción que se produce entre el profesional que actúa como tutor/a y los propios estudiantes.
3. *Evaluación de las prácticas* que comprende no sólo la valoración de los estudiantes, sino también del diseño y desarrollo de las mismas. Los procedimientos de evaluación empleados se relacionan con el modelo de

Practicum adoptado, así como con la gestión, organización y desarrollo del mismo.

4. *Mejora.* Tras la evaluación se ve preciso realizar una nueva planificación del proceso. Así, la evaluación no servirá únicamente para valorar el aprendizaje del alumnado, sino que podrá utilizarse como un instrumento que permita hacer una valoración general de todo el proceso formativo a través del cual pueden detectarse las limitaciones y necesidades de la propia programación de prácticas e intentar, en la medida de lo posible, buscar alternativas de mejora de cara a futuras planificaciones.

Es preciso señalar que los momentos de prácticas anteriormente comentados constituyen, en muchas titulaciones, la culminación de un proceso formativo que comienza cuando el alumno ingresa en la Universidad, al final del cual se espera que el estudiante haya aprovechado esta experiencia enriquecedora a través de la identificación de recursos, la adquisición de actitudes profesionales y conciencia de trabajo, la adopción de una postura crítica de cómo llevar a cabo su práctica, etc. Por tanto, según esta concepción, el proceso de prácticas no comienza cuando los alumnos tienen un primer contacto con el Centro/Institución colaborador, sino que se aborda mucho antes, en el momento en que la persona elige cursar esos estudios. Las prácticas tan sólo suponen una culminación de un proceso formativo en donde se ha dado al estudiante la oportunidad de experimentar, comprobar, reflexionar y analizar el bagaje de conocimientos acumulados durante los años de carrera.

Este planteamiento puede cuestionarse en el sentido de que estas prácticas profesionales también pueden ser un elemento formativo importante que no tiene por qué ubicarse al final de la carrera, sino que podrían realizarse a lo largo de la misma de tal manera que sirviera como un elemento de formación que completara los aprendizajes académicos convencionales, enriqueciendo con ello su experiencia formativa.

De acuerdo con los planteamientos presentados hasta el momento, pueden extraerse una serie de conclusiones que concretarían el concepto que se viene trabajando. Éstas son:

1. La definición del Practicum viene influenciada por la ideología o visión de la enseñanza que se adopte, siendo un elemento común a todas las posibles interpretaciones el aprendizaje activo de los estudiantes en contextos profesionales reales.
2. Un elemento importante de las prácticas formativas es la reflexión sobre las mismas. El conocimiento en la práctica a través de la reflexión es un indicador importante de la asimilación e interiorización de conocimientos.
3. Se identifican varios tipos de Practicum en función de diversos factores (finalidad, funciones, ideología...).
4. El Practicum es parte de un proceso que complementa los aprendizajes académicos con la experiencia formativa en contextos reales de trabajo.

En definitiva, el Practicum supone una ocasión importante a partir de la cual los alumnos tienen la posibilidad de incorporar sus conocimientos a la práctica profesional, de ejercitar habilidades, adquirir capacitaciones, reflexionar sobre su propia acción y, por consiguiente, sobre su propia profesión.

2 ***DIMENSIONES ORGANIZATIVAS DEL PRACTICUM***

*« <...> para ir a ver algo hay que tener los ojos del conocimiento preparados pero es que, además, el campo que hay que ir a ver es tan complejo que preparar esos ojos para que sean capaces de comprender aquella realidad es una tarea que no se puede abordar puntualmente»
(Tutor universitario Gtf 02).*

Resulta evidente que el Practicum supone un componente curricular fundamental de los programas formativos universitarios y que como tal debería ser contemplado, como un periodo de formación que proporciona efectos relevantes en lo que se refiere a la formación de los estudiantes. Así, el Practicum debe ser planteado coherentemente con el modelo de formación adoptado en el centro universitario al que se adscribe. Zabalza (2004) plantea esta condición como la más sustantiva del Practicum, ser coherente con el modelo de formación que se pretende llevar a cabo: en qué medida existe esa línea de continuidad y coherencia entre el proceso de formación y el Practicum. Este planteamiento está dentro de un complejo análisis que realiza este autor sobre las condiciones consideradas fundamentales para el desarrollo de buenos programas de prácticas, siendo los ejes básicos de los que dependerán: las *condiciones doctrinales*, es decir, el sentido y la orientación formativa del Practicum, las *condiciones curriculares*: la integración del Practicum en el plan de formación de la Facultad o Escuela; las *condiciones organizativas* y las *condiciones personales* del Practicum.

Sayago (2002), por su parte, resalta la importancia de 6 dimensiones que aportan una perspectiva de mayor globalidad, ofreciendo una visión del conjunto y a la vez dialéctica de los roles implicados en el Practicum, éstas son: la personal, curricular y pedagógica, institucional, organizativa y de gestión, evaluativa y social.

En el análisis que aquí se plantea, se han retomado algunas de las ideas y consideraciones de estos autores, entre otros aspectos, a fin de realzar aquellas dimensiones más directamente implicadas en el proceso de prácticas y ofrecer una

visión más completa del mismo. Así, se analizan tres dimensiones del Practicum que, aun sin abarcar la complejidad del mismo, nos permiten hacer una aproximación a esta realidad y analizar algunas de las condiciones sobre las que resulta conveniente reflexionar. En un primer momento, se destaca la *dimensión curricular* del Practicum, es decir, su integración en los Planes de Estudios Universitarios; se prosigue con el análisis de la *dimensión institucional-organizativa*, en donde se abordan las funciones de los centros implicados en el proceso de prácticas así como las relaciones que se establecen entre los mismos; y, finalmente la *dimensión inter-personal*, puesto que aborda no sólo las funciones de los agentes implicados en el proceso de prácticas, sino también las relaciones que se establecen entre los mismos.

2.1 DIMENSIÓN CURRICULAR

En el desarrollo de la *dimensión curricular*, Zabalza (1996) plantea cinco puntos bajo los cuales las prácticas son concebidas como un periodo singular del proceso de formación y como parte del currículo formativo de los estudiantes de esa carrera o especialidad. Estos son:

1. *La formalización de programas de prácticas.* Se trata de una condición previa que alude a la exigencia de un cierto nivel de formalización. Esta primera condición se refiere a que exista un proyecto, y que ese proyecto esté escrito y sea público, de manera que cuantos estén implicados en él conozcan de qué se trata y sepan los compromisos que asumen.

La formalización expresa es fundamental, puesto que su ausencia provoca efectos negativos en los centros, tales como no tener claro cuál es su sentido formativo, nadie se hace responsable de sus desajustes ni tiene una orientación clara de cómo resolverlos, no están claros los compromisos que cada uno de los agentes formadores asumen en el desarrollo del Practicum, etc.

2. *La integración del Practicum en el proceso global de la carrera.* La generalizada escasa formalización curricular del Practicum suele traer como consecuencia más directa la insuficiente integración de ese periodo en el proceso global de la carrera. El Practicum constituye, en muchas ocasiones, un

segmento aislado e independiente de los estudios. Algo que forma parte de los mismos pero que mantiene vinculaciones débiles con el resto de segmentos curriculares.

Dos rupturas principales deberían ser consideradas en este punto: la desconexión entre el Practicum y el perfil profesional de las carreras, de modo que lo que se hace en el Practicum tiene poco que ver con el tipo de competencias propias de los profesionales de esas carreras y el Practicum aporta poco como experiencia de aprendizaje; y la desconexión del Practicum con las otras materias del currículo, de modo que el Practicum no enriquece los aprendizajes de las otras materias de la carrera ni aprovecha lo que se ha ido aprendiendo en éstas para sacar más partido al periodo de estancia en el Centro/Institución.

3. *Las fases en las que está establecido.* El desarrollo del Practicum con un formato curricular supone que se han de definir los grandes núcleos de contenidos formativos y también las fases en las que se organizará. La naturaleza procesual del mismo obliga a tomar en consideración la estructura de las fases que lo componen. Esta dimensión diacrónica, merece una especial atención por dos razones:
 - La necesaria progresividad curricular en las diversas fases del Practicum cuando éstas están distribuidas en cursos diferentes de la carrera.
 - La toma en consideración de las diversas fases por las que pasa cualquier periodo de prácticas en empresas desde que se idea y planifica hasta que se concluye y evalúa.

4. *Estrategias de supervisión adoptadas durante el Practicum.* Las prácticas desacompañadas pierden parte de su validez formativa, incluso aunque persistan como experiencias “interesantes” y apreciadas por los estudiantes, queda muy disminuida su potencia como elemento capaz de suscitar aprendizajes profesionales y de afianzar competencias positivas. El estilo de asesoramiento que se ofrece a los estudiantes suele estar en consonancia con el modelo de fondo que rige en el Practicum.

La supervisión tiene un sentido más directivo y dirigido a “completar el programa” en el caso de modelos de formación basados en competencias específicas vinculadas a la titulación y suele ser, en cambio, más orientativo y dirigido a “abrirse caminos y nuevas experiencias” en el caso de modelos de formación basados en el desarrollo personal.

5. *Dispositivos de evaluación arbitrarios.* La posibilidad de ampliar conocimientos sobre el Practicum, de mejorar su diseño y desarrollo, de reforzar sus aportaciones formativas, de mejorar las condiciones de su desarrollo interinstitucional, etc.; depende, en gran medida, de la acumulación de experiencias y datos sobre lo que se va haciendo.

Con frecuencia, el Practicum deja de ser congruente con las propias formulaciones que se establecen para los estudiantes que han de seguirlo: la saturación de componentes reflexivos y analíticos de la experiencia que se les pide son aspectos que los propios profesores no ejercen. Así, es posible que los estudiantes hayan reflexionado sobre su experiencia en los centros de prácticas pero que los docentes no lo hayan hecho sobre el desarrollo del Practicum en el que han participado. Es bien sabido que la experiencia no genera por sí misma aprendizaje, por eso mismo es preciso que esa experiencia sea revisada y sometida a procesos de reajuste derivados de los resultados de dicha revisión.

En el diseño de los Planes de Estudio puede resultar oportuno especificar la orientación del proceso de prácticas, es decir, plantearse la disyuntiva de proyectar un Practicum orientado a la formación o un Practicum orientado al empleo. En muchas ocasiones los Practicum son percibidos por los estudiantes como un medio para acceder al mundo laboral, no sabiendo aprovechar la riqueza de aprendizaje que esta experiencia puede proporcionarle. La experiencia de prácticas puede suponer una oportunidad de acceso al mercado, pero el eje de su motor no debe ser ése exclusivamente, sino la búsqueda de la formación que cada persona precisa y, por tanto, supondrá una experiencia diferente para cada uno, de ahí que cada sujeto pueda elaborar su propio Practicum.

2.2 DIMENSIÓN INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVA

Esta dimensión se vincula con las necesarias relaciones que han de establecerse entre los contextos donde tienen lugar las prácticas. En efecto, las relaciones entre Universidad-Centro/Institución de prácticas se constituyen como eje central del buen funcionamiento de las prácticas y como elemento clave en el logro de los objetivos propuestos en el Practicum. Son las Escuelas y Facultades universitarias, como agentes responsables de la formación de sus alumnos, quienes se convierten en promotores de los distintos procesos relacionales.

Los efectos formativos de las prácticas varían en función de las características del Centro/Institución en donde se realicen, así como de las relaciones existentes entre estos y la institución universitaria. Las prácticas desarrolladas en escenarios estimulantes propician que los estudiantes aprendan de esta experiencia formativa y se sientan partícipes de la misma siendo muy importante, en el momento de la planificación del Practicum, la selección de buenos centros de prácticas y los contactos previos establecidos con los mismos. Las relaciones entre estas dos instancias pueden resultar complejas puesto que la naturaleza de ambas, así como la configuración de las mismas, puede diferir. Según Marcelo (1998: 243), haciendo alusión a la tesis de Goodlad, estas diferencias se centran en “*sus propósitos, funciones, estructura, clientela, sistema de recompensas, reglas y regulaciones, ambiente y cultura*”.

Los Centros/Instituciones de prácticas deben constituir espacios de formación tan importantes como las propias Escuelas o Facultades, compartiendo ambas instituciones una misma finalidad: proporcionar al estudiante aquella formación que le permita desenvolverse en su futura profesión. Por ello, los centros de prácticas han de constituir un marco de referencia donde confrontar los conocimientos adquiridos en su formación académica. La Universidad, como norma general, es quien establece este contacto para abordar los diversos campos que contempla en su currículo y que posibilita la concordancia entre ambas partes. No existen, por tanto, unos criterios que puedan asignarse a los centros en el momento de su elección, pero pueden distinguirse tres elementos que, desde una perspectiva formativa, constituyen importantes indicadores de idoneidad de los centros colaboradores y que los convierten en contextos aptos para la

formación práctica: *la motivación, la experiencia y el proyecto de prácticas*. Tal situación se esquematiza en la figura siguiente:

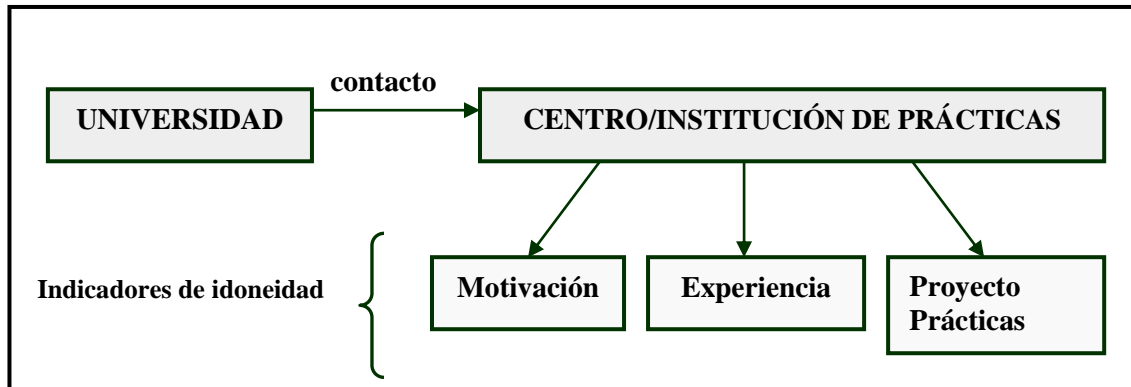


Figura 4 Elección de los Centros/Instituciones de prácticas (Elaboración propia).

Por un lado, es indispensable conocer, o intentar determinar, la *motivación* de los Centros para participar en los programas de prácticas o Practicum. No es lo mismo que un Centro/Institución acoja alumnado por la compensación que sus trabajadores pueden recibir a cambio, que aquellos cuyo interés subyace en la necesidad de nuevos profesionales, estudiantes en prácticas para suplir la carencia de personal, beneficio formativo, etc. Por tanto, en muchas ocasiones, el sentido formativo de las prácticas de los estudiantes tiende a estar condicionado por los intereses del propio centro.

Otra característica importante en la selección de un centro de prácticas deriva de la *experiencia* de éste como tal. En ocasiones se dan situaciones de alumnos con experiencias negativas en los centros de prácticas motivadas, entre otros aspectos, por la desorganización y desatención prestada en los mismos. En estos casos, conviene determinar las causas subyacentes y buscar, entre los agentes implicados, alternativas o soluciones que permitan replantear el plan de trabajo y no cerrar campos de actuación que, a la larga, puedan constituir importantes fuentes de formación profesional. Es verdad que con el tiempo los centros de prácticas tienden a mejorar su función formativa, pero también es cierto que hay centros nuevos de prácticas que aportan experiencias muy interesantes a los estudiantes, y viceversa, por lo que este criterio debe tomarse con cautela.

El tercero de los aspectos que inciden en la idoneidad de los centros se vincula al hecho de que el Centro/Institución tenga elaborado un *Proyecto de Prácticas*, conozca el funcionamiento del Practicum y tenga un plan de trabajo diseñado para el estudiante.

Hay que señalar, por otra parte, que una vez realizado el contacto o selección de los centros colaboradores de prácticas, el siguiente punto clave es la relación que se establezca entre ambas instituciones. En este sentido, González *et al.* (2001b) realizan una propuesta de cuatro de los modelos de relación o interconexión más comunes entre las instituciones implicadas en el proceso de prácticas:

- a. *Universidad y centros ignorándose mutuamente.* En la Universidad se ofrecen unos contenidos, se propician unos aprendizajes y una cultura de la enseñanza ajena a la realidad y a las condiciones que encontrarán los estudiantes en los centros cuando se realicen las prácticas. Implícitamente se induce a un aprendizaje imitativo y/o por ensayo y error, en el que la supervivencia marcará la pauta en las actuaciones del futuro profesional.
- b. *Universidad y centros apoyándose mutuamente.* Se procura una sintonía entre la formación que proporciona la institución universitaria y la que se va a adquirir en los centros escolares. Para ello se ofrece a los tutores y mentores una formación basada en los resultados de la investigación empírica y se desarrollan procesos de supervisión que garanticen la adquisición de aquellas competencias que posibiliten un comportamiento docente eficaz.
- c. *Universidad y centros se analizan críticamente.* Se trata de promover una visión crítica de las prácticas, contrarrestando la tendencia utilitarista y conservadora que pueden generar las experiencias de campo. Para suscitar un conocimiento profundo de las características y condiciones de la profesión se promueven actividades de autorreflexión, autoanálisis, supervisión de compañeros o supervisión clínica. El Practicum se convierte así en una experiencia de investigación realmente operativa.

d. *Universidad y centros colaboran para constituir comunidades de aprendizaje.*

El Practicum se desarrolla en una cultura de colaboración que propicia la realización de proyectos conjuntos que van a favorecer el desarrollo profesional de cada uno de los participantes tanto de los centros como de la Universidad. Las instituciones se convierten así no sólo en lugares para aprender, sino, sobre todo, en lugares en los que se aprende cómo aprender.

Los diferentes modelos que relacionan a la Universidad con el mundo profesional y productivo de sus estudiantes están necesariamente “contaminados” con las ideas previas sobre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar. Así pues, según Marcelo (1998), esta relación interinstitucional puede estar basada en un modelo de yuxtaposición en el que la profesión es aprendida a través de la imitación, es decir, se aprende a enseñar aprendiendo cómo enseñan otros profesionales y posteriormente imitándolos. Otra concepción diferente es aquella que asume que la formación del profesional debe capacitar a éste para llevar a cabo de forma eficaz las tareas propias de su profesión, capacidades concretadas en términos de competencias derivadas de la investigación proceso-producto. Un tercer modelo, que difiere de los anteriores, especifica que aprender a enseñar es un proceso que no debe acabar con la formación inicial, y que tiene más que ver con el aprendizaje experiencial y activo que con la imitación o aplicación de destrezas. En el proceso de aprendizaje cuenta el propio individuo que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el periodo de socialización previo como estudiante. Para algunos, el modelo de interrelación más complejo y con mayor potencial de desarrollo es aquel que defiende que el proceso de aprender a enseñar se entiende más bien como un río en el que van confluyendo experiencias, conocimientos, situaciones, etc., que se producen en diferentes contextos, tanto formales como informales, que conducen a la generación de un profesional cuya principal característica es aprender a lo largo de toda la vida. Se entiende por tanto que la Universidad y los Centros de prácticas no son sino espacios donde es posible aprender. Espacios con sus características, cultura, protagonistas, reglas específicas, pero que son capaces de coordinarse para aprender y permitir que los sujetos implicados -no sólo estudiantes- aprendan (Marcelo, 1998).

En base a estos planteamientos, no es de extrañar que se haga preciso establecer modelos de colaboración interinstitucional en donde queden reflejadas las funciones que asume cada institución, así como los diferentes acuerdos a los que se lleguen. La variedad de convenios o modelos de colaboración varían en función de los centros, así como de los órganos emisores (Universidad, Consejería, etc.). En la siguiente tabla pueden apreciarse aquellos modelos de convenio interinstitucional más comunes:

Modelos de colaboración interinstitucional	
Modelo informal	Basado en relaciones personales, no existe un compromiso interinstitucional.
Predominancia de la institución formadora	La institución formadora es quien lo define y articula. Las instituciones de prácticas tienen un papel secundario con respecto a las decisiones adoptadas por el centro de formación.
Predominancia del centro de trabajo	El centro de prácticas es quien determina el tipo de prácticas así como las condiciones de las mismas. Es quien marca las pautas de trabajo de los estudiantes que acuden a ella.
Cooperación equilibrada	Diferenciación entre los aprendizajes que se han de desarrollar en un escenario y en otro. Autonomía formativa de cada una de las partes.

Tabla 3 Modelos de colaboración entre las instituciones implicados en el Practicum. Fuente: adaptado de los planteamientos de Zabalza, 2004.

Estos modelos de cooperación reportan beneficios a ambas instituciones. Las prácticas no sólo son útiles para la mejora profesional de los estudiantes, sino que esta actividad supone una fuente de aprendizaje al resto de agentes implicados. No son los estudiantes los únicos beneficiarios del Practicum; también conlleva importantes contribuciones a las propias Facultades y Escuelas Universitarias, así como a los Centros/Instituciones implicados, los cuales también se ven enriquecidos por la propia actividad.

Esta cuestión, ha sido destacada por autores como Zabalza (1998b:13-19), quien presenta un modelo de las principales contribuciones que el Practicum puede implicar con respecto a la organización, funcionamiento y dinámica de trabajo de las propias Universidades y Centros/Instituciones de prácticas. Así:

1. *Aportaciones a las Universidades:*

- a) *Rompe el aislamiento tradicional de la Universidad con respecto al mundo productivo.* Con frecuencia se acusa a las Universidades de no dar respuesta a las nuevas demandas que la sociedad y el mundo productivo están planteando en relación al tipo de profesional que se requeriría en el sistema productivo. Una de las características básicas de las instituciones con una fuerte implantación del Practicum es que han logrado establecer una compleja y variada red de relaciones institucionales. Ya no se trata de plantear procesos formativos a medida de la propia institución que los ofrece, sino de hacerlo tomando en consideración otras perspectivas y aportaciones.
- b) *La ruptura del aislamiento trae consigo un mejor conocimiento del mundo productivo y sus transformaciones, sus demandas y sus contradicciones.* Los diversos mecanismos que se generan a través de los procesos de prácticas en empresas suelen traer consigo un mejor conocimiento de los mundos productivos con los que se vincula la Universidad. Bien a través de las informaciones que aporta el alumnado, bien a través de las visitas que suelen hacer los profesores de prácticas a los centros de trabajo, bien a través de las consideraciones mutuas que unos y otros introducen en los protocolos de relación.
- c) *El mejor conocimiento del sector productivo implica un mejor ajuste de los planes formativos.* Este nuevo escenario cambia, evidentemente, el sentido del trabajo que se lleva a cabo en las Universidades y sitúa a éstas ante el reto de ampliar el espectro de situaciones de aprendizaje que ofrecen a sus estudiantes y también la forma de afrontar la creación de conocimiento. Es decir, altera sus dos misiones fundamentales y, como consecuencia de ello, también la tercera de dichas misiones: su aportación al desarrollo social de la comunidad.
- d) *Toda esta dinámica ha llevado a la propia Universidad a incorporar ella misma nuevos planteamientos empresariales de gestión y desarrollo de las mismas.* Las viejas “culturas” académicas obtenían la legitimación en sí mismas: las Universidades eran valiosas por su propia orientación al cultivo del conocimiento y de los saberes. No era preciso justificarse por las aportaciones concretas al desarrollo social o económico del propio país o del sector productivo al que dichos saberes pertenecieran. El compromiso de los “saberes no productivos” sigue

manteniéndose hoy en día como un valor añadido de las grandes universidades, pero la presión interna y externa está llevando a todas ellas a diseñar planes estratégicos basados en la necesidad de ofrecer productos (docentes y de investigación) capaces de competir y de constituirse como “señas de calidad” y todo ello sobre un escenario cada vez más abierto y global.

Como se ve, los propios centros universitarios se benefician de las experiencias de sus estudiantes. Pero éstos no son los únicos, no pueden olvidarse las aportaciones que esta actividad reporta a los Centros/Instituciones de prácticas. Aunque la finalidad primordial de los Practicum no se corresponda con satisfacer las necesidades u objetivos de los centros formativos, se produce una relación de beneficio recíproco entre las instituciones que participan en él. En muchas ocasiones los beneficios para los centros son un tanto intangibles; no obstante, retomando de nuevo la propuesta de Zabalza (Ibíd.), resaltamos algunas aportaciones del Practicum a los Centros/Instituciones colaboradores.

2. Aportaciones a los Centros/ Instituciones de prácticas:

- a) *Resolución de pequeños problemas y actuaciones puntuales.* Con frecuencia los alumnos en prácticas son llamados para resolver problemas puntuales que se le presentan a la empresa: bajas, permisos, ausencias temporales, etc. En algunos casos, tales incidencias no pueden preverse y por tanto sólo se pueden resolver de esta forma si en ese momento la empresa o institución tiene alumnos en prácticas. En otros casos las necesidades son previsibles y las empresas prefieren centrar en esos momentos la presencia de alumnos en el medio.
- b) *Mantener un colectivo permanente de operarios en periodo de formación que sirva como yacimiento de posibles incorporaciones a la empresa.* Esta es una de las ventajas más visibles y satisfactorias para los centros, puesto que manteniéndose en contacto permanente con un grupo de jóvenes en formación, siempre se tiene la posibilidad de seleccionar a los más valiosos de entre ellos para cubrir las vacantes que se les vayan produciendo o las ampliaciones que vayan siendo necesarias.

- c) *Desarrollo de procesos de innovación en las empresas.* Otra interesante fuente de beneficios se deriva del gran potencial innovador que pueden traer consigo los alumnos en prácticas. Ámbitos como el de las Nuevas Tecnologías, el de los idiomas extranjeros, etc. pueden constituir sectores a mejorar aprovechando la presencia del alumnado en prácticas.
- d) *Beneficios derivados de la frescura y dinamismo que suelen aportar los jóvenes.* Si además mantienen actitudes positivas y de buena disponibilidad para el trabajo, la valoración que hacen los empresarios de las prácticas tiende a ser muy positiva.
- e) *Beneficios derivados del contacto con centros universitarios.* Al estar en contacto con la Universidad, a los centros se les abre el mundo de los conocimientos y las investigaciones, así como otro tipo de escenarios de innovación que pueden ser muy interesantes para ellos.

A pesar de todo, las relaciones de los centros universitarios con las entidades colaboradoras presentan carencias a nivel de complicidad y comunicación. En muchas ocasiones los propios centros de prácticas desconocen cuál es su papel en la formación de los estudiantes y se sienten “desatendidos”, desembocando esto en la resistencia a seguir participando en este tipo de experiencias, aun siendo conscientes de los beneficios que tanto ellos, como el alumnado, reciben. Para evitar esta situación de “abandono”, juega un importante papel la figura del tutor/a (profesionales de la Universidad y del Centro/Institución de prácticas), quien constituye el nexo de unión y comunicación de ambas instituciones.

2.3 DIMENSIÓN INTERPERSONAL.

La dimensión inter-personal del Practicum abarca no sólo la identidad profesional de los estudiantes durante su proceso de prácticas, sino también la relación que se establece entre las personas que interaccionan en este proceso formativo. Con el objetivo de “enseñar a aprender en la práctica” debe darse un ambiente y cultura de colaboración entre los miembros de las instituciones implicadas en el Practicum, siendo tres los actores que tienen una especial incidencia en el aprovechamiento positivo de esta experiencia formativa: los propios estudiantes, el profesor-tutor del Centro/Institución de prácticas y el profesor-tutor de la Facultad o Escuela Universitaria. Obviamente, son

más los agentes que intervienen en este proceso de formación (coordinador/a o supervisor/a del Practicum, otros profesionales del Centro/Institución de prácticas, etc.) pero parece oportuno resaltar estas tres figuras por constituir pilares básicos en el momento de abordar las prácticas universitarias, sobre todo en el caso de los tutores, puesto que ellos constituyen el apoyo fundamental de los estudiantes y son quienes debe guiar sus prácticas.

La palabra tutor/a (de *tutor-oris*) suele usarse para referirse a aquella persona de confianza a quien se deja a cargo de otra. El término “tutor”, en su denominación inglesa, se corresponde con el “*mentor*”, cuyos antecedentes se remontan hasta “Mentor”, aquél a cuyo cargo dejara Ulises a su hijo Telémaco cuando partió a la Guerra de Troya. Ambos términos – tutor y mentor- hacen referencia a figuras que, a lo largo de la historia, han estado presentes en muchos aspectos de la vida humana, y los ámbitos judicial y educativo constituyen una buena parte de ello (Cid y Ocampo, 2006: 448). En el contexto universitario, el tutor/a de prácticas adquiere connotaciones pedagógicas de gran interés puesto que es la persona encargada de guiar a los estudiantes en sus prácticas en otros contextos escolares o sociolaborales, siendo su misión la de ayudar en el desenvolvimiento pleno en todas sus facetas (académicas, personales y profesionales).

En el modelo de Practicum planteado por Jiménez (2006:11) se define la tutoría del Practicum como “*el proceso mediante el cual una persona con experiencia (tutor) enseña, aconseja y ayuda al alumno de prácticas en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos*”. Según esta afirmación, la figura del tutor se convierte en un elemento indispensable en el proceso de aprendizaje del que se va a derivar un empleo provechoso del tiempo que el alumnado pase en los propios centros de prácticas. Por consiguiente, la tutorización de los estudiantes en prácticas supone una actividad que conlleva la implicación directa de los expertos universitarios, quienes asumen nuevas responsabilidades formativas. En esta relación a tres bandas, cada uno de los elementos implicados asume una función o papel formativo. En este sentido, Puig (2006) considera una estructura básica de roles:

- *Tutor de la Facultad o Escuela Universitaria.* Es la persona encargada de orientar sobre la relación teórico-práctica y ofrecer su apoyo ante las dificultades. Acompaña el proceso de aprendizaje de forma más distante a la acción, pero a su vez posibilita la reflexión y, sobre todo, el volver a pensar y a significar la labor y ejercicio profesional.
- *Tutor del Centro/Institución de prácticas.* Es la primera imagen del mundo profesional que recibe el alumno en prácticas, tiene un rol más atento y cuidadoso con lo cotidiano, orienta, ofrece un modelo y acompaña de forma más próxima la evolución del estudiante. Son unos referentes educativos muy poderosos y eficaces y juegan un papel fundamental en la formación del estudiante ya que éste conocerá un estilo, un modelo del quehacer profesional en las prácticas, junto con el profesional que lo tutoriza.
- *El estudiante.* Tiene un rol más natural, en el que debe cumplir la tarea que se le asigna, aunque tomando iniciativas y siendo partícipe de las mismas a través de su proceso de reflexión.

Alcanzar los objetivos iniciales de un programa de prácticas requiere que estos profesionales confluyan y trabajen de forma coordinada. Por una parte, es necesario alguien que guíe la actividad del estudiante desde la teoría -normalmente un profesor del centro universitario donde curse el estudiante- y, por otra, se requiere la intervención de un profesional que, en el lugar de trabajo, inicie al aprendiz en la adquisición de aquellas competencias necesarias para ejercer la profesión (Cid y Ocampo, 2006). La siguiente figura expresa con fidelidad las anteriores consideraciones:

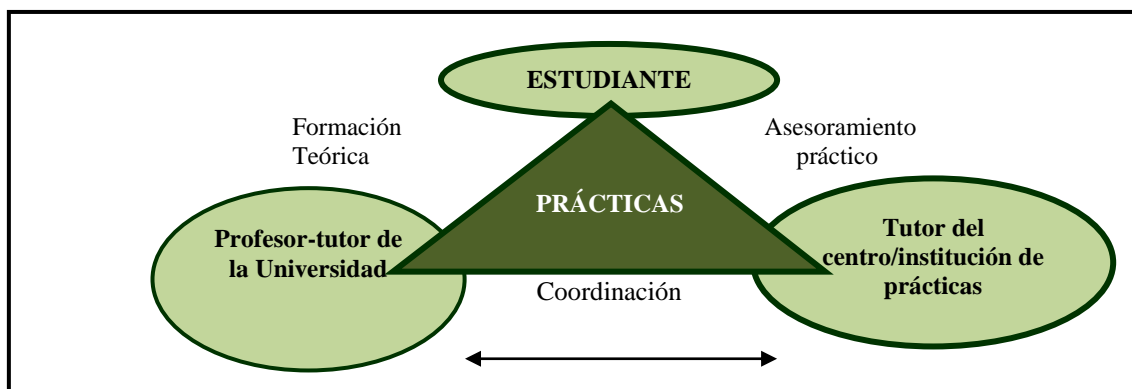


Figura 5 El entramado de relaciones en el Practicum (Elaboración propia).

Evidentemente, ambos tutores/as cumplen un importante papel en el aprovechamiento máximo de las prácticas, sobre todo cuando éstas se realizan en un contexto poco estimulante. Así, las experiencias en contextos poco motivadores pueden llegar a constituir auténticas oportunidades de aprendizaje si el alumno/a, con la ayuda de sus tutores/as, es capaz de plantearse los conflictos y limitaciones, debiendo concebirse esta situación como un reto, más que como un hándicap, desarrollando para ello un sentido crítico constructivo. Desde la propia contradicción del Practicum, los estudiantes pueden llegar a realizar aportaciones esenciales tanto en sus actividades cotidianas como en las del Centro/Institución en donde realizan sus prácticas, siempre y cuando cuenten con un buen asesoramiento y apoyo tutorial. Ante estas realidades, adquiere importancia la relación establecida entre el estudiante, el tutor del Centro/Institución de prácticas y el tutor de la Universidad. El trabajo colaborativo entre estos profesionales (tutores universitarios y tutores de los centros) sobre las tareas y actividades prácticas de los estudiantes facilita el análisis e intercambio de conocimientos, lo cual es sumamente enriquecedor para ambas figuras y para el propio estudiante. La naturaleza de esta relación triangular es compleja, puesto que ambos tutores pertenecen a instituciones diferentes y, sin embargo, comparten a un estudiante al que deben acompañar, hacer crecer y con el que deben establecer unos vínculos que serán determinantes para el proceso de aprendizaje (Puig, 2006). En este sentido Shön (1992: 258-259) identifica tres enfoques de tutorización que representan, en el diálogo entre profesor-tutor y estudiante, maneras distintas de improvisación, de plantear dificultades y de acomodación a los diversos contextos; enfoques que no son excluyentes y pueden combinarse:

- a. *Experimentación compartida*. La habilidad del tutor descansa en la tarea de ayudar al estudiante a reflexionar sobre las cualidades que necesita adquirir para, posteriormente, a través de la demostración o de la explicación, llevarlas a la práctica.
- b. *Modelo Sígame*. El arte del tutor consiste en su capacidad para improvisar una ejecución completa del diseño y, en ese momento, ejecutar unidades parciales de reflexión en la acción. El tutor demuestra y espera que el alumno lo siga. El alumno hace como ha visto hacer, reproduciendo sus actuaciones con el fin de descubrir sus significados.

- c. *Modelo de la sala de espejos*. Estudiante y tutor cambian continuamente de perspectiva. En un determinado momento ven su interacción como una reconstrucción de algún aspecto de la práctica que el alumno ha realizado; en otro, como un diálogo sobre esa práctica. En este proceso, se concede una gran importancia a la habilidad del tutor para hacer aflorar sus “propias confusiones”. En la medida en que pueda hacerlo con autenticidad, está facilitando al alumno una forma de ver el error y el fracaso como oportunidades para nuevos aprendizajes.

La participación en la acción tutorial del Practicum exige, a su vez, *competencias profesionales* que presentan un elevado grado de dificultad, tanto en el caso del profesor universitario como en el del profesional el Centro/Institución de prácticas. Existe una complejidad relativa a la hora de poder determinar cuáles son estas competencias, debido, por una parte, a los variados contextos que pueden darse (ámbitos educativos reglados o no reglados, ámbitos sociales, laborales, sanitarios, etc.) y, por otra, a los distintos tipos y/o niveles de tutores que es posible diferenciar (educadores sociales, pedagogos, maestros, profesores, etc.) (Cid y Ocampo, 2006). Cada Escuela o Facultad universitaria, en coordinación con lo diseñado en el Practicum de su Plan de Estudios, determinará cuáles son las funciones básicas de ambos agentes. No obstante, autores como Puig (2006) identifican una serie de estrategias de acompañamiento en la profesionalización del estudiante a emplear por ambos tipos de tutores: a) desde el marco académico y orientado por parte de los profesores/tutores de Universidad, se debe facilitar la introducción de calidad a la actividad de las prácticas, a la vez que se desarrolla una primera experiencia de profesionalización; b) desde el marco de las instituciones colaboradoras, el tutor del Centro/Institución de prácticas debe dotarse de instrumentos que le permitan conocer más al estudiante. Saber qué es lo que sabe, lo que no sabe, en qué hay que ayudarlo, qué experiencias posee, cuál es su ritmo de trabajo y qué patrón de aprendizaje sigue es una pauta de gran ayuda en la acción de acompañar un proceso de aprendizaje práctico.

En relación a las funciones que debe desempeñar el tutor/a universitario, Castaño *et al.* (1997) señalan 6 funciones básicas, las cuales se recogen en la siguiente figura:

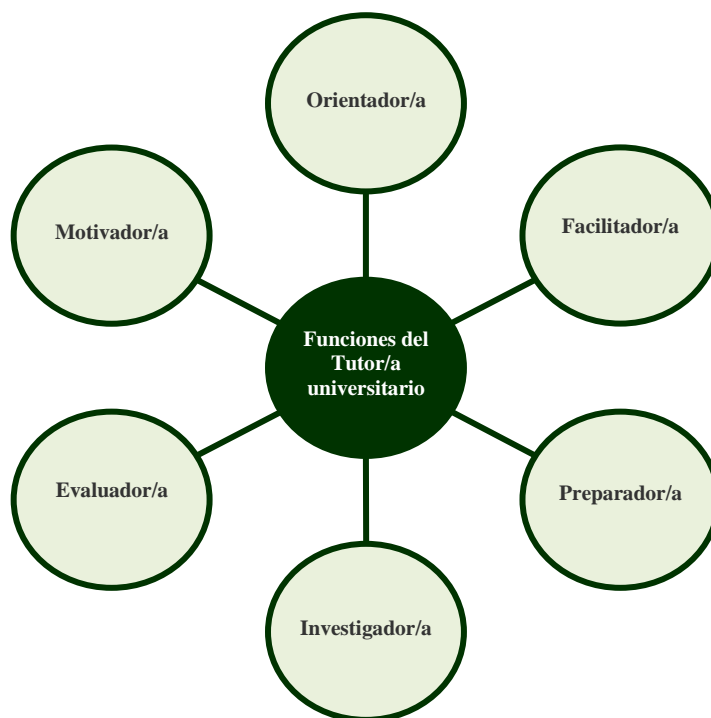


Figura 6 Funciones del tutor/a universitario del Practicum. Fuente: Castaño *et al.*, (1997:2).

Profundizando en el esquema anterior, puede decirse lo siguiente acerca de estas funciones:

- La *función de orientador* se vincula a la ayuda en la canalización de situaciones novedosas, en el estímulo en la búsqueda de soluciones a las situaciones conflictivas y en el asesoramiento en la toma de decisiones.
- La *función de preparador* está más orientada a la ayuda en la planificación de la intervención de los estudiantes, la facilitación de herramientas de trabajo para enfrentarse a diversas situaciones, el fomento de la creación de hábitos y la promoción de la reflexión sobre la acción.
- La *función de facilitador* está orientada a la ayuda de canalización de los nuevos conocimientos para que interaccionen con sus propias percepciones, la ayuda al estudiante a establecer inferencias encaminadas a un conocimiento, a modificar concepciones erróneas, a descubrir elementos que intervienen en la acción educativa así como a incardinar teoría y práctica, etc.
- La *función del tutor/a como motivador* refuerza el autoconcepto profesional del alumno/a le ayuda en momentos de decaimiento. Además, tiene que mantener en éste alumno el interés y entusiasmo por la tarea que desempeña en cada momento.

- La función de *tutor/a como evaluador* se vincula a su participación en la valoración del proceso de prácticas, así como en la evaluación general de las mismas, conjuntamente con el propio alumno/a y con el tutor/a del Centro/Institución.
- En su papel como *promotor de investigación*, el tutor/a universitario debe ayudar a los estudiantes a generar teoría de la práctica, a informar sobre procedimientos de reflexión-activa, a promover la curiosidad como un primer paso para facilitar investigaciones, a plantear la búsqueda de soluciones a problemas/situaciones, etc.

Viendo las funciones que se le asignan al tutor/a de prácticas universitario, resulta obvio que las personas que asuman esta función tienen que, ante todo, tener un alto grado de compromiso con la asignatura puesto que el Practicum es una materia que requiere mucho tiempo y dedicación.

Por otro lado, el ejercicio de la función tutorial en los centros de trabajo se vincula, entre otros aspectos, con las características personales y profesionales de los tutores. Sin entrar en el análisis de las características personales de los mismos (las cuales pueden ser enormemente variadas: edad, experiencia, formación, actitud positiva, etc.), Zabalza (1996: 280-281) ha identificado dos componentes que resultan cruciales a la hora de establecer el perfil básico del tutor/a:

1. Su capacidad para *verbalizar el trabajo* o función que desarrolla. La función tutorial implica una doble competencia por parte de los tutores: una competencia técnica (en tanto que trabajadores y profesionales han de conocer bien su oficio) y una competencia pedagógica (relacionada justamente con su actuación como formadores). Y la principal dimensión de esa capacidad pedagógica está constituida por su capacidad para “decir” su trabajo: enseñar, explicar cómo se hace, razonar en alto por qué va tomando las decisiones que en cada caso proceden, etc.
2. Su capacidad para saber *relacionarse con jóvenes*. Hay que pensar que un profesional o trabajador tiene ya bastante con las preocupaciones que le provoca su trabajo. Si a ello añade la presencia, no siempre tranquila, de un joven aprendiz, precisará de un notable cúmulo de sensibilidad y energía para poder mantener una relación constructiva (con lo que esto implica de paciencia, disponibilidad para

atender a sus preguntas, soportar sus dudas y sus retrocesos, capacidad de empatía y aprecio a la juventud, etc.).

Coincidiendo con esta concepción, en un trabajo previo (Hevia, 2007:223) sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes con su Practicum, éstos manifestaban la necesidad de que sus tutores/as tuvieran desarrolladas estas capacidades: “<...> *el tutor del centro tiene que tener mucha capacidad orientadora y mucha capacidad pedagógica, tiene que saber explicar y orientar al alumno <...>*”.

En la comunidad del Principado de Asturias, en la cual ha estado centrado nuestro estudio, las funciones que ha de desempeñar el profesional que ejerza como tutor/a de prácticas de estudiantes de Pedagogía están recogidas en la Guía del Practicum de estos estudios (Braga, et al. 2004:11):

- Acoger a los alumnos/as en prácticas e informarles del funcionamiento general del Centro/Institución.
- Delimitar con el profesor/a de la Facultad y con el estudiante las funciones y actividades que debe desarrollar el alumno/a durante su estancia en el centro para la realización del Practicum.
- Asesorar, orientar y supervisar al alumno/a en las tareas del Practicum para un correcto desarrollo del mismo.
- Proporcionar a los alumnos/as materiales y recursos necesarios para el desarrollo de las actividades de las que se responsabilicen mientras permanecen en el centro.
- Participar en la evaluación de las prácticas de los alumnos/as.
- Informar de todos los aspectos que consideren pertinentes sobre el desarrollo y mejora del Practicum.

Por su parte, las funciones tutoriales que más valoran los estudiantes en estos profesionales se vinculan con la facilitación de materiales y recursos durante las prácticas, la acogida en el Centro/Institución, así como la explicación del funcionamiento del mismo (Hevia, 2007:220). Por todo ello, estos profesionales tienden a presentar unas características comunes que suponen unos indicadores clave del interés

profesional y personal en el propio proceso de tutorización. Dichas características se encuentran reflejadas en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS DEL TUTOR/A DE PRÁCTICAS

- Saber compartir.
 - Experiencia como tutelado.
 - Deseo de ayudar.
 - Tiempo y energía.
 - Estar al día en conocimientos.
 - Habilidades interpersonales.
 - Mostrar confianza.
 - Ser honesto.
 - Ganas de aprender.
 - Comprometerse.
 - Interés en el desarrollo de las personas.
-

Tabla 4 Características del tutor de prácticas (adaptado de Jiménez, 2006).

Todos estos aspectos pueden proyectarse, tanto sobre los tutores de los centros de trabajo como sobre los tutores universitarios. Estas particularidades pueden cuestionarse en el sentido de que en determinadas ocasiones el cumplimiento de las mismas no lleva aparejado una tutorización eficaz. En ciertos casos la tutela de alumnado en prácticas es ejercida por profesionales que no disponen del tiempo suficiente o las habilidades requeridas para desempeñar esta actividad, lo que puede incidir en la motivación y aprendizaje del estudiante. Tal como destaca Puig (2006), la experiencia de prácticas puede provocar en el estudiante respuestas espontáneas, vivencias, sentimientos, contradicciones, inseguridades que el supervisor ha de saber valorar y orientar para lograr iniciar al estudiante en intervenciones e implicaciones cada vez más profesionales, descubriendo al tiempo mecanismos a través de los cuales se genera dicha situación. Esta misma autora (o.c.) comenta que los estudiantes, antes de establecer una relación con el profesional/tutor, albergan determinadas expectativas o ideales, así como temores acerca de la ayuda que le posibilitará el mismo. De igual modo, estas perspectivas están presentes en la relación que se establece entre ambos, dándose diferentes mecanismos que pueden ser utilizados por el estudiante para enfrentar sus prácticas:

- El estudiante puede pedir que sea el tutor quien diga qué debe hacer como si se tratara de indicaciones u órdenes, que son tomadas con resignación. Esta actitud

puede originarse por la inseguridad que manifiestan algunos estudiantes al empezar sus prácticas.

- El estudiante verbaliza de forma masiva e invasiva las situaciones que le preocupan, sus miedos, sin procurar entender lo que le pasa. El miedo al rechazo o al reproche del tutor le hace sentirse avergonzado.
- El estudiante puede buscar a alguien que lo ayude a iniciarse en el cambio profesional. Si lo que se busca es apoyo, compartir los problemas que tiene que abordar y que le ayuden a buscar soluciones, la relación con el tutor puede convertirse en muy provechosa ya que el estudiante se siente reconocido y apoyado en la tarea de sobrellevar la ansiedad que le produce su situación de aprendizaje.
- La personalidad del estudiante necesita ser aceptada tal cual es, con todas sus posibilidades y defectos. Es necesario que se mantenga la aceptación incondicional que permite al estudiante enfrentarse a las frustraciones, límites y desilusiones inevitables de todo espacio de aprendizaje.

Evidentemente, los tutores de prácticas deberían ser unos profesionales abiertos, flexibles, dinámicos y, sobre todo, que estén implicados en el ámbito de trabajo para el cual se están formando. Si el profesor-tutor que se asigna no muestra interés por el aprendizaje del alumno/a en prácticas, éste se desmotiva. El tutor debería ser una persona que lo apoye en su trabajo y que guíe su desarrollo, aspectos que contribuyen a favorecer el trabajo de ambos y a establecer la posibilidad de cuestionar sus propias prácticas.

En este sentido, existen ciertos sectores universitarios que consideran que el Practicum en estos estudios ha de realizarse en contextos donde esté presente la figura de un profesional perteneciente al campo de trabajo en el cual se está formando el estudiante. Es evidente que esta situación supone un contexto de prácticas idóneo, sin embargo, en las prácticas formativo-profesionales de ciertas titulaciones (como es el caso de Pedagogía) no siempre se cumple, puesto que en muchas ocasiones, como consecuencia de los dos itinerarios intracurriculares existentes en estos estudios, los alumnos acuden a realizar sus prácticas a centros en cuya plantilla no existe esta figura profesional. Este ambiente puede provocar en el estudiante cierta confusión pero, si sabe abordarla

adecuadamente, puede llegar a suponer una experiencia de socialización muy enriquecedora a partir de la cual se adquieren nuevas competencias profesionales y resultando, paralelamente, la institución de acogida beneficiada con las aportaciones pedagógicas que el propio alumno pueda llegar a realizar.

Después de todo, puede asumirse la concepción de Pérez y Rodríguez (2001:11) cuando afirman que los tutores del Practicum “*asumen diferentes responsabilidades y actúan de forma coordinada para mantener la unidad y coherencia inherente a cualquier acción práctica*”. El proceso de construcción y reconstrucción de la práctica precisa de estos dos pilares para ayudar al estudiante a dotar de significatividad sus conocimientos, siendo un factor clave la comunicación e interconexión entre los mismos. En los programas de Practicum de muchos Planes de Estudio son los propios estudiantes quienes reconocen esa necesidad de comunicación intertutorial pues ellos mismos son conscientes de la efectividad de estos vínculos en el momento de la organización, desarrollo y valoración de la experiencia formativa de práctica. Así, en estudios anteriores (Hevia y González, 2007), se ha percibido la necesidad de establecer mejores estructuras de comunicación entre los profesionales de ambos centros formativos que permitan un mayor nivel de implicación de ambas instancias en el desarrollo de los proyectos, mejorándose la interlocución entre los dos agentes básicos del Practicum: profesor-tutor de la Facultad y tutor del Centro/Institución.

Después de esta somera revisión sobre algunas de las dimensiones constitutivas del Practicum, son varios los aspectos que resulta interesante resaltar. Así, ha quedado patente que el Practicum es un elemento constitutivo y esencial del currículum formativo de los estudiantes universitarios, siendo una fuente de beneficios no sólo para los estudiantes sino también para los Centros/Instituciones de prácticas y la propia Universidad, los cuales se ven enriquecidos por esta actividad formativa. En este complejo proceso, el profesor-tutor de prácticas constituye uno de los actores primordiales. El apoyo y asesoramiento de los tutores/as contribuye a facilitar y mejorar las actividades realizadas durante el Practicum siendo, para ello, la coordinación entre ambos profesionales un requisito esencial e incuestionable.

3 EL PRACTICUM ANTE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO. ADAPTACIÓN AL PROCESO DE CONVERGENCIA

*«<...> ahí hay una oportunidad muy importante para recolocar el Practicum y ponerlo en el centro de eso que decimos que va ser el desarrollo profesional »
(Tutor/a universitario 02).*

Actualmente los estudios de Pedagogía se encuentran en un proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora EEES), al igual que el resto de las titulaciones de las Universidades españolas y buena parte de las europeas. Esta situación supone la modificación de las concepciones tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que desde Europa se plantea una nueva metodología de trabajo que promueve una Universidad menos transmisora y más formadora, una Universidad donde lo importante no es enseñar, sino aprender. Estos nuevos parámetros influyen, en igual medida, en la formación teórica y en el desarrollo de las prácticas de campo, lo que va a suponer la adopción de medidas conducentes a la reforma estructural y curricular de las enseñanzas universitarias para favorecer la construcción del EEES. Cambios importantes, puesto que la organización global de la enseñanza superior europea, en donde cada país presentaba esquemas educativos independientes y poco comparables, aspira a un consenso respecto a los Planes de Estudio universitarios europeos a fin de promover la compatibilidad y la transparencia de los sistemas de reconocimiento de las cualificaciones, así como la movilidad de los estudiantes e investigadores por Europa.

La adaptación de las titulaciones universitarias a las pautas de la Unión Europea debe estar lista para el 2010. Así, las modificaciones que se produzcan en el Título de Grado de Pedagogía deben favorecer, ante todo, la formación integral del alumnado universitario a través de un programa educativo que combine la teoría y la práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo profesional en los diferentes contextos en los que interacciona. Para situarse en esta realidad, a continuación se presentan unos apuntes generales sobre el proceso de convergencia y los cambios que

implican en el sistema universitario español. Posteriormente incidiremos en aquellos cambios que afectan a la organización de las prácticas profesionales en los Planes de Estudio universitarios, así como a la reorganización del Practicum del futuro Grado de Pedagogía en base a la propuesta de formación por competencias y a la nueva distribución organizativa de los estudios.

3.1 EL SISTEMA UNIVERSITARIO ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El EEES es una iniciativa de la Unión Europea que insta a los estados miembro a la adopción de un sistema de titulaciones comprensible y comparable que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema educativo superior europeo. Esta iniciativa tiene sus orígenes en la “*Magna Charta Universitatum*” firmada por los rectores de las Universidades europeas el 18 de septiembre de 1988. Sin embargo, el EEES va tomando forma y se consolida con las declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999), en las que los ministros europeos de educación instan a los estados miembro de la Unión a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones (MEC, 2003: 4-5):

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un *suplemento europeo al título*.
2. Establecer un *sistema de titulaciones basado en dos niveles* principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo máster y/o doctorado.
3. Establecer un *sistema común de créditos* para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
4. *Fomentar la movilidad* con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.

5. Impulsar la *cooperación europea* para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
6. *Promover la Dimensión Europea de la Educación Superior* y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

Posteriormente, en el Comunicado de Praga (2001) se introducen algunas líneas adicionales:

1. El *aprendizaje a lo largo de la vida* como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
2. El *rol activo de las universidades*, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
3. La *promoción del atractivo* del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

El EEES surge así como respuesta a la necesidad de que los titulados universitarios de las diferentes naciones puedan disponer de una mayor movilidad y oportunidades laborales a partir de la homogenización, calidad y transparencia del sistema universitario europeo. En la introducción del denominado “Documento-Marco”, referido a “*La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*”, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en febrero de 2003, se expresa el significado que esta iniciativa supone para todos:

“Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo como unidad del haber académico valora el volumen global del trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. El diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos. El suplemento europeo al título

ayudaría al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida. Y, en fin, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serían más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea, favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral” (MEC, 2003: 1).

Desde Europa se fomenta un cambio en la filosofía de los estudios, donde el alumno se convierta en el centro de atención y donde el manejo de las “herramientas de aprendizaje” es más importante que la mera acumulación de conocimientos. Se aboga por una enseñanza continua a lo largo de toda la vida académica y laboral del educando. La transmisión, asimilación e interiorización de nuevos conocimientos no debe circunscribirse a una etapa de la vida, por norma general aquella que se corresponde con la edad de escolaridad obligatoria y estudios superiores, sino que las personas aprenden en el día a día y es a través de ese aprendizaje como van evolucionando. Este enfoque pedagógico está basado en un principio básico que tiene como finalidad la mejora de la calidad de la docencia universitaria, al cual Zabalza (2006: 9) define como: “*the shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner*”, es decir, se pretende una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. Un proceso de formación que se justifica no tanto en la oferta que se hace (la enseñanza) cuanto en los resultados efectivos que cada estudiante alcanza (aprendizaje). Proceso de aprendizaje que, además, no se produce en abstracto o centrado en los contenidos propios de cada disciplina, sino que ha de hacerse tomando en consideración el proceso que sigue cada aprendiz para apropiarse del conocimiento y el contexto en que dicho proceso se produce (Zabalza, *ibid.*).

Podría decirse, pues, que la *docencia universitaria* se enfrenta a un periodo de cambios en donde la compatibilidad y transparencia de los sistemas de reconocimiento de las cualificaciones, así como la superación de los obstáculos de la movilidad de los estudiantes e investigadores en Europa, constituyen el motor de este proceso. Cambios que implican la modificación de las estrategias pedagógicas actuales y que conllevan un gran esfuerzo por parte de los docentes. Para ello, se introducen modificaciones

organizativas como son el sistema de créditos europeo, la estructura de las titulaciones, el Suplemento Europeo al Título (SET), la garantía de calidad y trabajo y la formación por competencias.

El *sistema de créditos europeos*, conocido como ECTS (European Credits Transfer System), nace para dar respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países, de tal manera que el trabajo desarrollado por un estudiante en uno de los estado miembros sea reconocible en el resto de estados. El MEC (2003: 6) define el crédito europeo como “*la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos*”. Por tanto, el crédito europeo no sería una medida de la duración de las clases impartidas en las enseñanzas, sino una valoración del trabajo personal del alumno en el que se incluyen las clases teóricas, prácticas y el tiempo dedicado al estudio de la materia y a la evaluación de la misma. De tal manera que el alumno se convierte en el protagonista de su aprendizaje donde lo más importante son las horas que dedica al estudio y no las de asistencia a clase. Es preciso, por tanto, que cada una de las materias que conforman el Plan de Estudios de una titulación oficial adapte sus programaciones a este nuevo sistema, en donde el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico será de 60 créditos (1.500-1.800 horas de trabajo del estudiante/año).

Consolidar el sistema de créditos ECTS obliga no sólo a reconfigurar las materias que conforman el Plan de Estudios de los centros universitarios para estructurar esta nueva medida de unidad académica, sino también a replantear el papel y funciones de los docentes (Caride, 2007: 16). La adopción del sistema de créditos ECTS requiere de un proceso de innovación organizativa en los diferentes elementos de la Educación Superior como puede ser el modelo de enseñanza- aprendizaje utilizado por los docentes, siendo impensable el realizar una equivalencia aritmética entre los créditos actuales y los ECTS.

Junto con el nuevo sistema de créditos, también se propone un *nuevo sistema de titulaciones* basado en dos niveles: Grado y Postgrado que, en su conjunto, se estructuran a su vez en tres ciclos. El primer nivel, o 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 que integra el segundo ciclo de estudios, está dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster, y el tercer ciclo, conducente a la obtención del título de Doctor, representa el nivel más elevado en la educación superior (R.D 56/2005, BOE núm.21, de 21 de enero 2005).

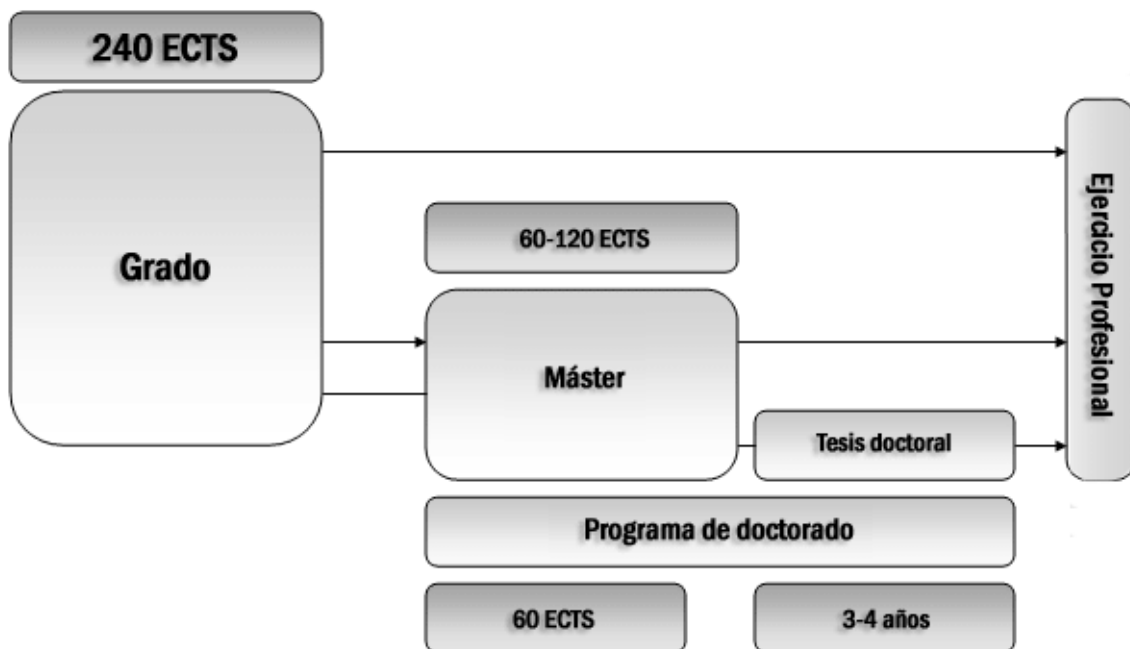


Figura 7 Esquema organizativo de la enseñanza universitaria en base al EEES. Fuente MICINN, 2007.

En el “*documento de trabajo*” sobre las líneas maestras de la nueva “*Organización de las Enseñanzas Universitarias*” que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006a) propone para culminar el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, se hace una descripción de las propuestas orientadas a la ordenación del nuevo sistema de titulaciones. A grandes rasgos, se abordarán en esta síntesis alguna de las propuestas más relevantes referidas a la estructura organizativa de

los estudios universitarios, tendentes a la integración del sistema universitario español en el EEES. Así, en referencia al futuro *Título de Grado*, se propone:

- Todos los títulos de Grado constarán de 240 créditos ECTS, en los que estarán incluidos todo tipo de aprendizajes con sus correspondientes evaluaciones. El Grado terminará con la elaboración y defensa de un trabajo o proyecto de fin de Grado por parte del estudiante.
- La denominación de los títulos de Grado tendrá dos partes: la primera parte (T) será de las directrices sobre las que se diseñe el plan de estudios; la segunda (T1) estará de acuerdo al contenido del propio plan de estudios. La denominación del título será de *Graduado en T: T1 por la Universidad U*. El T se corresponderá con una de las ramas de conocimiento definido en las directrices y el T1 lo propondrá la Universidad.
- Diseño de los grados con formación en competencias comunes.
- Los 60 créditos iniciales deberán tener una orientación común para formar en competencias básicas de la rama de conocimiento.
- La superación de 120 créditos dará lugar al *Certificado de Estudios Universitarios Iniciales*, siempre que incluyan los 60 créditos iniciales.
- El Gobierno establecerá las directrices por las que habrá de regirse la obtención de los títulos de grado que habiliten para el ejercicio de profesiones reguladas.

Con anterioridad a este “documento de trabajo”, en enero de 2005, se publicó, en el BOE núm. 21 (pp. 2842-2846), 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 de Grado*. La regulación de estos estudios contempla el establecimiento de los títulos universitarios de Grado⁴, las directrices generales comunes (entre 180 y 240 créditos), directrices generales propias, elaboración y aprobación de los planes de estudio, modificación y extinción de los planes de estudio y planes de estudio conjuntos.

⁴ Con referencia expresa a la denominación específica del título, número total de créditos, contenidos formativos comunes y créditos asignados a los mismos; especificación de los objetivos del título; el perfil profesional asociado; relevancia del título para el desarrollo del conocimiento y para el mercado laboral español y europeo; y justificación de su incorporación al catálogo de títulos universitarios oficiales.

En este Decreto, además, se puede encontrar una referencia al interés por la preparación práctica para el ejercicio de las actividades profesionales de los universitarios. Así, pues, en el Artículo 13.3 se expresa:

“Las universidades podrán valorar en créditos la realización de prácticas en empresas o instituciones, de trabajos profesionales académicamente dirigidos e integrados en el plan de estudios, así como el reconocimiento de los estudios o actividades formativos realizados en el marco de programas universitarios o interuniversitarios, nacionales e internacionales” (R.D. 55/2005: 2845, BOE núm.21).

De este modo, en la programación de los Planes de Estudio de las futuras titulaciones de Grado, se recoge la posibilidad de que los estudiantes complementen su formación teórica a partir de la realización de prácticas en empresas o instituciones y que, a su vez, dichas prácticas estén reconocidas en el conjunto de créditos que conforman dicho plan, así como la posibilidad de programar asignaturas que estén configuradas en su totalidad por prácticas externas, como es el caso del Practicum de Pedagogía.

Posteriormente, en diciembre de 2006 (b), en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publica un “documento de trabajo” con una propuesta de las *“Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster”*. En dicho documento, y en relación a los títulos de grado, se especifica:

“Si se programan prácticas externas (o Practicum) obligatorias u optativas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos ECTS y deberán ofrecerse en los últimos dos cursos académicos. Las prácticas se programarán de forma que no se impida que los estudiantes puedan cursar parte de su formación de grado, especialmente durante los dos últimos cursos académicos, en otra universidad” (MEC, 2006 b: 14).

Por tanto, se defiende la idea de unas prácticas universitarias que comprendan la inclusión del estudiante en su contexto real de trabajo. Esto supone una gran oportunidad para la adquisición de la *“cualificación profesional con significación en el*

ámbito laboral” al que se hace referencia y que constituye, a su vez, uno de los objetivos formativos que regulan las enseñanzas oficiales del ciclo de Grado.

Por su parte, los futuros *Títulos de Máster* pretenden que el estudiante adquiera una formación más avanzada, dirigidos a una especialización académica o disciplinar. Las características más significativas de este nivel formativo son:

- Los títulos de Máster podrán tener entre 60 y 120 créditos ECTS, en los que estarán incluidos todo tipo de aprendizajes con sus correspondientes evaluaciones. El Máster finalizará con la elaboración y defensa oral pública de un proyecto o trabajo de fin de Máster por parte del estudiante.
- La denominación del título será de *Máster en T2 por la Universidad U*.
- Podrán acceder al Máster aquellos estudiantes que tengan un título o nivel de grado.
- De forma excepcional, y sólo en los casos de profesiones reguladas o vinculadas a la Directiva 2005/36/ec del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales, los títulos de Máster estarán vinculados a directrices propias.

Al igual que sucedió con los estudios oficiales de Grado, en enero de 2005 se publicó en el BOE núm. 21 (pp.2846-2851) el *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado*. En referencia a la regulación de los estudios universitarios de segundo ciclo conducentes a la obtención del título de Máster, y en relación con la temática que se viene tratando, el Artículo 9.1 manifiesta:

“La universidad, a propuesta del órgano responsable del desarrollo del programa, podrá autorizar la colaboración de profesionales o investigadores que no sean profesores universitarios, bajo la supervisión de uno o varios de los profesores del programa. Asimismo, podrá establecer acuerdos de colaboración con otras instituciones u organismos públicos y privados, así como con empresas o industrias (...)” (R.D 56/2005: 2848, BOE núm.21).

Posteriormente, en el documento del MECD (2006,b) citado con anterioridad sobre las “*Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*”, y en relación a este título, se especifica:

“*Si el plan incluye prácticas externas obligatorias u optativas, éstas tendrán una extensión máxima del 50% de los créditos ECTS totales*” (MEC, 2006 b: 15).

Por tanto, los estudios oficiales de Máster recogen la posibilidad de complementar la formación avanzada, de carácter especializada en los estudios de postgrado, a partir de la colaboración con otros organismos e instituciones públicas o privados relacionados con el perfil profesional de los estudios y que pueden constituir una experiencia de prácticas, recayendo esta responsabilidad en los programas de las propias universidades.

El segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Postgrado, integra, además del Título de Máster un Tercer Ciclo, conducente a la adquisición del *Título de Doctor*. Las propuestas para la obtención de esta titulación son:

- El Título de Doctor se otorgará al estudiante cuya tesis doctoral haya sido aprobada. Para presentar la tesis doctoral a aprobación el doctorando deberán haber cursado los estudios de un Programa de Doctorado.
- El Programa de Doctorado, que será aprobado por la Universidad, constará de un periodo de formación y un periodo de investigación. El periodo de formación supondrá 60 créditos que podrán ser de estudios de Máster (que podrán ser de uno o varios Másteres) o actividades formativas universitarias específicamente diseñados o seleccionados para dicho programa. El periodo de investigación constará de las actividades de investigación necesarias para elaborar la tesis doctoral.
- Podrán acceder al periodo de formación los estudiantes que hayan obtenido el Título de Grado universitario. Podrán acceder al periodo de investigación los estudiantes que hayan superado el periodo de formación o aquellos que hayan obtenido un título universitario de Máster.

- La denominación del título será de “*Doctor por la Universidad de U*”. En el caso de títulos interuniversitarios, se establecerá una denominación adecuada. La obtención del nivel de Doctor incluirá el reconocimiento del nivel de Máster.

En este proceso de reconversión del sistema universitario se recoge, además de la división de la oferta educativa anteriormente comentada, la creación de un *registro de titulaciones* que sustituye al catálogo oficial de carreras. La LOU, modificada por la Ley Orgánica 4/2007 (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007), da autonomía a cada Universidad para que planifique su oferta educativa de tal manera que cada institución pueda definir sus titulaciones e inscribirlas en este registro, siempre que cumplan los requisitos que marca el EEES.

Con el fin de hacer comprensibles y comparables cada una de estas titulaciones en los estados miembros de la Unión Europea, se diseña un documento acreditativo de los conocimientos adquiridos por cada persona en las diferentes instituciones de Educación Superior: el denominado *Suplemento Europeo al Título*; “*documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de Educación Superior*” (R.D 1044/2003: 33849, BOE núm. 218 año).

En este documento se ofrece información personalizada de los estudios cursados y las competencias y capacidades profesionales adquiridas por el estudiante. Este es un elemento importante de la reforma que va a permitir una mayor movilidad del alumnado a través de Europa y una mayor información, en su caso, de carácter profesional.

Como ya se ha comentado, esta organización estructural de las enseñanzas universitarias, basada en la idea de homogeneizar y hacer más transparente la enseñanza superior de los países europeos, implica la adopción de medidas que modifiquen la “pedagogía universitaria tradicional”. Durante mucho tiempo, los métodos pedagógicos utilizados en gran parte de las materias que componen los planes de estudio universitarios han permanecido fieles a lo que autores como Freire (1978) han

denominado “*concepción bancaria de la educación*”, en donde el proceso educativo se convierte en un acto de depositar conocimientos teóricos que, en muchas ocasiones, no contribuyen al desarrollo de las capacidades propias del individuo. Esto nos indica que, al terminar sus estudios, los titulados pueden no haber adquirido las competencias básicas para el desempeño profesional de un puesto de trabajo en aquella ocupación para la que se han preparado. En esta misma línea, autores como Ventura (2007a: 1237), plantean que, sin llegar a descuidar la formación global, sustentada en un modelo teórico-formativo, habrá que conciliarla con un modelo profesionalizador competitivo que favorezca la empleabilidad y posibilite la inserción laboral en el mercado de trabajo europeo. Esto implica un cambio en el paradigma docente universitario a favor del aprendizaje, en detrimento de la enseñanza, y un cambio curricular que garantice no sólo el dominio cognoscitivo, sino también otros aspectos formativos, tanto de las disciplinas específicas como de las de carácter general.

Con objeto de posibilitar una orientación profesional que permita a los titulados una correcta integración en el mercado de trabajo, cuestión que constituye un reto para la Universidad, se revaloriza la formación por *competencias*. La noción de competencia presenta una cierta dificultad para su definición, puesto que es un concepto operativo que ha dado lugar a diversas interpretaciones en el seno de la comunidad universitaria. Autores como Tejada (2005), consideran que es necesario concretar y llegar a algunos puntos de síntesis en la definición del término competencia:

1. El concepto de competencia comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido de que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales.
2. Las competencias sólo son definibles en la acción, es decir, la competencia no reside en los recursos, sino en la movilización misma de esos recursos. Saber, además, no es poseer sino utilizar.
3. El proceso de adquisición de competencias puede extenderse a lo largo de toda la vida, constituyendo un factor capital de flexibilidad y adaptación a la evolución de

las tareas y los empleos. Es decir, el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo.

4. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.

En este sentido, De Miguel (2005:24) entiende la competencia como *“la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado; no obstante no estamos hablando de unos atributos personales estáticos sino dinámicos”*. Para este autor, el crecimiento de un estudiante en una competencia dada es un proceso continuo y cambiante que debe adaptarse a nuevas demandas y que, por tanto, las competencias de un estudiante *“no son para siempre”* (De Miguel o. c).

Por su parte, Perrenoud (2004: 173) concibe la competencia como la *“capacidad de movilizar todo tipo de recursos cognitivos entre los que se encuentran informaciones y saberes: saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos; saberes establecidos, saberes profesionales, saberes de sentido común; saberes procedentes de la experiencia, saberes procedentes de un intercambio o de compartir o saberes adquiridos en formación, saberes de acción, apenas formalizados y saberes teóricos, basados en la investigación.”* Por tanto, una enseñanza basada en competencias no debe fundarse únicamente en la transmisión de conocimientos (como tradicionalmente se viene haciendo), sino que ha de fomentar la aplicación práctica, trasposición y reflexión crítica de los contenidos teóricos que se transmiten. Es decir, una competencia no es un saber procedimental, sino que *“contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo”* (Perrenoud, o.c: 174).

De acuerdo con esto, las competencias, y los perfiles a que van asociadas, son aspectos a tener en consideración en el diseño del contenido de las futuras titulaciones. Dichos contenidos se vinculan con el saber (datos, hechos, informaciones, conceptos y conocimientos), el saber hacer (habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación), el saber ser (normas, actitudes, intereses, valores que llevan a

tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades) y con el saber estar (predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo). Las competencias vienen a ser una parte esencial del desarrollo integral de la personalidad del estudiante, por eso se han de incluir en el aprendizaje como un elemento necesario (Villa y Poblete, 2004).

Como señalan Kämäräinen y Streumer (cit.por Castilla 2007a: 293) El desarrollo de la competencia supone estar abierto y disponible para realizar, de forma continua, nuevos aprendizajes, para ajustar el nuevo conocimiento de las demandas profesionales y contribuir a la emergencia de patrones de aprendizaje organizacional. Por su parte, Villa y Poblete (2004: 8) asumen las tesis de Levi-Leboyer que distingue tres formas de desarrollar las competencias: en la formación previa (antes de la vida activa); a través de cursos de formación para adultos (durante la vida activa); y por el ejercicio mismo de una actividad profesional, es decir, mediante la vida activa. Por tanto, el desarrollo de competencias en el ámbito universitario se enmarca en la primera de estas modalidades de desarrollo de competencias, por lo que parece lógico plantear la reorganización de las carreras universitarias en función de las competencias que la sociedad demanda. No obstante, no debe olvidarse que el desarrollo de competencias no está exento de dificultades puesto que requiere de perseverancia en el desarrollo de líneas de actuación que se vean favorecidas desde las instituciones que van más allá de las modalidades de enseñanza y aprendizaje al uso en la Universidad (De Miguel, 2005:28).

3.2 IMPLICACIONES DEL PROCESO DE CONVERGENCIA EN LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA.

Según el último informe del Sistema Universitario Español (MICINN, 2008:8) durante el curso 2008/2009 ya se han podido cursar 163 nuevas titulaciones, en las 33 Universidades españolas, adaptadas al EEES. Estos nuevos títulos son el punto de partida para la plena adaptación del sistema universitario de nuestro país al Proceso de Bolonia, que se debe producir tomando como límite el curso académico 2010-2011.

Plantearnos la Pedagogía como titulación de grado provoca la inevitable reflexión sobre los fines de la formación pedagógica. Sin descuidar una formación global, integrada, sustentada en un modelo teórico-formativo, deberemos conciliarla como un modelo profesionalizador competitivo, que favorezca la empleabilidad y posibilite la inserción laboral en un mercado de trabajo europeo (Ventura, 2007a: 1237).

En este proceso de adaptación, la titulación de Pedagogía parecía presentar un futuro incierto como titulación de Grado. Ante esta situación, la Conferencia de Decanos se movilizó para generar el *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, un proyecto avalado por la ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*), en donde queda ampliamente demostrada la necesidad de un Grado en Pedagogía.

La convocatoria de la ANECA supone la oportunidad de analizar la prospectiva de los estudios universitarios de Pedagogía para los años venideros. Tras un análisis de los estudios de educación en Europa y de los estudios de Pedagogía y Educación Social en España, así como de su inserción laboral, se realiza una concreción de los perfiles profesionales y ámbitos formativos propios de ambas titulaciones, con una clara visión de futuro, a la vez que se concretan las competencias profesionales que se derivan de éstos. En este informe, el pedagogo es considerado como “*un experto en sistemas y procesos educativos*”, cuya formación le capacita para el desarrollo de las siguientes funciones generales (ANECA, 2005: 119, vol.1):

- Analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos.
- Diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a los contextos analizados.
- Realizar un seguimiento y evaluación a los programas, acciones y proyectos diseñados e implementados para cada contexto educativo.

Estas funciones generales se complementan con otras de carácter específico: función de análisis, organizativa y de desarrollo. Se trata, además, de funciones a desarrollar por el pedagogo en la educación institucional y la educación en otros contextos. Además de

estas funciones, la propuesta incluye cuáles son los objetivos que deberían guiar el grado de Pedagogía (ANECA, 2005: 156 vol.2). Éstos son:

1. Capacitar a los estudiantes en las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes), estrategias, técnicas y recursos que les permitan:
 - a. La explicación y comprensión de los fundamentos teórico-prácticos de los procesos educativos en distintos contextos y ámbitos pedagógicos, con criterios de eficacia y calidad.
 - b. La planificación, administración y gestión de los componentes institucionales y organizativos en los que se desarrollan las prácticas educativas, adecuando su formulación y ejecución a las características, necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y de la sociedad.
2. Fundamentar y promover en los estudiantes el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen y/o contextualizan la profesionalización, inserción y desempeño laboral del trabajo pedagógico en distintos escenarios educativos, asociando sus respectivos desarrollos a una concepción integral de la educación y de la formación de los individuos y de la sociedad.
3. Desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales, de los saberes y competencias que toman como referencia la investigación pedagógica y la acción educativa, vinculando sus aportaciones a criterios y prácticas que incidan en su mejora cualitativa.

Una vez formulados los perfiles profesionales propios de la titulación –que se abordarán con más detalle en posteriores apartados de este estudio-, se analiza la concreción de las competencias transversales y específicas necesarias para la formación profesional de estos titulados. Dentro de las competencias transversales se distingue entre competencias instrumentales (aquellas que tienen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental), interpersonales (aquellas que tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación) y sistémicas (las competencias que conciernen a los sistemas como totalidades) (ANECA, 2005: 82, vol.2). Las

competencias que en este documento se le atribuyen al pedagogo/a son las que se muestran en la siguiente tabla:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis Organización y planificación Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s Comunicación en una lengua extranjera Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional Gestión de la información Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES	Capacidad crítica y autocrítica Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Habilidades interpersonales Compromiso ético
SISTÉMICAS	Autonomía en el aprendizaje Adaptación a situaciones nuevas Creatividad Liderazgo Iniciativa y espíritu emprendedor Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional Orientación a la calidad

Tabla 5 Competencias transversales del Pedagogo/a. Fuente ANECA (2005:82, vol.2).

Además de estas competencias de carácter transversal, se hace una propuesta de 31 competencias específicas que derivan de los perfiles profesionales identificados para el pedagogo/a y que se fragmentan en dos grupos: “saber” y “saber hacer”. (ANECA, 2005: 83-84, vol.2). Posteriormente a la publicación del Libro Blanco, esta cuestión ha sido debatida en las Jornadas sobre el Futuro Grado de Pedagogía que se celebraron en Barcelona en 2006, así como en la Asamblea de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación en el 2007. Más recientemente, en marzo de 2008, este mismo organismo aprobó unas orientaciones para las definiciones de los Grados de Educación Social y Pedagogía, en donde se recogen 20 competencias específicas del Grado de Pedagogía. Éstas son:

1. Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.

2. Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar las acciones educativas.
3. Conocer y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje y su incidencia en la formación integral.
4. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los distintos niveles del sistema educativo, en las modalidades presenciales y virtuales.
5. Diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.
6. Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales.
7. Desarrollar estrategias y técnicas para promover la participación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
8. Aplicar y coordinar programas educativos de desarrollo personal, social y profesional.
9. Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con realidades específicas, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión.
10. Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos.
11. Evaluar planes, programas, proyectos, centros, acciones y recursos educativos y formativos.
12. Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos.
13. Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos.
14. Supervisar planes, programas, centros y profesionales de la educación y la formación.
15. Desarrollar procesos y modelos de gestión de calidad de la educación y la formación.
16. Aplicar estrategias y técnicas de tutorización, entrenamiento, asesoramiento entre iguales, consulta y orientación en procesos educativos y formativos.
17. Asesorar sobre el uso pedagógico e integración curricular de los medios didácticos.
18. Analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y formativos.

19. Identificar planteamientos y problemas educativos. Indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa.
20. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.

Por su parte, en el informe de la ANECA (ibíd.) al que se viene haciendo referencia, se incluye, además, una propuesta de la estructura fundamental de titulación de Pedagogía como futuro estudio de Grado en donde se mantiene el acuerdo de potenciar la autonomía de las Universidades, por lo que el 40% de los créditos totales, se reservarían para libre disposición de cada Universidad. Tal como muestra la siguiente tabla:

GRADO DE PEDAGOGÍA		
Troncalidad	Descriptor	Asignación de créditos
Bases conceptuales y contextuales de la educación	Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, Dimensión Europea de la educación, bases de la interculturalidad.	24 ECTS
Bases científicas, documentales y tecnológicas de la educación	Diseño y proceso de la investigación, desarrollo de instrumentos de medida, metodologías de la investigación educativa, gestión, análisis y utilización de la documentación, tecnología de la información y comunicación.	20 ECTS
Formación, gestión, evaluación e innovación en las organizaciones	Organización, gestión, evaluación e innovación en la administración pública y en las organizaciones privadas. Desarrollo y gestión de las competencias personales y profesionales en las organizaciones. Actualización y formación continua del profesorado. Calidad. Asesoramiento.	26 ECTS
Diseño, desarrollo e innovación curricular	Proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluación de los aprendizajes. Diseño, aplicación y evaluación de medios y recursos educativos. Elaboración, desarrollo y evaluación de competencias.	24 ECTS
Orientación, mediación e intervención psicopedagógica	Diseño de intervención psicopedagógica, análisis de contexto familiar, grupal, atención a la diversidad, orientación profesional.	20 ECTS
Practicum		30 ECTS

Tabla 6 Propuesta de estructura del título de grado de Pedagogía (ANECA, 2005: 163 vol2).

En esta propuesta se confiere una gran importancia al Practicum, siendo ésta la materia que tendría asignados un mayor número de créditos ECTS, lo cual es indicio de que el

Practicum constituye un elemento fundamental en el trabajo por competencias, al convertirse en un escenario idóneo en la potenciación de la realidad profesional por unir la teoría y la práctica.

3.3 EEES Y PRACTICUM DE PEDAGOGÍA

El *Libro Blanco del Título de Pedagogía y Educación Social*, anteriormente citado, reconoce la importancia del Practicum como factor esencial para la definición de los ámbitos profesionales pedagógicos y como herramienta indispensable para la socialización profesional de los estudiantes. Muestra de ello son los comentarios que la ANECA hace en referencia a esta asignatura:

“El objetivo que persigue esta materia es complementar y enriquecer los aprendizajes y la preparación profesional de todos los estudiantes reforzando la conexión teoría-práctica. En este sentido, la propuesta del ‘Practicum’ en la titulación de ‘Pedagogía’ ha sido un factor esencial para definir los ámbitos profesionales específicos de esta titulación, ya que gracias a su desarrollo se ha podido verificar cuáles son los campos profesionales consolidados, a la vez que se han posibilitado espacios emergentes que están reclamando las diferentes instituciones educativas y sociales. En este punto debemos destacar el gran dinamismo del área de la educación y la formación, en el que la demanda en todos los estadios vitales ha aumentado de forma significativa, así como la necesidad de formación y orientación en otros contextos que no sea el específico de la enseñanza reglada. Para valorar esta idea, destacamos los contextos e instituciones en los que se están llevando a cabo las prácticas en nuestras instituciones universitarias, y que están fortaleciendo los espacios de inserción profesional, haciendo explícita la necesaria intervención de estos profesionales” (ANECA, 2005:124).

Según la propuesta del Libro Blanco, la carga adjudicada al Practicum sería de 30 ECTS de troncalidad, lo cual implicaría, al menos, 750 horas de trabajo del estudiante, lo que supone un 12,5% de los ECTS del título de Grado (en relación al 60% de los créditos de

troncalidad, recordemos que el otro 40% de los ECTS se plantean como contenidos propios de cada Universidad). Por tanto, lo que aquí se plantearían son los contenidos mínimos que toda titulación de Pedagogía debe contemplar en su troncalidad para el Practicum. (ANECA 2005:168, vol 2). Según se establece posteriormente, en el Real Decreto 1393/2007 (BOE núm. 206, de 30 octubre de 2007), en relación a los estudios de Grado, “*si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios*”. De acuerdo con este decreto, (R.D. 1393/2007), en donde se refuerza la formación de los estudiantes, la Universidad de Oviedo, en el año 2009, aprueba una normativa por la cual se regirán las prácticas externas de los estudiantes de esta institución (BOPA, núm. 46 del 25 de febrero de 2009). Esta normativa tan sólo establece unos mínimos de estas prácticas, siendo los Centros, Departamentos e Institutos universitarios los responsables últimos de las mismas.

Si bien es cierto que desde los diferentes sectores universitarios hay un interés creciente por la inclusión de las prácticas externas en los estudios universitarios, en el caso del Grado de Pedagogía, existe una “aparente ausencia” en la formulación de competencias para esta materia. Autores como Tejada (2006) aluden a que este vacío puede deberse a la dificultad del modelo competencial propuesto para resolver las exigencias del Practicum. No se debe olvidar que las competencias del Practicum están ligadas directamente con el mundo profesional y hay que buscarlas en la definición amplia de los perfiles que el propio Libro Blanco posibilita y, a partir de ahí, relacionarlas con las funciones del pedagogo (Tejada, o.c:10). Este hecho puede ser interpretado como el reconocimiento de que el Practicum es el escenario donde se activan todas las competencias especificadas en estos estudios, sobre todo, aquellas vinculadas al “saber hacer”.

Por su parte, Zabalza (2006), compartiendo esta idea de que el Libro Blanco entra a considerar descriptores en todos los bloques menos en el Practicum, propone que sería interesante incluir dos competencias importantes en este ámbito de los estudios pedagógicos:

1. Una competencia que se refiera a la capacidad de auto-análisis: saber relacionar los propios puntos fuertes y débiles.
2. Consideración personalizada, es decir, la “sensibilidad” ante las demandas del otro, el saber reconocer sus necesidades, el saber escuchar sus demandas.

En este sentido, este mismo autor (Zabalza, 2007: 87) plantea cuáles son las competencias que los estudiantes que acuden al Practicum deben poseer, las cuales les posibiliten sacar el máximo partido de sus prácticas:

- Competencia de *experiencia concreta*, esto es, que los estudiantes estén en condiciones de implicarse de manera abierta y descontracturada en las nuevas experiencias que se les propone. Implicar a los aprendices de manera abierta en las nuevas experiencias.
- Competencia de *observación reflexiva*, esto es, que estén preparados (que posean las herramientas y estén familiarizados con el proceso) para observar y reflexionar sobre lo que están viviendo, y que esta reflexión se haga desde las diversas perspectivas (personal, académica, profesional...).
- Competencia de *conceptualización abstracta*, esto es, que sean capaces de integrar los diversos componentes en la experiencia que están viviendo para crear teoría y conceptos sobre ellos. La relación entre las prácticas que están viviendo y las teorías que han estudiado o que pueden consultar es una condición básica para el desempeño de esta competencia.
- Competencia de *experimentación activa*, esto es, estar en condiciones de explorar nuevas posibilidades en base a los conocimientos que se poseen y en base a la experiencia que se va acumulando durante las propias prácticas.

Como se puede observar, la delimitación competencial de los estudiantes que realizan el Practicum es una tarea mediatizada por múltiples factores como pueden ser el contexto de prácticas (dependiendo del Centro/Institución las competencias varían), los propios objetivos del Practicum (¿qué se pretende con el Practicum?) o el lugar que ocupa esta asignatura en la carrera (en el Practicum se ponen en práctica competencias profesionales para las que los estudiantes han sido formados, por tanto el situar el Practicum en los primeros cursos de la carrera limita estas competencias). No obstante,

hay ciertas competencias genéricas que los estudiantes de pedagogía deberían potenciar en su periodo de prácticas, competencias básicas que se vinculan, entre otros aspectos, con las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo, relación entre teoría y práctica, habilidades sociales, interdisciplinares, etc.

Por otro lado, y tal como se ha dicho, en 2006 se desarrollaron en Barcelona unas *Jornadas sobre el Futuro Grado de Pedagogía*, bajo el auspicio de la Conferencia de Decanos de Educación, en donde se estructuró una Ficha técnica de propuesta de título universitario de grado según el Real Decreto 55/2005 de 21 de enero. En dicho trabajo se propone una troncalidad de 174 créditos ECTS, de los cuales 24 corresponderían al Practicum y 66 no son troncales (30 obligatorios de “orientación curricular específica” y 36 optativos). Cabe destacar que se contemplan también 12 créditos destinados al “Proyecto final de carrera” (Ventura 2007a: 1242). En el *Documento de síntesis* (2006) surgido de las sesiones de trabajo que tuvieron lugar durante estas jornadas, se aconseja mantener un amplio periodo de Practicum profesionalizante en el año final de la carrera con un mínimo de 12 créditos. Los otros 12 restantes podrían añadirse a estos para configurar un periodo de Practicum intensivo o podrían distribuirse entre los cursos anteriores según la opción que acordará cada Universidad.

Vistas las líneas de planificación didáctica que se proponen de la titulación, y dadas las divergencias que en torno a esa cuestión se plantean, el realizar los cambios pertinentes para adaptar los estudios de Pedagogía al EEES no es una tarea sencilla, más si se tiene en consideración que en esta planificación el Practicum tendría que adquirir un protagonismo central, un carácter nuclear de la titulación que sirviera de elemento de conexión con el resto de las materias que integran los estudios de grado. Por ello, tal como manifiesta Zabalza (2006:10-11) el proceso de convergencia exigirá a las Facultades, entre otras cuestiones, las siguientes:

- 1) El tener un buen *proyecto de Practicum*, cosa que ya existe en la mayor parte de las Universidades. Pero quizás haya que reformularlo en lo que se refiere a la carga de ECTS y la consiguiente graduación de tareas y tiempos. Y también en lo que se refiere a la identificación de las competencias que se desea que los estudiantes adquieran o refuercen durante cada periodo de prácticas.

- 2) La elaboración de una *Guía Docente para el Practicum* con las mismas características del resto de las guías y con sus mismos objetivos: propiciar el aprendizaje autónomo del alumno y diseñar una “coreografía didáctica rica”.
- 3) Plantear el Practicum siguiendo el modelo del *aprendizaje experiencial* en lo que se refiere a las diversas fases por las que éste debe pasar: a) anticipación y planificación de las posibles acciones; b) realización de las acciones en sus respectivos contextos; c) construcción del significado de la actividad a través de la reflexión y/o la remodificación de la experiencia; d) generalización de experiencias a través del intercambio comunicativo con otros compañeros para identificar los elementos comunes a varias experiencias; e) reconsideración de experiencias similares halladas en la historia de otros.
- 4) Preparar a los alumnos en las *competencias previas* que harán más útil y efectivo el Practicum. Llevar a cabo un buen Practicum requiere que los alumnos hayan desarrollado una serie de capacidades y competencias que se inician antes del Practicum y se perfeccionan durante el mismo.
- 5) Establecer estrategias de *supervisión y evaluación* del Practicum que respondan al modelo de aprendizaje experiencial y al sentido que puede tener un proceso de formación basado en competencias.

En relación a esta última exigencia, ha de reconocerse que la evaluación de un Practicum basado en competencias es una de las tareas más arduas del proceso formativo, puesto que el dominio de una competencia no puede ser valorado automáticamente y es muy difícil que a través de un único instrumento, prueba o documento (como puede ser la Memoria de Prácticas) puedan ponderarse convenientemente las adquisiciones competenciales del estudiante durante el Practicum. Sobre este aspecto, las reflexiones de Tejada (2007: 56) plantean que “*la selección y usos de instrumentos de evaluación está relacionado con qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar la competencia*”. Desde esta lógica, pues, los dispositivos instrumentales deben ser amplios y variados, acordes con el propio plan de evaluación y la naturaleza de las competencias evaluadas.

En este nuevo contexto pedagógico, será el tutor de prácticas de la Universidad quien más dificultades puede encontrar en la adaptación a este proceso de convergencia y

quien deba facilitar al alumno un espacio de expresión compartido (situaciones de dificultad, reflexiones, motivaciones, expectativas,...). El profesor ha de implicarse en el ajuste del proyecto, asesorando pedagógicamente al alumno y planificando, junto al profesional, los objetivos competenciales (genéricos y específicos) a adquirir por el estudiante en prácticas. Éstos se servirán de parámetros para acreditar, a lo largo de todo el proceso, y a su fin, la correcta preparación del alumno. A este proceso de planificación docente se le añade un nuevo rol esencial para el profesor: capacitar al alumno para un aprendizaje autónomo continuo, a lo largo de su vida; esto es, ‘aprender a aprender’ (Picornell, 2006).

En base a estas consideraciones, puede plantearse que se avecinan cambios importantes en la configuración de estos estudios universitarios. Si anteriormente se confirmaba la necesidad de un marco legal que amparara las prácticas universitarias de tal manera que las obligaciones y deberes de los agentes implicados se reconocieran, las perspectivas de futuro de la enseñanza superior contribuyen a consolidar dicha necesidad. En los próximos años se prevén cambios importantes que contribuirán a la reformulación de la Educación Superior de buena parte de los países europeos. Ante esta situación, es preciso que las personas responsables de dichos cambios tengan una visión común de esas “competencias” que es necesario alcanzar en cada una de las nuevas titulaciones.

En el caso de los estudios de Pedagogía, el Practicum está algo más cerca de la convergencia europea de lo que pudieran estar otras asignaturas, por el propio planteamiento que tiene la asignatura. En cualquier caso, los estudios pedagógicos tienen en el Practicum un punto fuerte, en torno al cual podrían definirse el resto de las materias que componen estos estudios, así como los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la profesión. Por ello, se ve necesario dotar de un mayor valor a esta materia y definir sus competencias. Competencias que posibiliten la integración de los egresados en aquella profesión para la que se han estado preparando, constituyendo las prácticas universitarias o Practicum el puente conector entre ambos mundos: el productivo y el formativo. En este sentido Ventura (2007: 1248) puntualiza que “*no podemos pensar en un nuevo modelo de Practicum, aislado de un nuevo modelo universitario alternativo, éste debe estar comprometido con el desarrollo humano sostenible, debe complementar ciertos aspectos del contenido académico-formativo*

tradicional con el profesional, desde una perspectiva globalizadora e integradora, siendo próximo y sensible a cuanto suceda en la sociedad, sin que ello suponga una supeditación exclusiva a los designios del sistema económico productivo”.

Los planteamientos disertados a lo largo de este capítulo dejan patente que la Universidad española debe cambiar, adaptándose a las exigencias de los nuevos tiempos. Una adaptación que implica:

- Una reflexión de los Planes de Estudio y, en consecuencia, ajuste de los procesos educativos al nuevo contexto europeo cuyos parámetros se fundamentan, entre otros aspectos, en la enseñanza centrada en el estudiante, así como un nuevo rol del docente, el desarrollo de unas competencias profesionales como referentes principales de la formación y en la construcción de una nueva identidad universitaria.
- Estos planteamientos refuerzan las bases prácticas de titulaciones como la de Pedagogía, siendo este proceso de cambio un momento idóneo para reivindicar la utilidad profesional de las prácticas formativas en los estudios universitarios.
- En este nuevo contexto, el Practicum tendrá que luchar por buscar su sitio como eje central de los estudios pedagógicos. En este sentido, existen diversas posturas en torno a cómo vincular y organizar el Practicum en el futuro grado, lo cual conlleva a un debate centrado en la reestructuración del Practicum y que revertirá en la organización de la futura titulación.

Por último, conviene resaltar que todos estos planeamientos se hacen en un momento en que existe una cierta incertidumbre sobre cómo se estructurarán las nuevas titulaciones y hacia dónde se enfocarán las prácticas pedagógicas.

4 EL PERFIL DEL PEDAGOGO: UN RETO PARA EL PRACTICUM

*«<...> deberíamos reflexionar sobre eso, sobre los perfiles competenciales de la pedagogía y sus especialidades y en función de ellas..., independientemente de quien este ejerciendo esa tarea en ese momento en ese centro, pero que sepamos que esas competencias sí son nuestra asignación»
(Tutor/a universitario I.C 07).*

Una de las funciones esenciales de la Universidad, ya reconocida en la extinta L.R.U (1983; art. 1.2b) y ratificada por la LOU (2001; art. 1.2b), es la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos. Parece lógico, pues, pensar que los títulos que dispensa y la cualificación que los respalda tengan correspondencia con funciones y puestos de trabajo demandados desde el mercado laboral (Casares García, 2000). Las funciones que en la actualidad se están demandando a la institución universitaria vienen marcadas, sobre todo, por los cambios sociales que se están produciendo, los cuales afectan intensamente al mercado de trabajo, la economía y el estilo de vida de las personas. En este sentido, las instituciones universitarias tienen encomendada la tarea de buscar aquellos mecanismos que les permitan afrontar la gran variabilidad de situaciones que propician estas transformaciones a fin de que las personas que se forman en ellas desarrollen las competencias profesionales que les permitan adaptarse a estos cambios. En consecuencia, parece ineludible plantear cuál es el perfil profesional “real” de cada titulación para así poder clarificar cuáles son las competencias profesionales que deben adquirir los futuros egresados; todo ello, de acuerdo con la oferta laboral existente para los titulados universitarios.

4.1 ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Tradicionalmente se vinculaba al pedagogo al campo de la educación formal, pero este profesional cada vez tiene más presencia en otros ámbitos de actuación como pueden ser el sector empresarial, el trabajo en el tercer sector o en los servicios sociales, entre

otros muchos. Esto es reflejo de la necesidad social de este profesional para dar respuesta a un mundo cambiante y complejo en donde su ámbito de trabajo cada vez más se amplía hacia otros sectores, lo que provoca que los campos profesionales vinculados a la Pedagogía sean dinámicos, heterogéneos y complejos. Escenarios donde el pedagogo/a efectúa y ejecuta una gran diversidad de funciones y tareas, lo que hace que continuamente se estén revelando nuevos espacios de intervención pedagógica a la vez que dificulta la concreción de su propia identidad profesional. La inadecuada delimitación de los campos profesionales en los que este profesional desarrolla su trabajo produce, en numerosas ocasiones, que sus roles o funciones sean confundidos con los de otros profesionales. Por eso mismo, parece conveniente, antes de analizar la incidencia del Practicum en los estudios de Pedagogía, abordar la especificidad del perfil de esta titulación, tarea complicada puesto que no se puede hablar de un único perfil profesional dentro de la propia titulación, sino de varios perfiles.

Desde que en 1904 el catedrático D. Manuel Bartolomé Cossío introdujera la disciplina de Pedagogía en el ámbito universitario han sido innumerables las ocasiones en las que se ha planteado la funcionalidad del pedagogo/a. Todavía hoy es muy frecuente escuchar planteamientos tales como “¿qué hace un pedagogo/a?”, lo que evidencia su insuficiente reconocimiento y valoración profesional por parte de ciertos sectores sociales, aunque no sucede lo mismo en el caso de las funciones desarrolladas por este profesional, tal como interpretan Cabrera et al. (1997:88) *"A menudo encontramos en el mundo laboral desarrollándose funciones propias de los pedagogos o pedagogas, pero que no se les atribuyen. Normalmente estas funciones las realizan personas sin la cualificación necesaria y que de manera autodidacta intentan superar su falta de preparación. Existe un gran desconocimiento del actual perfil profesional y competencial del pedagogo y pedagoga por parte de los directivos responsables de contratarlos"*.

En España, académicamente, lo que puede hacer un pedagogo/a se perfila de manera genérica para todo el territorio nacional en el Real Decreto 915/1992, de 17 de julio (B.O.E., núm. 206 de 27 agosto de 1992) en el que se especifica *"Los estudios de Pedagogía conducentes a la obtención de esta titulación habrán de proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del sistema"*

educativo, en las prácticas de las instituciones escolares y en las diversas agencias de educación no formal". Cabe añadir que las funciones de este profesional también estarán influenciadas por los propios objetivos del Plan de Estudios Universitario (existiendo una cierta heterogeneidad al respecto), así como por los diferentes itinerarios, los cuales han contribuido a la consolidación de ciertos perfiles profesionales y al surgimiento de otros.

En relación al perfil profesional del pedagogo/a, la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación⁵ se refiere a éste como *“un/a profesional en sistemas, instituciones, contextos, recursos y procesos educativos y formativos, así como en los procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural que concurren de forma integrada en las personas y grupos a lo largo de toda la vida. Es competente tanto en el diseño, gestión, desarrollo y evaluación de planes, proyectos, programas y acciones formativas y educativas adaptadas y contextualizadas como en su análisis, seguimiento y asesoramiento. Realiza intervenciones educativas en ámbitos básicamente formales, así como intervenciones formativas en contextos organizacionales y laborales”*.

Observamos, por tanto, que las funciones del pedagogo/a vienen marcadas, entre otros aspectos, por los diferentes escenarios en donde desarrolla su actividad profesional así como por el modo de entender y practicar su profesión. Es por ello que realizar una síntesis de todas las funciones asignadas a este profesional es una tarea arriesgada puesto que se puede descuidar alguna debido a la diversidad de perfiles a la que antes se hacía referencia, así como atribuirle alguna competencia que no le corresponda. No obstante, a partir de los diversos estudios que sobre el tema se han realizado en los últimos años, se ha hecho una aproximación a cuáles son las funciones del pedagogo/a, lo cual ayudará a entender la importancia del Practicum en el proceso formativo de este profesional.

⁵ Acuerdo de la Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Sesión de 6 de marzo de 2008 celebrada en la Universidad Complutense de Madrid. Primeras orientaciones para la definición de los Grados de Educación Social y de Pedagogía.

Una primera referencia, lejana en el tiempo, se puede encontrar en el Estatuto Profesional del Pedagogo, aprobado en el III Congreso Estatal de Pedagogos de Valdepeñas (Ciudad Real, 1986) en donde se recogen las funciones del pedagogo/a que incluyen 15 ámbitos de trabajo profesional:

1. Intervención en el centro educativo, realizando las funciones de dirección, orientación educativa, diagnóstico, elaboración de materiales de instrucción, diseño de proyectos curriculares e innovación educativa.
2. Miembro de los servicios psicopedagógicos. En el ámbito de la justicia, en centros de rehabilitación.
3. En educación permanente de adultos, diseñando y asesorando el desarrollo de programas.
4. En educación compensatoria y centros de recursos.
5. En la formación en la empresa, realizando asesoramiento didáctico, diseño y orientación de programas formativos.
6. En la supervisión del sistema educativo, mediante la evaluación y control de los distintos elementos.
7. En la docencia universitaria, en las materias específicas.
8. En la tecnología educativa y medios de comunicación, diseñando material educativo, gestionando centros de recursos.
9. En la investigación e innovación educativas.
10. En la animación sociocultural.
11. En la formación permanente del profesorado, asumiendo responsabilidades de participación en diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación.
12. En el ámbito de la Administración Educativa.
13. En las escuelas infantiles.
14. En las escuelas rurales y unitarias.
15. En la educación especial.

Posteriormente Riera (cit. por Tejada, 2001:46), en la Conferencia de presentación del Colegio de Pedagogos de Cataluña (Barcelona), expuso que el pedagogo/a es un experto en sistemas y procesos educativos, cuya formación le capacita para el desarrollo de las siguientes funciones generales:

- Analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos.
- Diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a los contextos analizados.
- Realizar un seguimiento y evaluación a los programas, acciones y proyectos diseñados e implementados para cada contexto educativo.

Funciones que se complementan con otras de carácter más específico, tales como:

- *Función de análisis:*
 - Investigadora, propia de su estatus de formación científica superior.
 - Exploración y diagnóstico de los diferentes elementos que intervienen en un sistema o proceso educativo.
 - Planificación, diseño, seguimiento y evaluación de sistemas y subsistemas educativos y formativos y de procesos educativos.
- *Función organizativa:*
 - Administración y gestión de la acción educativa.
 - Dirección y diseño organizativo.
 - Innovación de la intervención educativa, de los sistemas y subsistemas educativos y formativos, de proyectos de programas, de centros, de servicios, de recursos y de técnicas socioeducativas.
 - Identificación y relación con servicios, programas y recursos del contexto sociocultural.
 - Colaboración y asesoramiento en el despliegue de la normativa legislativa.
 - Dirección en ámbitos educativos formales y no formales.
 - Diseño organizativo de las funciones de recursos humanos.
- *Función de desarrollo:*
 - Desarrollo organizativo, institucional, profesional y personal.
 - Orientación.
 - Asesoramiento educativo global y específico a personas, familias, grupos, y de los profesionales que intervienen en el centro, los servicios, el equipo, etc.

- Educación, instrucción y formación global y específica de los ámbitos propios de especialización del pedagogo, dirigida a personas, familias, grupos, instituciones, comunidades y a profesionales del mismo entorno educativo.

En general, y según se especificaba en el Documento Marco de las *Jornadas sobre el Futuro Grado de Pedagogía* (Barcelona, 2006), el pedagogo/a debe estar capacitado para detectar y diagnosticar necesidades de formación en cualquier grupo humano y en los diferentes contextos en los que éstos se desenvuelven. A partir de ellos han de ser capaces de diseñar planes, proyectos, programas y acciones formativas adaptadas a agentes y circunstancias concretas.

Todas estas labores son desarrolladas por este profesional en diferentes campos de intervención, los cuales se han intentado recoger en el “*Informe sobre los planes de estudio y las salidas profesionales de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social*” (Red de Educación, 2003) en donde se señala que los pedagogos/as desarrollan su trabajo en los ámbitos de la educación formal, la empresa, las editoriales, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, etc. En dicho informe se realiza una delimitación de los ámbitos profesionales en los que pueden desarrollar su actividad los futuros egresados en Pedagogía, ámbitos que posteriormente serán recogidos en el *Libro Blanco del Título de Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005:119-122). Así, se destacan los perfiles profesionales del pedagogo/a en ámbitos de intervención de la educación formal, como son:

- Docencia: docencia en los centros de enseñanza secundaria, específicamente la vinculada a las áreas de psicopedagogía y docencia universitaria.
- Orientación académica, vocacional, profesional y personal.
- Dirección, coordinación y asesoramiento: dirección de centros, jefe de estudios, renovación pedagógica, formación continua.
- Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales.
- Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos.
- Asesoramiento en programas educativos.

- Participación, como expertos en educación dentro de la Administración educativa, en diferentes servicios educativos: equipos de asesoramiento pedagógico, cuerpos de las administraciones locales, comarcales y nacionales, en la especialidad de Pedagogía.
- Investigación educativa.

Pero, como ya hemos dicho, el profesional de la pedagogía no sólo ejerce su actividad en contextos de la educación formal, sino que desde la educación no formal, y siguiendo la clasificación de ámbitos de la ANECA (2005:121-122.), se destacan las funciones de este profesional en otros contextos, como pueden ser:

- *Ámbito de la empresa.*

Evaluación de necesidades de formación y evaluación de competencias; diseño organizativo, gestión de la calidad y comunicación; orientación e inserción laboral; diseño, implementación y evaluación de planes de formación en el seno de la propia empresa; formación de formadores; diseño y evaluación de programas de cambio e innovación; asesoramiento en políticas de recursos humanos, planes de carrera y gestión del conocimiento.

- *Ámbito de las editoriales.*

Asesoramiento pedagógico a los autores de textos y materiales educativos; presentación y difusión de materiales a los profesionales de la educación; estudio del currículum y asesoramiento en las diversas áreas; supervisión y evaluación de textos y materiales; colaboración en la confección de publicaciones de ámbito divulgativo; colaboración en la confección de libros de texto y otros materiales pedagógicos; asesoramiento al profesorado de los centros educativos; dirección del departamento de ediciones, de departamentos pedagógicos, jefes de área educativa.

- *Ámbito de las TIC y los medios de comunicación.*

Asesoramiento pedagógico en el diseño y la realización de programas de TV y radio; producción de programas educativos y de recursos tecnológicos y multimedia; asesoramiento en la elaboración de recursos audiovisuales e informáticos para centros escolares; diseño de materiales multimedia y de entornos virtuales de aprendizaje;

estudios sobre la influencia de los medios; aplicaciones didácticas de las TIC en la educación escolar y la educación no formal; formación en red y entornos virtuales de aprendizaje.

- *Ámbito de la salud.*

Diseño y desarrollo de programas de formación de niños con largas hospitalizaciones; formación permanente de los profesionales; educación para el comportamiento hospitalario (atención al usuario); educación para la salud y educación para el consumo en el sistema educativo (prevención de hábitos no saludables); educación sanitaria en la sociedad y en la tercera edad. El ámbito de la tercera edad, vinculado a la especialidad médica de geriatría supone un espacio nuevo de creación y proyección profesional.

- *Ámbito del medio ambiente.*

Diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación ambiental; diseño y adaptación de materiales y recursos didácticos para la educación ambiental (juegos de simulación; guías de itinerarios y rutas de interpretación del medio ambiente; talleres; exposiciones; cartelería y señalización ambiental...); dirección de Centros de Educación Ambiental: Aulas de naturaleza, Granjas Escuela, Escuelas de Educación Ambiental.

- *Dirección y gestión pública de servicios.*

Gestión en Servicios Sociales. Centros/Instituciones públicas de educación, cultura y bienestar social, en Administración Educativa (Inspección educativa, dirección de centros escolares, servicios o agencias de evaluación de la calidad, Departamentos de Investigación e Innovación Educativa), diseño de políticas científicas y tecnológicas; Servicios de Salud. Diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación para la salud.

- *Ámbito de los Servicios Sociales.*

Diseño y desarrollo de programas y actuaciones en la atención y prevención de problemáticas sociales (maltrato, drogas, delincuencia, marginación social); diseño y desarrollo de programas y actuaciones en centros penitenciarios y de acogida; dirección, coordinación y asesoramiento de servicios y acciones de reeducación y de inserción social de personas con dificultades de adaptación social, infancia y adolescencia en

situación de desamparo, abandono y riesgo; valoración de procesos de acogida o de adopción; participación en programas de educación familiar y comunitaria, de educación para la salud, de cooperación social; participación en centros y servicios de orientación e información de recursos sociales y atención a funciones de mediación socio-cultural, familiar y escolar en relación con la inmigración y la multiculturalidad.

- *Ámbito sociocultural y sociocomunitario.*

Planificación y desarrollo de las actividades socioeducativas de Centros/Instituciones diversas: centros culturales, centros cívicos, museos, medios de comunicación social, bibliotecas, fundaciones, parques temáticos, centros y residencias para la tercera edad y asociaciones; información, de gestión de recursos culturales (museos, parques temáticos, ludotecas...); diseño de juegos didácticos y planificación de actividades socio-educativas; desarrollo comunitario y participación ciudadana; promoción educativa; formación de voluntariado y asesoramiento a ONGs; educación reglada de adultos, aulas de pensamiento y talleres de trabajo.

Esta sistematización de los perfiles profesionales del pedagogo/a plantea un debate en torno a si los futuros estudios de Pedagogía abordarán la especificidad de los mismos. Así, autores como Zabalza (2006) y Jover (2006) consideran que alguno de estos perfiles plantea dudas sobre su justificación y, por su parte, otros autores como Viñao (2006), añaden algún perfil más como son el de gestor de servicios y programas educativos y el de docencia e investigación en el ámbito de la educación universitaria o en organismos de investigación no universitarios.

Esta propuesta de perfiles profesionales puede parecer demasiado ambiciosa si se tiene en consideración que hace referencia a una titulación en donde la exigua identificación social de su profesión tiende a soportar ciertas confusiones en cuanto a las funciones de sus titulados, como ya se ha comentado. Por todo ello, parece preciso seguir trabajando en la delimitación de las funciones profesionales del pedagogo/a, en donde el Practicum supone un factor esencial puesto que gracias a esta materia se ha posibilitado y consolidado la figura de este profesional en determinados ámbitos sociolaborales.

4.2 EL PRACTICUM EN LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA

El Practicum, como materia contemplada en los Planes de Estudio de Pedagogía, se convierte en un importante medio que enriquece y complementa los aprendizajes académicos, además de ser un instrumento decisivo para dar a conocer las funciones y competencias profesionales del pedagogo/a. Por eso mismo, parece lógico que las actuales titulaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación asuman, entre sus propósitos, el reto de actualizar los contenidos formativos tradicionales a través de la relación de prácticas educativas convenientemente adaptadas a las nuevas necesidades y competencias profesionales y personales que el mercado y la sociedad moderna demandan. Tal como manifiesta Zabalza (2006:1), *“nuestra carrera es una de las que mejor interpretación y desarrollo curricular ha hecho del Practicum como opción formativa”*. No obstante, se insiste en la necesidad de seguir trabajando por y para el Practicum puesto que es una materia en donde se producen ciertas disfuncionalidades como pueden ser la desconexión existente entre la oferta formativa y el mundo laboral y la relevancia conferida a la formación teórica frente a la práctica (Tejada , 2005).

En un estudio realizado por Molina *et al.* (2004), se realiza un análisis comparativo de los Practicum de Pedagogía de 18 universidades españolas y se constata la función del Practicum como vía de conocimiento de la realidad sociolaboral y como un instrumento de aprendizaje desde la práctica profesional, siendo el objetivo fundamental del mismo dar a conocer el perfil profesional del pedagogo. Según este estudio, existe una diferencia sustancial entre los créditos totales que cada Universidad confiere al Practicum, siendo lo más común una carga de 18 créditos. En la gran mayoría de los Planes de Estudio de las Universidades analizadas, el Practicum se caracteriza por ser una materia obligatoria que tiende a estar dividida en varias asignaturas distribuidas a lo largo de la carrera (generalmente Practicum I y Practicum II, correspondiéndose cada una con un ciclo).

En función de la organización curricular que cada centro universitario haga de su Plan de Estudios, dentro de los estudios de Pedagogía podrán existir diferentes itinerarios formativos (Escolar, Social, Laboral...) o, en caso de que esto no sea así, también puede suceder que sean los propios estudiantes quienes vayan configurando su perfil profesional a través de la carga de optatividad, construyendo un currículum más

especializado. Sin entrar en diferenciaciones en función de la estructura organizativa de los diferentes Planes de Estudio de Pedagogía, debe reconocerse que la articulación de los contenidos formativos que singularizan esta titulación permite al alumnado orientar su vida profesional hacia diversas especialidades entre las que estaría, por un lado, la formación docente en donde el pedagogo ejerce labores educativas en contextos meramente formales (Colegios, Institutos, Equipos de Orientación, etc.); y, por otro lado, se encontraría un campo emergente de la Pedagogía que estaría centrado en contextos más sociales y laborales, incluyéndose aquí el trabajo en empresas, asociaciones, centros de formación de adultos, minorías, trabajo en hospitales, etc. Bajo este contexto, los estudiantes desarrollan las competencias oportunas para trabajar no sólo en los campos tradicionales de esta profesión, sino que también se fomenta en ellos el espíritu emprendedor que posibilite el introducirse en nuevos ámbitos profesionales en los que la figura del pedagogo realiza aportaciones interesantes y no está plenamente reconocida. Así vemos, por ejemplo, que el campo del trabajo socio-laboral es un ámbito en el que la actuación pedagógica no está del todo integrada y, como ya se ha comentado, sus funciones quizás no estén bien definidas. Es por ello que el Practicum se configura como un elemento esencial en la inclusión de este profesional en estos campos de trabajo, siendo común que cada curso académico aparezcan nuevos Centros/Instituciones de prácticas en las que la figura del pedagogo no estaba presente pero en donde se precisa de su trabajo. Bajo la concepción de que el Practicum supone una experiencia formativa en contextos reales, se deberían proyectar unas prácticas en las que el alumnado pueda indagar aquellas realidades profesionales en las que la función pedagógica tiene cabida. En base a esto, Iglesias (1998) planteaba ya, hace una década, que tanto el Practicum como el resto de materias que configuran el Plan de Estudios, deben preparar al estudiante para adaptarse a las nuevas situaciones, acomodarse ante los cambios de futuro y aprender de un modo autónomo a discernir las posibilidades y las limitaciones tanto personales como contextuales.

Ahora bien, a la hora de hablar sobre la formación práctica del pedagogo deben considerarse una serie de circunstancias propias de la organización de estos estudios que dotan de singularidad a dicha actividad. Por un lado, nos encontramos que en el segundo ciclo de estos estudios venían tendiendo a coincidir en un mismo curso estudiantes de diferentes especialidades y, por tanto, con experiencias prácticas dispares

(alumnos procedentes de Magisterio, Educación Social, los propios estudiantes de primer ciclo de los estudios de Pedagogía, etc.). Esta situación pudiera resultar un hándicap o un beneficio en función del sentido que los estudiantes quisiesen otorgarle, puesto que, a través de las prácticas en los estudios de Pedagogía, pueden seguir explorando aquel campo al que en un principio habían orientado su formación o, por el contrario, buscar nuevos registros profesionales para poder comparar y configurar su identidad profesional. Esta situación, en todo caso, tenderá a desaparecer con la entrada en vigor de los nuevos Planes de Estudio. Otra característica propia de la organización curricular de la materia en estos estudios está relacionada con los agentes colaboradores del Practicum. Los Centros/Instituciones en los que el alumnado realiza sus prácticas profesionales se enmarcan en diferentes ámbitos y contextos, lo cual origina un mayor grado de complejidad organizativa al tener que negociarse con agentes de diversa índole, cada uno de los cuales tiene su propia estructura y forma de trabajar lo que provoca que no siempre las propuestas organizativas que se hacen desde la Universidad se adapten al trabajo que los estudiantes realizan en los centros colaboradores.

Anteriormente, se han destacado los ámbitos de intervención profesional más comunes del pedagogo/a. Existen diferentes clasificaciones de los ámbitos de prácticas pedagógicas (y que tienden a corresponderse con los campos profesionales anteriormente referenciados), ámbitos diversos que originan contextos heterogéneos de prácticas en donde los estudiantes interaccionan con la realidad profesional. Así, autores como Santibáñez y Montero (1998: 22-32) realizan una propuesta sobre los modelos de Practicum de Educación en función de los campos de intervención, y que perfectamente pueden ser adaptados a la titulación de Pedagogía, tal como se muestra en la siguiente figura:



Figura 8 Posibles ámbitos de intervención pedagógico (Santibáñez y Montero, 1998).

Según estos autores (o.c:14), los ámbitos de intervención pedagógica son: organización escolar y didáctica, educación especial, orientación psicopedagógica, informática educativa e investigación educativa. No obstante, y retomando las consideraciones anteriores sobre la polivalencia profesional de la titulación, no pueden limitarse estos modelos al ámbito estricto de la educación reglada, sino que han de extenderse a perfiles en otros campos tradicionalmente abordados por otras especialidades universitarias, pudiendo ampliarse a contextos de prácticas que estos mismos autores han asignado como específicos de otras titulaciones universitarias como son Educación Social, Psicología y Psicopedagogía –como, por ejemplo, el de la intervención socioeducativa en ocio y desarrollo comunitario, la intervención socioeducativa en marginación e inadaptación social, intervención socio-laboral o educación ciudadana-. Véanse las funciones que estos autores, en estos contextos de prácticas, atribuyen a los estudiantes:

1. *Organización escolar y didáctica.* Este modelo pretende dar respuesta a la necesidad del futuro pedagogo de saber analizar la realidad desde tres ópticas diferentes: la legislativa, la técnico-pedagógica y la organizativa. En este

sentido, el Practicum constituirá una posibilidad para los futuros pedagogos de reflexionar sobre la práctica, en el contexto específico de un centro educativo, analizando pros y contras, ventajas y disfunciones e intentando colaborar en la propuesta de formas concretas de actuación referidas a los casos que se presentan en la vida de un centro, pudiendo desarrollar alguna de estas funciones:

- Participar en el análisis, comentario e interpretación de la legislación y las teorías educativas que han de orientar el quehacer cotidiano de un centro.
- Colaborar con las instancias correspondientes en las diferentes fases de concreción curricular que se han de llevar a cabo en el centro.
- Ayudar/participar en la planificación y organización de los Departamentos y de los Equipos Docentes.
- Analizar la estructura organizativa que presenta un centro y su adecuación al Proyecto Educativo.
- Colaborar en el diseño y desarrollo de modelos de integración de las líneas transversales en el proyecto Curricular de Centro.
- Intervenir para conseguir una coherencia e integración armoniosa, en un Proyecto Educativo y en la práctica educativa concreta, entre el ámbito de lo curricular y de lo extracurricular (actividades complementarias y de orientación psicopedagógica) en un centro.

2. *Educación Especial*. En este modelo se pretende que los futuros profesionales profundicen en la evaluación e intervención psicopedagógica de personas con discapacidad, según las necesidades que presentan en los distintos momentos de su ciclo vital: atención temprana, escolarización, integración social y laboral de adolescentes, adultos...etc. Las prácticas suelen desarrollarse en servicios de apoyo a centros educativos, aulas de apoyo o educación especial de centros ordinarios, Centros de Educación Especial, Centros de Día de asociaciones afectadas, etc. Alguna de las funciones a realizar pueden ser:

- Evaluación psicopedagógica dentro de las distintas problemáticas.
- Planificación y desarrollo de adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- Diseño, desarrollo y puesta en práctica de programas de intervención concretos.
 - Asesoramiento y orientación en relación al conjunto de servicios educativos y sociales, necesarios para llevar a cabo una efectiva integración escolar y social de las personas con discapacidad.
 - Análisis y evaluación de la acción psico-educativa específica.
3. *Orientación psicopedagógica en las etapas de Infantil y Primaria*, cuyo objetivo será el desarrollo de capacidades y técnicas básicas, así como el proceso de adaptación del alumno al medio escolar. En este sentido, la intervención del estudiante en prácticas en los centros educativos viene determinada por alguna de las siguientes funciones a desarrollar:
- Creación de adecuados canales de comunicación y relación con distintas figuras relevantes para el proceso educativo del alumno.
 - Colaboración con el equipo de orientación en las distintas tareas de coordinación, información y planificación.
 - Desarrollo de estrategias efectivas de intervención individual y grupal: adaptación escolar, prevención de dificultades de aprendizaje, etc.
 - Evaluación psicopedagógica de los alumnos.
4. *Orientación educativa en Educación Secundaria*. El alumno puede desarrollar, en los centros de secundaria, diferentes funciones propias de la orientación, como pueden ser:
- Favorecer el adecuado desarrollo de la acción tutorial.
 - Contribuir al Proyecto de Centro en sus diferentes aspectos.
 - Promover la cooperación entre familia y centro educativo.
 - Contribuir al desarrollo de los elementos personalizadores de la educación: adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular, etc.
 - Ayudar a los alumnos a conseguir una buena integración en el centro educativo y en el grupo de compañeros, sobre todo en los momentos de transición.

- Informar, asesorar y orientar de modo personalizado a los alumnos de cualquier opción que deban hacer frente a distintas posibilidades educativas o profesionales.
 - Intervenir en decisiones importantes relativas al alumnado.
 - Detectar a tiempo los posibles problemas de aprendizaje, ayudando a superarlos mediante los oportunos métodos de intervención.
5. *Informática educativa.* Este modelo surge ante la necesidad de abrir nuevas perspectivas de trabajo e investigación para los futuros pedagogos. En esta área, entre las posibles funciones del pedagogo están:
- Elaboración de software educativo, trabajando a nivel multidisciplinar con informáticos.
 - Selección y evaluación de software educativo atendiendo a criterios pedagógicos.
 - Aplicación de un determinado software a una situación didáctica real.
 - Elaboración de guías didácticas de acompañamiento al software para alumno y profesor.
 - Diseño de adaptaciones curriculares para la adaptación del ordenador en el currículo y elaboración de Unidades Didácticas para trabajar con un determinado software en el aula.
 - Evaluación de experiencias piloto de aprendizaje con el ordenador.
 - Investigación sobre recursos informáticos para niños con necesidades educativas especiales
6. *Investigación educativa.* En este modelo el estudiante realiza una o varias de las tareas habituales de un investigador, incorporándose a un proyecto de investigación nuevo o en curso, con responsabilidades reales en el desarrollo del mismo y contando con la debida dirección y supervisión. Algunas de las funciones a desarrollar pueden ser:
- Planificar y desarrollar las fases preliminares de una investigación: toma de contacto con la realidad, revisión bibliográfica, evaluación de la literatura.

- Diseñar y poner en marcha una investigación: formular objetivos, hipótesis, diseño del estudio, seleccionar materiales, recoger datos y analizar y discutir resultados.
- Preparar informes parciales sobre la evolución de la investigación, recomendando modificaciones en cada caso, así como informes finales con conclusiones y propuestas de futuro.

7. *Intervención socioeducativa en ocio y desarrollo comunitario.* Este modelo está basado en la intervención en actividades culturales, deportivas, turísticas, lúdicas o solidarias en diferentes contextos: centros intergeneracionales de ocio, asociaciones o servicios municipales, centros sectoriales cuyo objetivo sea la promoción de un colectivo determinado (infancia, juventud, tercera edad...), etc. Entre las posibles funciones del estudiante en prácticas se encuentran:

- Diseño de programas de intervención.
- Participación en ciertos aspectos de la gestión de dichos programas, como su difusión, organización de los agentes implicados, etc.
- Elaboración de materiales relacionados con la puesta en práctica y evaluación.
- Elaboración de recursos.

8. *Intervención socioeducativa en marginación e inadaptación social.* En este modelo, el objetivo es la intervención socioeducativa directa sobre los diferentes colectivos afectados por una problemática de inadaptación o marginación social: delincuencia, toxicomanías, malos tratos o marginación por diferentes condiciones: edad, sexo, grupo étnico, procedencia social, etc. En este ámbito de intervención pueden desarrollarse diferentes tareas:

- Observación y evaluación de la problemática, tanto en sus aspectos sociales como en las variables individuales.
- Participación en la planificación de programas de intervención educativa especializada: en la organización de centros y en la elaboración de programas educativos en sus distintos niveles de concreción.

- Desarrollo, implementación y evaluación de programas de intervención educativa especializada: asistenciales, compensatorios, correctivos y de reinserción.
 - Tutoría, seguimiento y mediación con otros grupos o interlocutores sociales: escuela, familia y medio laboral.
9. *Intervención socio-laboral* cuyo modelo de prácticas está relacionado con la animación de grupos de personas para su formación y orientación laboral, como un componente básico que complementa los aspectos más estrictos de carácter técnico-profesional. También supone el diseño e implementación de programas específicos de formación e inserción laboral. Algunas de las posibles tareas a desarrollar por los alumnos se pueden agrupar en torno a:
- Orientación laboral: evaluación de necesidades formativas, planes individuales y grupales de formación y búsqueda de empleo, técnicas de búsqueda de empleo, asesoría e información de recursos y ayudas sociales.
 - Áreas complementarias de la formación técnica en diversas instituciones: iniciación profesional, formación ocupacional, escuelas-taller, casa de oficios, etc.
 - Programas formativos y de empleo dirigidos a colectivos en situación de dificultad. Centros especiales de empleo, centros ocupacionales, programas formativos complementarios, empleo con apoyo, gestión y apoyo de programas específicos, etc.
10. *La educación ciudadana*. Este modelo surge de la necesidad de incluir nuevas intervenciones profesionales cuyo objetivo general sea apoyar los servicios de formación ciudadana que ayuden a dicha ciudadanía en el proceso de adaptación a las nuevas realidades sociales y en la difusión de mecanismos considerados indispensables en dicho proceso. Algunos ejemplos de intervención son: Oficinas de Información al Consumidor, Medios de Comunicación Social, Educación Ambiental, Educación Vial, Educación para la Salud, etc. En este ámbito algunas de las posibles tareas profesionales serán:
- Elaborar y actualizar inventarios de recursos.
 - Diseñar programas de intervención.

- Participar en diversos aspectos de programas que se llevan a cabo en las empresas o instituciones.
- Implementación y evaluación de programas de intervención educativa especialidad.
- Formación de formadores.

Muchos de estos contextos de prácticas reclaman una intervención interdisciplinar en donde *“la función pedagógica, actualmente, alcanza una especial relevancia desde una óptica de trabajo en equipo y, en este sentido, se desdibujan algunos planteamientos de exclusividad que intentan delimitar fronteras impermeables entre unos ámbitos de trabajo y otros”* (Riera, 2008 y Civís: 148). Así pues, la intervención pedagógica se hace más visible en contextos de trabajo en donde tiene que “convivir” con otros profesionales que intervienen en una misma realidad socioeducativa, compartiendo unos mismos objetivos, promoviéndose lo que se ha denominado “trabajo en red”. En estos contextos de prácticas los estudiantes también perciben esta interdisciplinariedad, y deben aprender a visualizar la importancia que la función pedagógica alcanza en ese contexto.

Por otro lado, y retomando los planteamientos realizados en el capítulo anterior, el *Libro Blanco del Título de Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005: 123-127) considera al Practicum como *“un factor esencial para definir los ámbitos profesionales específicos de esta titulación, ya que gracias a su desarrollo se han podido verificar cuáles son los campos profesionales consolidados, a la vez que se están posibilitando espacios emergentes que están reclamando las diferentes instituciones educativas y sociales”*. Por ello, vinculados a los diferentes tipos de instituciones del Practicum, identifica 5 grandes contextos de intervención en los cuales se concreta cada uno de los espacios y tareas de Practicum, lo que conlleva que las posibilidades profesionalizantes que se le atribuyen al pedagogo/a se amplíen significativamente. Estos contextos aparecen resumidos en la siguiente tabla:

CONTEXTO	INSTITUCIONES
1. EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuelas Infantiles. ▪ Escuelas de Educación Primaria. ▪ Institutos de Educación Secundaria. ▪ Centros de Educación Especial. ▪ Aulas Hospitalarias. ▪ Gabinetes Psicopedagógicos. ▪ Centros de Formación, Innovación y Renovación Pedagógica. ▪ Centros de Elaboración de Materiales Educativos. ▪ Servicios de la Inspección.
2. SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estado, Comunidades Autónomas y Ayuntamientos: Área de Educación, Servicios Sociales y Cultura. ▪ Centros Sociosanitarios de Personas Mayores. ▪ Centros para la Inserción Sociolaboral. ▪ Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia en Riesgo Social. ▪ Centros Residenciales para Niños en Riesgo Social. ▪ Asociaciones y Fundaciones de Atención a Inmigrantes y Población con Dificultades de Inserción Social. ▪ Asociaciones y Fundaciones de Atención a Personas con Minusvalías.
3.COMUNITARIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión Cultural y Centros Cívicos. ▪ Escuelas y/o Iniciativas de Educación Ambiental. ▪ Escuelas y/o Iniciativas de Educación para la Salud.
4. EMPRESARIAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Departamentos en Empresas. ▪ Centros de Formación de Postgrado.
5. INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entidades de Investigación en Educación, Centros de Recursos. ▪ Universidad, ICEs, Fundaciones...

Tabla 7 Contextos e instituciones de prácticas. Fuente: ANECA (2005: 123-127).

Como se ve, el Practicum de Pedagogía ofrece a los estudiantes diversas oportunidades de aprendizaje en diferentes ámbitos, proporcionándoles autonomía para elegir en base a sus intereses y currículum personal. Esta diversidad de contextos de prácticas pone de manifiesto, una vez más, que al profesional de la Pedagogía se le exige, cada vez con más insistencia, resolver situaciones de diversa naturaleza siendo necesaria una buena formación para ello. Sirva como reflexión final de este apartado que, a través del Practicum, los pedagogos pueden llegar a construir unas sólidas bases que incorporen a su experiencia vital como medio de desarrollo profesional para lo cual será preciso la plena integración de esta materia en el Plan de Estudios universitario y no valorarla como un “complemento” más del mismo.

Como conclusiones finales a este apartado, podrían destacarse:

- El profesional de la Pedagogía desarrolla su actividad en campos heterogéneos, complejos y dinámicos, suscitando una indeterminación social del rol del pedagogo/a lo cual desemboca, en muchas ocasiones, en una “invisibilidad profesional”.
- Las funciones pedagógicas tienden a definirse en función de los escenarios en donde se realice esta actividad profesional, pudiendo darse realidades de diversa naturaleza (escolar, social o laboral).
- El Practicum, como elemento esencial de la formación pedagógica, contribuye positivamente al rol pedagógico al instaurar, en muchos casos, el nexo de unión de la Universidad con el mundo laboral y social.
- El nuevo contexto universitario supone una ocasión idónea en la definición de los perfiles profesionales de los egresados en el Grado de Pedagogía, así como las competencias adscritas a dichos perfiles.

Así, podría concluirse que, actualmente, estamos inmersos en un contexto incierto en el que la función del pedagogo/a ha de adaptarse a nuevos escenarios profesionales, lo cual supone todo un reto para el Practicum.

5 LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PRACTICUM. UN ESTUDIO PREVIO

*«<...> si las cosas van mal puedes girarlas tú mismo “esto que no puedo con ello, a ver cómo puedo hacerlo de otra manera”»
(Tutor/a universitario/a Gtf 06).*

A lo largo de los últimos años el tema de la formación práctica de los estudiantes universitarios y las condiciones para su buen desarrollo han sido objeto de diferentes estudios y trabajos académicos. Los agentes vinculados al campo abordan la labor de reflexionar sobre cuál es la situación actual de los Practicum en el sistema universitario español y de cómo la adaptación de los Planes de Estudio al EEES va a suponer una modificación organizativa de estas prácticas. Así, el proceso de cambio cultural académico actual hace que surjan nuevos interrogantes hacia cuál será el nuevo modelo de Practicum y las competencias que se esperan hayan adquirido los estudiantes tras su realización.

En este contexto, el estudio del papel del Practicum en la formación de profesionales es una línea de investigación que ha tomado auge, fundamentalmente en esta última década. Griffin (1989, cit. por Marcelo, 1995c), refiriéndose, en concreto, a las prácticas de enseñanza, ya destacada en su momento la necesidad de investigar sobre las mismas, basándose en las siguientes razones: en primer lugar, los profesores reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación, por lo que resulta de especial importancia analizar este componente formativo. En segundo lugar, aunque abundan las investigaciones, no podemos afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consigue. En tercer lugar, las prácticas de enseñanza son el componente del programa de formación del profesorado más destacado para establecer relaciones entre las escuelas y la Universidad. Una cuarta razón viene determinada por la necesidad de conocer las características del profesor tutor eficaz, así como de las relaciones con los alumnos en práctica. Por último, señala Griffin (o. c.), las prácticas de enseñanza

proporcionan la oportunidad de estudiar a los profesores en un continuo de su carrera docente o, en caso de los pedagogos/as, de su carrera profesional.

Haciendo un breve recorrido histórico, puede decirse que ya en los años 90 Marcelo (1995c) hacía una síntesis de las tendencias de la investigación sobre el tema dentro y fuera de nuestro país⁶. Así, según expone este autor, en Canadá se ha llevado a cabo "surveys" para conocer la opinión que estudiantes y profesores tienen sobre las prácticas; en donde se investiga también la evolución o desarrollo que se produce conforme avanzan las prácticas, así como su influencia en las creencias y actitudes de los estudiantes (Wideen y Holborn, 1990). En Japón se habían desarrollado estudios en base a cuestionarios para conocer el papel del profesor en prácticas, así como el efecto de las prácticas de enseñanza en el deseo de ser profesor (Sato y Ushiwata, 1990). En Holanda, Kieviet (1990) informa del desarrollo de investigaciones para evaluar reestructuraciones de las prácticas, introduciendo un componente cognitivo, y centrado en las necesidades de los estudiantes. La investigación sobre prácticas desarrollada en Australia se ha centrado en estudiar la ansiedad de los alumnos durante las prácticas, el impacto en la socialización de los estudiantes, los cambios en conocimientos, competencia y actitudes hacia la enseñanza, así como en la imagen personal y en las preocupaciones. Los estudiantes dieron una alta valoración de las prácticas como un componente principal de la formación del profesorado (Tisher, 1990). Por otra parte, en Alemania, la investigación muestra que las prácticas de enseñanza son el componente más valorado por los profesores en formación (Klinzing, 1990). Por último, se han llevado a cabo investigaciones sobre prácticas de enseñanza en otros países asiáticos, como en Singapur donde la investigación se ha centrado en el análisis de la validez y fiabilidad de las medidas utilizadas para valorar a los alumnos durante sus prácticas, así como en la formación de profesores supervisores a través de un programa basado en la supervisión clínica (Kam, 1990), o bien en la India con investigaciones que han tratado de evaluar diferentes estructuras de programas de formación, encontrando que los principales problemas que afectan a las prácticas son el asesoramiento y supervisión inadecuados por parte de los supervisores universitarios, y la falta de colaboración y coordinación entre la escuela y la Universidad (Govinda y Buch 1990).

⁶ Los trabajos que posteriormente se mencionan están incluidos dentro de la ponencia presentada por Marcelo García, C. en el *III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares*, Poio, Junio, 1994.

En nuestro país, y más recientemente, han sido varios los autores que han abordado el estudio del Practicum de Pedagogía (Zabalza, 2006; Tejada 2006; León, 2006; Molina, 2007; Bas Peña, 2007, etc.), muchos de los cuales han centrado su trabajo en buscar o delimitar las estrategias y/o elementos que permitan mejorar los resultados de esta experiencia formativa, así como de los elementos que la integran (Zabalza, 2004; Ventura 2007b; Tello, 2007).

En este sentido, desde hace un tiempo se vienen perfilando distintas líneas de investigación en torno a las prácticas. Dentro de estas líneas se han destacado algunas tesis doctorales e investigaciones particulares que merecen nuestra atención por constituir pilares de referencia en nuestro estudio. Así, podemos destacar tres de las posibles líneas de investigación surgidas en torno al Practicum:

- En primer lugar, estarían los estudios a los que hemos denominado *comparativos* en donde el análisis se centra en el conocimiento de los programas de prácticas de diferentes instituciones universitarias, de diversos planes de estudios, de diversas perspectivas sobre un mismo Practicum, etc. Son estudios que centran su interés en la comparación de dos o más elementos con la finalidad de inducir mejoras a partir del contraste entre los mismos. Así, dentro de esta línea de investigación, podemos catalogar el trabajo realizado por Molina *et al.* (2004) dirigido a realizar un análisis comparativo de los Practicum de las Facultades de Pedagogía de las Universidades en el territorio español a partir del cual se pueden identificar los puntos fuertes y débiles de cada uno de los Planes de Estudio, lo cual posibilita la reformulación de estos programas de cara a los cambios planteados desde Europa y siempre incidiendo en el desarrollo de la formación práctica de los estudiantes. Otros estudios que se podrían enmarcar dentro de esta línea de investigación son los realizados por Latorre (2007) cuya línea de investigación se centra en identificar y dar a conocer las creencias que sobre el Practicum poseen los futuros maestros, antes y después de su inmersión en los escenarios de prácticas; o el análisis de Bas Peña (2007) en torno al Practicum de Pedagogía y Educación Social.

- Una segunda línea de investigación es aquella que fundamenta su interés en la *utilidad profesional* del Practicum y cuyo foco de atención se centra en analizar en qué medida las prácticas formativas contribuyen a la mejora de la formación e inserción profesional de los estudiantes. En este sentido, resulta especialmente interesante la investigación de Ventura (2005) que lleva por título “El *Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*”, dirigida a formular un nuevo modelo alternativo de Practicum que vertebrase la futura titulación de Pedagogía que se plantea desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la vinculación de esta materia a la empleabilidad de los estudiantes y la posterior inserción profesional de los mismos.
- Por último, y más recientemente, está la línea de investigación en donde se sitúan aquellos estudios vinculados a las *competencias*, a los tipos de conocimientos y capacidades profesionales que los futuros egresados deben o pueden adquirir durante su Practicum, así como a la adaptación de esta materia al *nuevo contexto universitario*. En este sentido, destacan los planteamientos realizados por Tejada (2005, 2006) sobre el trabajo por competencias en el Practicum y su inclusión en el Grado de Pedagogía, así como los trabajos realizados por Villa y Poblete (2004), Medina y Domínguez (2006), León y López (2006), Salinas (2007), Zabalza (2007) y Castilla (2007c), entre otros.

El estudio que aquí se presenta estaría enfocado desde una línea de investigación “*comparativa*” (puesto que se analizan varias perspectivas sobre el Practicum) pero que no desiste de las otras dos, puesto que su objetivo es buscar alternativas de mejora en la formación profesional de los estudiantes de Pedagogía, así como su adaptación al contexto universitario actual. En este sentido, conviene destacar que, como ya se ha mencionado anteriormente, esta investigación es deudora de un trabajo previo cuyo propósito era determinar el nivel de satisfacción del alumnado y la utilidad profesional atribuida a la asignatura del Practicum-II de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Metodológicamente, este estudio partía de un exhaustivo cuestionario dirigido al alumnado que durante el ejercicio académico 2005/2006 cursaba esta asignatura, técnica que se ve complementada con un análisis de documentos oficiales y con entrevistas en profundidad a “informantes-clave”. El análisis de las aportaciones realizadas por los estudiantes respecto a las dimensiones del estudio, nos

permitieron plantear una serie de conclusiones que, globalmente consideradas, resaltan los aspectos positivos del Practicum y muestran la satisfacción del alumnado con esta asignatura. Siendo algunas tales conclusiones:

1. Los alumnos valoran positivamente los aspectos organizativos del Practicum II, si bien no es ésta la dimensión que alcanza mayores puntuaciones. Además, y de acuerdo con los resultados obtenidos, los alumnos que realizan las prácticas en centros privados parecen más satisfechos con su experiencia y valoran más positivamente el propio centro de prácticas, así como las funciones realizadas por el tutor del centro y la utilidad real de sus aprendizajes.
2. Los alumnos son conscientes del importante papel que tanto los tutores de la Facultad como de los Centros/Instituciones de prácticas cumplen en el aprovechamiento real de las mismas, puesto que con su ayuda se dota de operatividad a los conocimientos adquiridos, constituyendo un factor clave de ello la comunicación entre los mismos.
3. A nivel general, los estudiantes consideran adecuado el apoyo institucional recibido durante el Practicum por parte de la Facultad, valorando positivamente las explicaciones, orientaciones, sugerencias, etc., planteadas desde la coordinación del Practicum. Los estudiantes que obtienen mejores calificaciones son los que tienden a otorgar las mejores valoraciones, tanto a la figura del Coordinador del Practicum como a la del tutor de la Facultad.
4. En líneas generales, los tutores de prácticas de ambas instituciones son bien valorados por el alumnado y están considerados como dos pilares de apoyo importantes en la orientación de las prácticas, así como en la facilitación de medios instrumentales y teóricos para el buen desarrollo de las mismas. Si bien, con algunas diferencias, puesto que otorgan más importancia y valoran en mayor medida a la figura del tutor del Centro/Institución de prácticas.
5. Aun reconociendo los niveles de coordinación entre los Centros/Instituciones y la Facultad, también se percibe la necesidad de establecer mejores estructuras de comunicación que permitan un mayor nivel de implicación de ambas instancias en el desarrollo de los proyectos. Es decir, parece que el alumnado reclama la necesidad de una mejora de la interlocución entre los dos agentes básicos del Practicum: profesor-tutor de la Facultad y tutor del Centro/Institución.

6. La percepción de los estudiantes sobre los criterios y procedimientos de evaluación empleados en la calificación final de su proceso de aprendizaje es globalmente positiva, aunque mejorable en distintos aspectos, como el referido a la exigencia de participación presencial en los talleres de reflexión.
7. Los estudiantes que mejores calificaciones han obtenido en esta asignatura tienden a realizar las valoraciones más positivas. Parece evidenciarse, entonces, la relación entre nivel de satisfacción y calificación académica individual obtenida.
8. La experiencia de prácticas es una buena ocasión para ampliar los aprendizajes académicos, así como para desarrollar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de los años de estudio. Además, se reconoce al Practicum como una ocasión para tener un primer acercamiento con la realidad profesional futura y esperable y como un puente de acceso a un futuro puesto de trabajo, a partir del cual comenzar su desarrollo profesional y/o laboral.
9. La sensación de utilidad real de las prácticas disminuye cuando el alumno ha cursado otros estudios universitarios en cuyo Plan Docente se recogía la realización de prácticas, puesto que se percibe un mejor aprovechamiento y utilidad de las prácticas cursadas en otros estudios.
10. Aquellos estudiantes que han obtenido mejores calificaciones académicas tienden a otorgar una mayor utilidad formativa a la asignatura. Es decir, se repite la relación entre el binomio calificación-percepción.

Es precisamente, a partir de estas conclusiones iniciales, cuando se vio la necesidad de profundizar decididamente en el estudio para conocer las valoraciones que el resto de los agentes implicados en el Practicum tienen sobre el mismo. Desde luego, la investigación comentada constituye un punto de partida, a nuestro juicio, especialmente oportuno para abordar una investigación mucho más ambiciosa y exhaustiva como la que aquí se plantea.



SEGUNDA PARTE

DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

6 EL CONTEXTO INSTITUCIONAL: EL PRACTICUM EN LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Actualmente los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo se encuentran integrados en la Facultad de Ciencias de la Educación, que los ofrece como titulación única. Estos estudios se iniciaron en la Universidad de Oviedo por orden de 6 de diciembre de 1976 (BOE núm. 13 de 15 de enero de 1977), formando parte de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (BOE núm. 39 de 15 de febrero de 1982) con tres secciones: Filosofía, Pedagogía y Psicología, donde se impartían las enseñanzas relativas a esas titulaciones. De acuerdo con el artículo 8 del Real Decreto 2082/1994 del 20 de octubre (BOE núm. 291 de 6 de diciembre de 1994), la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación se divide en dos centros: Facultad de Filosofía y Facultad de Ciencias de la Educación. Desde ese momento, la Facultad de Ciencias de la Educación tiene encomendada la organización de las enseñanzas conducentes a la obtención de la titulación de Licenciado/a en Pedagogía, cuyo plan de estudios ya había sido aprobado por resolución de 20 de octubre de 1993 (BOE de 17 de noviembre de 1993 y de 21 de enero de 1994). El Plan 93 estructuró los estudios de Pedagogía en cuatro cursos escolares y estuvo vigente hasta el curso 1998/1999, momento a partir del cual comienza su proceso de extinción.

Durante el curso 1998/1999 se realizó la reforma del Plan 93 para adaptarlo a la nueva normativa del Ministerio de Educación (BOE núm. 104 de 1 de mayo de 1998) volviendo a plantearse los estudios de Pedagogía en cinco años. El primer año de este Plan Renovado (BOE núm. 208 de 30 de agosto de 2000) se puso en marcha en el curso 2000/2001.

La Facultad de Ciencias de la Educación organiza sus actividades en torno a tres objetivos básicos (Universidad Oviedo, 2002:1):

- 1) Formar a profesionales que puedan intervenir en todos los campos de la educación: planificación y organización de servicios e instituciones educativas y sociales, orientación educativa, administración y dirección de centros educativos, formación y asesoramiento de formadores, educación de adultos, desarrollo de programas de intervención social, evaluación educativa, formación y orientación laboral, gestión de recursos humanos, promoción de actividades sociales y culturales, docencia, etc.
- 2) Contribuir al progreso científico y académico de nuestras disciplinas y a reflexionar, analizar y buscar soluciones a los principales problemas de las realidades educativas de nuestro entorno.
- 3) Colaborar, asesorar, evaluar, y dar soporte a los procesos educativos en todos sus aspectos y niveles (social y escolar), contribuyendo a la mejora de la práctica educativa.

Tal como se ha comentado, el Plan de Estudios (Plan 2000) que actualmente se está desarrollando en la Facultad de CC. de la Educación, está estructurado en cinco años, permitiendo la obtención del título de Licenciado en Pedagogía. Consta de un primer ciclo de tres cursos y un segundo ciclo de dos. El mínimo de créditos españoles necesarios para obtener la titulación es de 303, distribuidos de la siguiente manera:

	Curso	Troncales	Obligatorios	Optativas	Libre Configuración	Total
1º Ciclo	1º	27	27,5		5,5	60
	2º	48	10,5		3,5	62
	3º	19,5	27	9	4,5	60
2º Ciclo	4º	34,5	9	13,5	4	61
	5º	42	4,5		13,5	60
	TOTAL	171	78,5	22,5	31	303

Tabla 8: Pedagogía Plan 2000. Universidad de Oviedo. Fuente: BOE núm. 208, 2000: 30807.

La distribución de créditos por su carácter (teórico o práctico) es como sigue:

AÑO ACADÉMICO	TOTAL	TEÓRICOS	PRÁCTICOS / CLÍNICOS
1º	54,5	33	21,5
2º	58,5	36	22,5
3º	55,5	31	24,5
4º	57	37	20
5º	46,5	18	28,5
LIBRE CONFIGURACIÓN	31		
TOTAL	303		

Tabla 9 Distribución de la carga lectiva global por año académico. Fuente: BOE núm. 208, 2000:30807.

Este Plan ha sido elaborado de tal manera que las asignaturas Troncales y Obligatorias, que constituyen la mayor carga lectiva, ofrezcan a los estudiantes una formación general y equilibrada, tanto en el campo de la educación social como escolar. De acuerdo con la Orden Ministerial de 10 de diciembre de 1993 (BOE núm. 307 de 27 de diciembre de 1993) y ratificado por la Resolución de 30 de agosto de 2000 (BOE núm. 208 de 30 de agosto de 2000), en la que se establecían las titulaciones y estudios previos de primer ciclo y los complementos de formación, podrán acceder al segundo ciclo de los estudios conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Pedagogía:

- Quienes cursen el primer ciclo de estos estudios y tengan superado un mínimo del 70% de los créditos de sus materias troncales (66 créditos).
- Quienes estando en posesión del título de Maestro, en cualquiera de sus especialidades, o del título de diplomado en Educación Social, curse, de no haberlo hecho antes, las siguientes materias troncales: Antropología de la Educación, Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, Organización y Gestión de Centros Educativos y Procesos Psicológicos Básicos.

Por otro lado, se considera que el alumno deberá tener aprobadas las siguientes materias para poder presentarse a otras:

Materias aprobadas	Para presentarse a:
Diagnóstico y Evaluación en Educación de 1º	Bases de Intervención en dificultades del aprendizaje 2º Orientación educativa de 3º
Practicum de primer ciclo	Practicum de segundo ciclo

Tabla 10 Asignaturas llave de la Licenciatura de Pedagogía. Fuente: BOE núm. 208, 30809

Tal como se aprecia, dentro de este Plan de Estudios tiene vital importancia el Practicum. Este constituye una materia troncal de 24 créditos de los 303 que componen la licenciatura. El Practicum consta de dos asignaturas: Practicum I y Practicum II. La primera se desarrolla en el primer ciclo de la licenciatura y tiene una carga de 6 créditos, estando enfocada a la observación participante en contextos y programas educativos. El segundo Practicum tiene lugar en el último curso del segundo ciclo y tiene una carga de 18 créditos, estando orientado al diseño y puesta en práctica de un proyecto de intervención educativa. En ambos casos, las prácticas se realizan en contextos sociales, laborales y/o escolares, en función de las preferencias de los estudiantes.

En la siguiente tabla pueden observarse los cambios introducidos en el Practicum con respecto al planteamiento de la misma materia en el anterior Plan de Estudios:

	CURSOS	OBJETIVOS	CRÉDITOS	
PLAN 1993	2º	Análisis de la realidad educativa mediante la aplicación de instrumentos y tratamiento informático de datos.	6	24
	3º	Observación en contextos reales	6	
	4º	Diseño, aplicación y evaluación de un proyecto pedagógico	12	
PLAN 2000	3º	Observación participante en contextos escolares, sociales y laborales.	6	24
	5º	Planificación, desarrollo y evaluación de una propuesta de intervención en un contexto real.	18	

Tabla 11 Comparación del Practicum en los diferentes Planes de Estudios (Elaboración propia).

En ambos planes la materia del Practicum tiene el mismo número de créditos, diferenciándose la distribución de éstos a lo largo de la carrera (tres cursos en el Plan 93 y dos cursos en el Plan 2000). Así el Practicum II del Plan 2000 es una asignatura con un alto número de créditos, la que más peso tiene. Tras el cambio de Plan, el Practicum queda configurado de la siguiente manera:

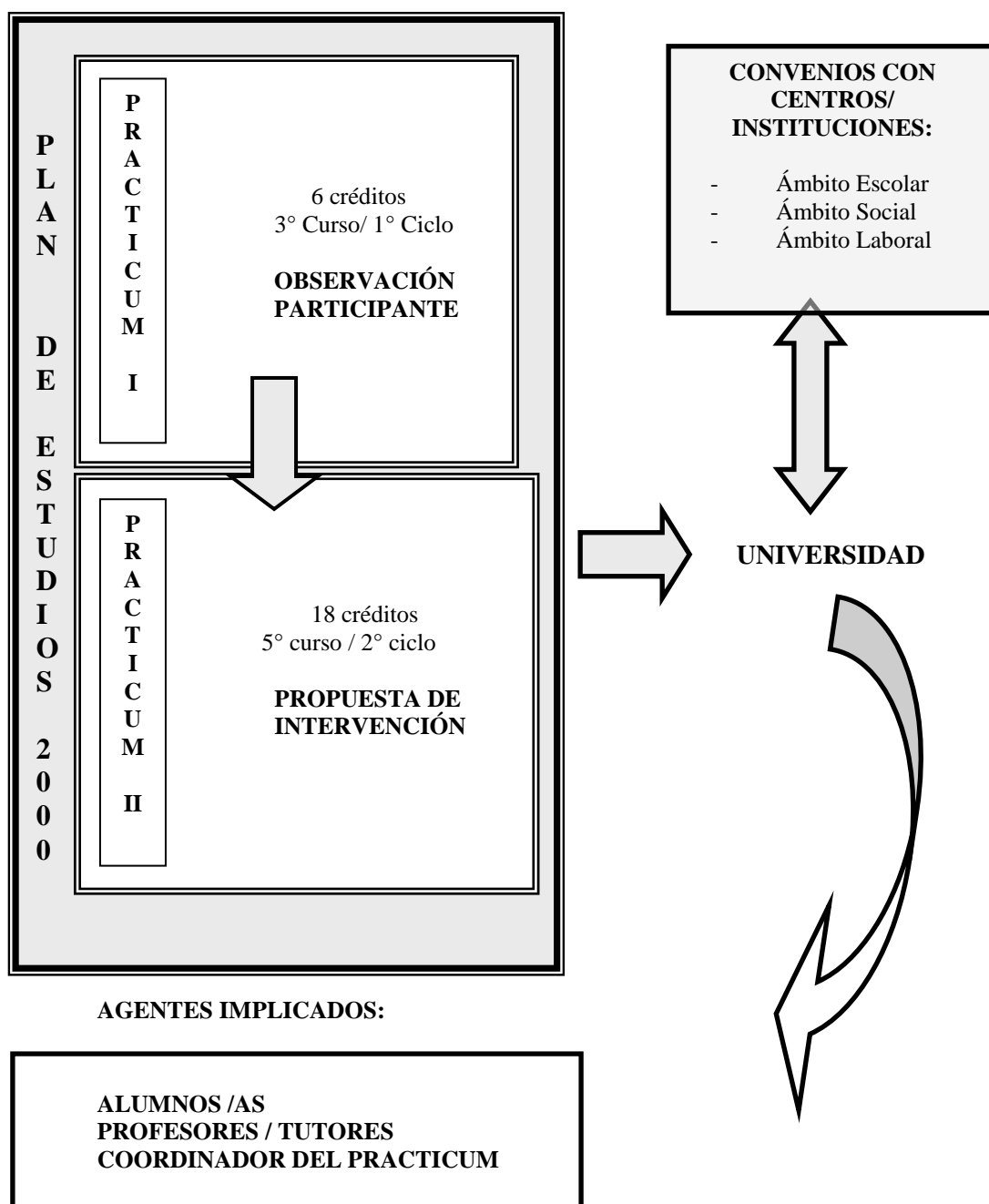


Figura 9 Estructura general del Practicum de Pedagogía en la Universidad de Oviedo. Plan 2000 (Elaboración propia).

Tal como está configurado el Plan de Estudios, y atendiendo a las peticiones de los distintos colectivos implicados (profesionales, alumnos y profesorado universitario), se plantea que los alumnos que así lo manifiesten tengan preferencia para hacer sus prácticas en quinto (Practicum II) en la misma institución en la que realizaron las prácticas en tercer curso (Practicum I). Lo que se pretende es que a través del Practicum

El alumnado, en un primer momento, conozca los diferentes campos en los que puede realizar su labor como profesional de la educación. En un segundo momento, y a través del Practicum II, se les da la oportunidad de experimentar la realidad laboral del pedagogo a través de la planificación, el desarrollo y la evaluación de propuestas de intervención en el contexto social, escolar o laboral. Se espera que los alumnos, a partir de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridas en el resto de materias curriculares puedan llegar a establecer relaciones complejas y reflexivas entre teoría y práctica.

En la planificación del Practicum, se parte de la toma de contacto inicial con las instituciones y centros en donde se valoran las ofertas y se da a conocer a los mismos el Plan General de Prácticas. Una vez concretado el número y perfiles de plazas se hace público el listado de instituciones con el propósito de que los alumnos, basándose en sus intereses y disponibilidad, opten a ellas. Los criterios empleados en la adjudicación de las plazas se basan en las preferencias individuales, considerando las observaciones y limitaciones realizadas por los estudiantes. Una novedad interesante que se introduce en el Practicum de esta Facultad es la posibilidad de realizar un *Proyecto Autónomo*. Esta alternativa permite que sean los propios alumnos quienes presentan su Plan de Prácticas. En cualquier caso, la posibilidad de realizar las prácticas mediante proyecto autónomo, negociado por el estudiante con una institución o centro, está supeditada a la aprobación del mismo por parte de la coordinación del Practicum y, necesariamente, habrá de contar con el visto bueno de un tutor de la Facultad. Debe reseñarse que ésta ha sido una vía que ha permitido en numerosas ocasiones abrir nuevos convenios de prácticas que dan continuidad a la colaboración de esa institución con la Facultad.

En los siguientes apartados se profundizará en estos temas a partir de las aportaciones realizadas en la *Guía del Practicum* de quinto curso de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Oviedo (2004), elaborada por una comisión integrada por las profesoras Gloria Braga, Violeta Álvarez y Henar Pérez, debatida y enriquecida con las aportaciones de todos los profesores implicados en el Practicum, aprobada en Junta de Facultad el día 7 de julio de 2004 y revisada por la Comisión de Gobierno de la Facultad de Ciencias de la Educación el 30 de octubre del 2006.

6.1 ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

Dado que el título de Pedagogía ofertado en esta Facultad proporciona una formación generalista, se ofrece a los estudiantes una propuesta orientativa de los ámbitos o itinerarios de prácticas: escolar, social o sociocultural y laboral. Tal como se ha comentado en anteriores apartados del estudio, en la titulación de Pedagogía tiene una fuerte tradición el campo escolar, pero en los últimos años se ha producido una modificación de intereses en cuanto al ámbito de prácticas, de tal manera que los estudiantes prefieren hacer sus prácticas en contextos socio-laborales, en menoscabo de otras opciones en contextos educativos. Reflejo de ello es el siguiente gráfico, en donde se muestran las preferencias del alumnado que realizó sus prácticas durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007 (momentos en los que se realiza la recogida de datos del alumnado).

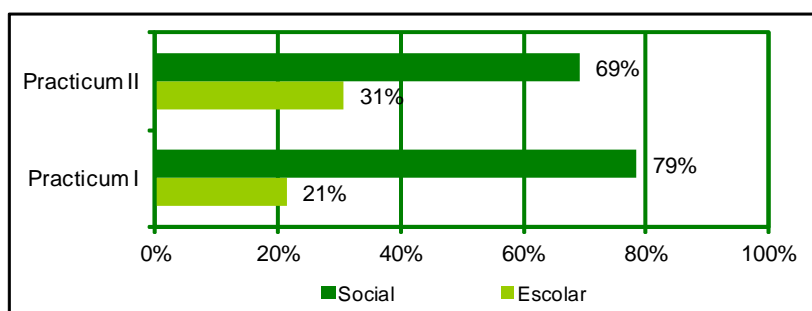


Gráfico 1 Preferencias del alumnado en función del ámbito de intervención (periodo de recogida de datos).

A pesar de estas cifras, no debe olvidarse que en la formación del pedagogo es preciso conocer todos sus posibles campos de actuación, sin establecer especializaciones definidas, puesto que estos campos de actuación se interrelacionan y complementan de tal manera que no pueden aislarse completamente unos de otros. A continuación abordaremos una breve descripción de las características de los profesionales considerados en los ámbitos de este Practicum (según aparecen en la Guía del Practicum II), así como ejemplos de las instituciones de prácticas relacionadas con ese perfil y que concuerda con la clasificación de los perfiles profesionales expuesta en anteriores capítulos.

6.1.1 El pedagogo/a en el ámbito escolar

Es un profesional de la educación que trabaja en el contexto de la enseñanza reglada, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, asumiendo tareas de orientación, formación, investigación, diagnóstico, evaluación, dirección, coordinación, diseño de programas de intervención, diseño y desarrollo de materiales y apoyo a la acción y la innovación educativa en general. Entre los campos de actuación de este profesional podemos citar los siguientes:

- Orientador escolar en centros de Educación Secundaria, de Bachillerato y en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Docencia en centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- Apoyo a la innovación educativa.
- Docencia en la enseñanza universitaria.
- Identificación de necesidades educativas del sector, de las familias, del aula y del alumnado (administración educativa, consejos escolares...).
- Acción tutorial directa con el alumnado en general y con aquellos que presenten necesidades educativas especiales.
- Asesoramiento, coordinación y dirección de equipos docentes.
- Inspección y supervisión educativa.
- Investigación educativa.
- Elaboración de materiales didácticos y curriculares (libros de texto, materiales curriculares de temas transversales, documentos didácticos multimedia, etc.).
- Planificación y gestión de actividades extraescolares.
- Trabajo con las asociaciones de padres y madres.
- Formación pedagógica del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad.
- Diagnóstico de necesidades educativas y desarrollo de propuestas de intervención.

Entre las instituciones con las que se ha venido colaborando para la realización de las prácticas en este ámbito cabe mencionar: los Departamentos de Orientación de Institutos de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional; los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.S.), tanto generales como

específicos; los Centros Escolares de Educación Infantil y Primaria; los Centros de Profesores y Recursos (CPRs); los Centros de Educación Especial; las Aulas Hospitalarias; los Centros de Educación de Personas Adultas; los Centros Rurales Agrupados (CRAs) y las Asociaciones de Padres y Madres, entre otros.

6.1.2 El pedagogo/a en el ámbito social

Es el profesional de la educación que planifica, coordina, investiga, diseña materiales, asesora y/o evalúa instituciones y proyectos en el ámbito de los servicios sociales o en el ámbito cultural (pedagogía del ocio y animación sociocultural). Entre los campos de actuación de este profesional podemos citar los siguientes:

- Investigación y análisis de la realidad y de necesidades educativo-formativas del ámbito socioeducativo.
- Planificación y coordinación de instituciones y programas de intervención socioeducativa en servicios sociales (infancia, adolescencia, juventud, personas mayores, familia, personas con discapacidad, drogodependientes y personas privadas de libertad, etc.).
- Diseño y coordinación de programas de animación sociocultural.
- Evaluación de la calidad de programas socioculturales, recursos, materiales e instituciones.
- Elaboración de material didáctico y curricular para el trabajo sociocultural.
- Inserción sociolaboral de colectivos con dificultades para adquirir empleo (mujeres, minorías, personas con discapacidad, drogodependientes, ex-reclusos, inmigrantes, etc.).
- Análisis de necesidades formativas dirigidas a facilitar la inserción sociolaboral de los citados colectivos.
- Diseño y desarrollo de programas de orientación e información.

Las instituciones con las que se ha colaborado para la realización de las prácticas, atendiendo a los organismos de referencia, son:

- *Dependientes de la Viceconsejería de Bienestar Social*: Centros ocupacionales para personas con discapacidad, Centros de valoración de discapacidades y

Unidades de atención temprana, Centros sociales para personas mayores, Residencias para personas mayores y Equipos de Servicios Sociales Territoriales de Área.

- *Dependientes de Ayuntamientos:* Servicios Sociales, Equipos de Intervención Técnica de Apoyo a la Familia, Programas de ocio alternativo, Universidad Popular, Programas educativos dependientes de los Ayuntamientos (entre otros, ciudad educadora, actividades extraescolares, apertura de centros a la comunidad), Escuelas de Segunda Oportunidad, Escuelas Taller y Centros Sociales.
- *Dependientes de otras Consejerías (Cultura, Salud, etc.):* Museos, Centros de formación del consumidor, Unidades de educación ambiental, etc.
- *Instituciones dependientes de Fundaciones, Asociaciones, ONGs, e instituciones privadas de diversa índole:* Cruz Roja, ONCE, Granjas-escuela, ludotecas, etc.

6.1.3 El pedagogo/a en el ámbito de las organizaciones laborales

Es el profesional de la educación que trabaja en el campo de las organizaciones laborales (formación, orientación laboral e inserción profesional), sea diseñando programas y elaborando materiales o desarrollando procesos formativos. Entre los campos de actuación de este profesional podemos citar los siguientes:

- Realización de estudios de mercado y/o líneas de actuación futuras.
- Desarrollo de procesos formativos: detección de necesidades de formación, diseño de programas, planificación y organización de la formación.
- Elaboración de material didáctico orientado a la formación de trabajadores, o a la orientación vocacional y profesional.
- Gestión de recursos humanos en empresas e instituciones.
- Selección de personal.
- Formación de formadores.
- Coordinación y dirección de centros de formación ocupacional o continua.
- Evaluación de la calidad (de la formación, de materiales educativos, de procesos...).
- Investigación sobre la formación en las organizaciones, recursos educativos...

- E-learning.
- Asesoramiento para el desarrollo de itinerarios personalizados tendentes a la promoción profesional.

Las instituciones con las que se ha venido colaborando para la realización de las prácticas en este ámbito son entre otras: Fundación Laboral de la Construcción (FLC), Centro Tecnológico de Empresas, Escuelas Taller dependientes de Ayuntamientos, Centros de Nuevas Tecnologías, etc.

En los subapartados siguientes de este capítulo se detallan diferentes aspectos organizativos y característicos de las dos asignaturas que componen el Practicum, haciendo mayor énfasis en el *Practicum II* por constituir la fuente de la investigación que aquí se plantea.

6.2 PRACTICUM I

En el Plan de Estudios conducentes al título de Licenciado en Pedagogía en la Universidad de Oviedo (2000), el Practicum I es definido como “*Conjunto integrado de prácticas educativas que pongan al alumno en contacto con la realidad escolar y socioeducativa*” (BOE núm. 208, 2000:30799). Esta materia es la primera oportunidad de los estudiantes de aproximarse a la realidad del ámbito pedagógico, siendo una asignatura obligatoria de 6 créditos que se desarrolla en el tercer curso del primer ciclo de la licenciatura.

6.2.1 Objetivos

En cuanto a los objetivos que se pretenden conseguir con la realización del Practicum I, ha de mencionarse lo explicitado en la *Guía Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo* (2006:99), donde se afirma que “*el Practicum pretende conseguir que el alumnado adquiera un conocimiento reflexivo de los contextos en los que pueda desarrollar su futura actividad profesional, dentro de los ámbitos en los que las Licenciadas y los Licenciados en Pedagogía ejercen su trabajo*”. A partir de ello, se establecen tres objetivos específicos:

1. Estimular la exploración por parte del alumnado de las distintas posibilidades de desarrollo profesional del pedagogo, a través del contacto directo con diversos tipos de centros e instituciones donde se realizan intervenciones educativas, tanto en el contexto escolar como en el sociolaboral.
2. Potenciar el desarrollo personal de los estudiantes enfatizando la adquisición de habilidades de autoconocimiento (a través del autoanálisis de los propios intereses, actitudes, aptitudes y valores en el contacto con las distintas realidades educativas), de autonomía (favoreciendo actitudes dinámicas y la iniciativa por parte del alumnado) y de habilidades relacionales (mediante el trabajo en grupo y a través del trabajo con los profesionales que intervienen en los ámbitos educativos y con los destinatarios de los programas en los que participen).
3. Favorecer la integración de los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas de la licenciatura buscando su utilidad práctica en el desarrollo de programas socioeducativos en contextos reales.

6.2.2 Contenidos

En consonancia con estos objetivos, los aprendizajes se articulan en torno a tres ejes de trabajo o campos de intervención: educativo, social y laboral. Las prácticas se basan en la observación participante, análisis y reflexión sobre los perfiles profesionales exigidos en cada uno de estos campos de trabajo. La tarea principal del alumnado será la recogida de información del trabajo que se realiza en el centro o institución de prácticas. Son de vital importancia aquellos centros o instituciones en que la figura del pedagogo no esté presente; en estos casos, el papel del estudiante consistirá en observar y conocer lo que allí se hace, cómo planifican e implementan lo planificado y qué y cómo evalúan aquello que se ha puesto en práctica, para así poder reflexionar sobre cuál debería de ser el papel del pedagogo en esa institución. Por tanto, podría concretarse que el Practicum I tiene como actividades básicas:

- La observación de programas y proyectos del centro.
- Análisis estructural, organizativo y funcional de instituciones y programas de intervención en ellos desarrollados.
- Descripción de los marcos teóricos y socioculturales de referencia.
- Valoración del papel del pedagogo en dicha institución.

6.2.3 Temporalización

Respecto a la distribución temporal de las 60 horas, correspondientes a los 6 créditos, la previsión que se hace es la siguiente. En un primer momento una *Sesión de presentación del Practicum* (se les presenta a los alumnos la oferta de centros de prácticas, así como el programa de la asignatura y una guía de trabajo sobre el Practicum) y, posteriormente, *asistencia al centro de prácticas* (asignación de centro y tutor/a, observación y análisis de los programas que en ese centro se desarrollan y realización de la Memoria de prácticas). En la siguiente tabla puede apreciarse con mayor nitidez esta secuenciación temporal:

SECUENCIACIÓN TEMPORAL	COORDINADOR	TUTOR/A (Facultad)	ALUMNADO	TUTOR/A Centro de prácticas
Febrero	Contacto con los centros de prácticas. Convocatoria de reuniones con los profesores de la Facultad.	Asistencia a las reuniones. Primer contacto con los centros de prácticas.		Comunicación de las plazas ofertadas.
Marzo	Convocatoria de reuniones con alumnado. Asignación de centros y tutores.	Contacto con los alumnos y centros de prácticas asignados.	Presentación del Practicum. Elección de centro de prácticas.	Comunicación de las plazas ofertadas-asignadas.
Abril	Atención a consultas.	Supervisión del alumnado en prácticas.	Asistencia al centro de prácticas.	Supervisión y orientación del estudiante en prácticas.
Mayo	Expedición de certificados de prácticas a los tutores de los centros.	Atención a consultas.	Entrega de Memorias.	Evaluación del estudiante.
Junio	Cumplimentación de actas.	Evaluación del alumnado y Practicum.		

Tabla 12 Temporalización de actividades del Practicum I (Elaboración propia).

6.2.4 Evaluación

La responsabilidad de evaluar al alumnado recae, en última instancia, en el profesor-tutor de la Facultad. Proceso evaluativo basado en:

- La información proporcionada por los tutores de los centros.
- El informe o memoria de prácticas que los estudiantes deben redactar al finalizar su periodo de prácticas. En dicho informe debe quedar reflejada la realidad profesional de la que se ha sido partícipe, valorándose:
 - La adecuación formal de la memoria de prácticas a los criterios especificados en la guía de prácticas.
 - El rigor de la información presentada.
 - La coherencia en el análisis y valoración de los centros de prácticas.
 - La capacidad de conectar lo observado con los contenidos teóricos.

6.3 PRACTICUM II

En el Plan de Estudios conducentes al título de Licenciado en Pedagogía en la Universidad de Oviedo (2000), el Practicum II se define como “*Conjunto integrado de prácticas tendentes a proporcionar experiencia directa sobre administración, planificación y sistemas educativos y otras formas de intervención pedagógica*” (BOE núm. 208, 2000:30800).

El Practicum II tiene lugar el último curso del segundo ciclo de la licenciatura y posee una carga docente de 18 créditos. Esta asignatura está orientada a que el estudiante, con apoyo y asesoramiento de tutores, planifique, desarrolle y evalúe una propuesta de intervención en un contexto real. Las prácticas sirven al alumnado como marco referencial para poder reflexionar sobre las competencias adquiridas a lo largo de la carrera a través de su puesta en práctica. Por medio de la aproximación a los escenarios profesionales reales, toman conciencia de la complejidad de la labor educativa. Esta actividad, de carácter anual, está distribuida en dos o tres días de permanencia a la semana en un Centro/Institución durante buena parte del curso académico (de diciembre a mayo). La docencia está asignada a tres áreas de conocimiento: Didáctica y Organización Escolar, Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

6.3.1 Objetivos

El Practicum pretende conseguir que el alumnado adquiriera un conocimiento reflexivo de los contextos en los que pueda desarrollar su futura actividad profesional, dentro de los ámbitos en los que las personas licenciadas en Pedagogía ejercen su labor. Los objetivos generales bajo los que se enmarcan estas prácticas son recogidos por la Guía de Prácticas de 5º curso (2006: 4):

- Participar activamente en el diseño, puesta en práctica y/o evaluación de una propuesta de intervención para la mejora de la práctica, en estrecha colaboración con los profesionales de la institución, y adecuándose a las realidades individuales y sociales de sus destinatarios.
- Iniciarse en la tarea de gestionar organizaciones, servicios o equipamientos socioeducativos a partir de la coordinación de sus integrantes, el diseño de proyectos, la programación de actividades, la ejecución, intervención y supervisión de equipos de trabajo y la evaluación de las innovaciones introducidas.
- Ejercer como formador en diversos ámbitos educativos, socioculturales o laborales.
- Desarrollar habilidades personales y sociales propias del ejercicio de la profesión (capacidad de negociación y trabajo en equipo, capacidad de iniciativa, autonomía en la toma de decisiones y resolución de conflictos, capacidad de comunicación, etc.).
- Elaborar informes reflexivos sobre la práctica educativa, relacionando los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en las diferentes asignaturas de la carrera con la propia experiencia profesional. Se trata de fomentar procesos de reflexión teórico-práctica sobre el papel de la educación en la sociedad y sobre sus problemas actuales.
- Elaborar materiales educativos adecuados a los diversos ámbitos de intervención, tomando como referencia los diferentes soportes y recursos existentes, así como las características y necesidades de los destinatarios.

6.3.2 Contenido

En consonancia con estos objetivos, los aprendizajes se articulan en torno a tres campos de intervención:

- Contextos educativos (programas de orientación educativa y/o profesional, programas de actividades extraescolares, programas de formación, programas ocupacionales, etc.).
- Contextos sociales (Servicios Sociales, Programas de ocio alternativo, Centros de Tercera Edad, ONGs, etc.).
- Contextos laborales.

6.3.3 El Plan de Prácticas

Cada estudiante lleva a término, en la realidad donde realiza las prácticas, una serie de actividades y de tareas relacionadas con los objetivos del Practicum y negociadas con la institución. Ese conjunto de tareas constituyen su Plan de Trabajo, pero éste se incardina formativamente en una serie de actividades preparatorias, de seguimiento y de reflexión posterior que no sólo implican al estudiante, sino a la Facultad y a los centros de prácticas (Guía del Practicum de 5º curso, 2006: 13)

El enfoque metodológico de todo el proceso está orientado a crear un foco de *reflexión y colaboración*, en relación con la práctica profesional en los diferentes ámbitos de intervención, formado por los profesionales que allí trabajan, alumnos en prácticas y profesores tutores de la Facultad. La estructura general de las prácticas responde al siguiente esquema:

1. *TALLER DE PRESENTACIÓN DEL PRACTICUM*: presentación al alumnado de la dinámica de trabajo del Practicum (funciones de los tutores y profesores de la Facultad, mecanismos de evaluación, temporalización de las prácticas, obligaciones de los alumnos, etc.), así como de la información referida a los Centros/Instituciones receptores de alumnado en prácticas.

2. *DEFINICIÓN Y NEGOCIACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO.* Para concretar el plan de prácticas es necesario que tanto el profesor de la Facultad como el estudiante conozcan la institución: finalidad, origen, marco legal, contextos socioculturales, profesionales que allí trabajan, proyecto socioeducativo o formativos, documentación y normas que rigen la institución, etc. Pactado entre el tutor, el profesor y el alumno, el plan de trabajo concreta el proyecto y las tareas a realizar durante el Practicum, así como el calendario previsto para llevarlo a término. Dicho plan de trabajo debe ajustarse a las características y necesidades de la institución receptora y, en la medida de lo posible, debe responder a una necesidad de mejora o innovación planteada por la institución o detectada por el propio estudiante y aceptada por la institución.

3. *PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE TRABAJO.* Esta fase comprende el tiempo de estancia del alumnado en el centro realizando las actividades y tareas previamente acordadas y contando con el apoyo de ambos tutores/as.

4. *TALLERES DE REFLEXIÓN SOBRE EL PRACTICUM.* Durante el desarrollo de las prácticas se programarán por parte de los profesores encargados del Practicum dos talleres de debate, puesta en común y reflexión sobre las experiencias de los estudiantes. Estos son talleres dirigidos a pequeños grupos de estudiantes que estén realizando sus prácticas en centros de similares características y que tienen como objetivo principal que los alumnos compartan sus experiencias favoreciendo un aprendizaje cooperativo a través de la resolución de problemáticas comunes. Es muy enriquecedor para estos talleres contar con la presencia de los tutores de los centros en donde el estudiante está realizando sus prácticas. El planteamiento a desarrollar presenta la siguiente estructura: un Primer taller de puesta en común y defensa pública de los respectivos Planes de Trabajo y un Segundo taller de información y discusión relativa a los aprendizajes, dificultades, observaciones, que cada uno de los estudiantes está experimentando. Análisis y discusión de las relaciones existentes entre lo aprendido en las prácticas y los conocimientos adquiridos en el resto de las asignaturas de la Facultad.

6.3.4 Temporalización

La secuenciación temporal de las tareas por parte de todos los colectivos implicados está recogida en la siguiente tabla:

TEMPORALIZACIÓN	COORDINADOR	TUTORES (Facultad)	ALUMNADO	TUTOR/A Centro de prácticas
Septiembre	Contacto con los centros de prácticas			
Octubre	Convocatoria de reuniones con los profesores de la Facultad. Convocatoria de Taller de Presentación	Asistencia a las reuniones	Asistencia a Taller de presentación	Comunicación de las plazas ofertadas
Noviembre	Asignación de centros y tutores	Contacto con los alumnos y centros de prácticas asignados	Elección de centro de prácticas	Comunicación de las plazas ofertadas-asignadas
Diciembre	Atención de consultas	Primer contacto con los centros de prácticas	Presentación y toma de contacto con el centro de prácticas	Acogida del alumno en prácticas
		Definición y negociación del Plan de Trabajo		
Enero	Atención de consultas	Supervisión del alumnado en prácticas	Asistencia al centro de prácticas 2 días a la semana Asistencia a Taller de Reflexión	Supervisión y orientación del estudiante en prácticas
Febrero	Convocatoria del primer Taller de Reflexión	Asistencia a Talleres de Reflexión	Asistencia al centro de prácticas 3 días a la semana Asistencia a Taller de Reflexión	
Marzo	Atención de consultas	Contactos permanentes con el tutor del centro de prácticas	Asistencia al centro de prácticas 3 días a la semana Asistencia a Taller de Reflexión	Contactos permanentes con el tutor de la Facultad
Abril	Convocatoria del segundo Taller de Reflexión			
Mayo	Atención de consultas		Redacción de la Memoria	Evaluación del estudiante
Junio	Cumplimentación de actas Nuevos convenios. Expedición de certificados	Evaluación del alumnado y Practicum	Entrega de Memorias	

Tabla 13 Temporalización de actividades del Practicum II (Elaboración propia).

Como se aprecia, la distribución temporal de las 180 horas, correspondientes a los 18 créditos se hace de tal manera que la carga horaria tiende a cubrirse en 36 días de estancia en centros distribuidos anualmente de la siguiente forma: de Diciembre a mediados de Mayo, dos días durante el primer cuatrimestre y tres durante el segundo cuatrimestre, respetando periodos vacacionales y de exámenes oficiales. A este horario de permanencia en los centros hay que añadir la realización de talleres en la Facultad durante el curso académico.

6.3.5 La evaluación: la Memoria de Prácticas

En la evaluación del estudiante se consideran diferentes criterios y agentes evaluadores: los tutores de las instituciones y el profesorado de la Facultad. La evaluación ha de tener en cuenta numerosos aspectos: los objetivos previstos en el Practicum, el plan de trabajo establecido y consensuado inicialmente y su grado de cumplimiento, la implicación y responsabilidad del alumno durante la estancia, pero también durante los talleres desarrollados en la Facultad; la calidad de la memoria, etc.

La superación del Practicum requiere que el alumnado asuma los compromisos previamente establecidos. Incidencias tales como faltas de asistencia no justificadas a la institución o bien a las tutorías o talleres, actitudes poco respetuosas, falta de implicación u otras que denoten falta de responsabilidad podrán considerarse causas de una evaluación negativa de esta materia obligatoria. Para aprobar los 18 créditos del Practicum será necesaria la obtención de una valoración positiva por parte del tutor del centro y de la Facultad (que tendrá en cuenta no sólo la calidad de la Memoria, sino también la participación del estudiante en las tutorías y talleres de la Facultad).

Un elemento importante en este proceso evaluador es la Memoria de prácticas, trabajo que debe elaborar el estudiante a partir de las pautas dadas por el profesor de la Facultad, en las que se describe el Plan de trabajo inicial, se explica el desarrollo del mismo y se evalúan los resultados. Esta Memoria es el reflejo de su trabajo y, por ello, resulta fundamental que en ella se muestren tanto la experiencia vivida como las reflexiones en torno a la misma, de tal manera que se relacionen los conocimientos

teóricos-prácticos adquiridos en las diferentes asignaturas de la titulación con la propia experiencia profesional.

Sin embargo, la evaluación final, que corresponde a los profesores-tutores de la Facultad no se basa únicamente en este documento, sino también en la información proporcionada por los tutores de los respectivos centros, en lo apreciado personalmente en sus visitas o contactos con los mismos, en el grado de participación del estudiante en los talleres, etc. Tal como se recoge en *la Guía del Practicum de 5º curso* (2006: 20), la evaluación se llevará a cabo de acuerdo con las siguientes pautas:

- La asistencia y participación del alumno a los Talleres del Practicum.
- Responsabilidad, nivel de compromiso y grado de implicación a lo largo del proceso.
- Seguimiento del alumno, a través de las tutorías individuales y colectivas.
- Informe de evaluación que le remite el tutor o responsable de la institución en las que ha desarrollado las tareas del Practicum.
- Valoración de la Memoria de prácticas elaborada por el alumno conforme a los siguientes criterios:
 - Aspectos formales: cumplimiento de plazos y condiciones pactadas; presentación y redacción (claridad, estructuración en apartados, corrección léxica, ortográfica y de expresión, etc.).
 - Presentación rigurosa de los diferentes apartados establecidos para la Memoria.
 - Calidad de las valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales.
 - Profundidad del análisis y objetividad de las reflexiones.
 - Establecimiento de relaciones entre los contenidos académicos y la práctica.
 - Capacidad de autorreflexión sobre las competencias, habilidades y actitudes adquiridas.
 - Pertinencia y actualidad de la bibliografía y de la documentación recogida en los anexos.

En la Guía del Practicum II (2006: 18-19), se señalan una serie de apartados que sirven de guía y orientación en el momento de redactar este documento. Estos aparecen reflejados en la siguiente tabla:

LA MEMORIA DE PRÁCTICAS	
1. PORTADA:	datos del alumno/a, del centro o institución, de los tutores (de la Facultad y del Centro) y título identificativo del proyecto realizado.
2. ÍNDICE.	
3. INTRODUCCIÓN.	<ul style="list-style-type: none">▪ Informe descriptivo de la institución: origen, finalidad, marco legal, líneas de actuación preferentes, etc.▪ Adjuntar el PLAN DE TRABAJO, pactado entre los tutores (de la Facultad y del Centro) y el alumno/a, añadiendo las modificaciones posteriores que haya sido preciso realizar.
4. DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA.	<ul style="list-style-type: none">▪ Grado de cumplimiento del plan de trabajo inicial.▪ Tareas/actividades concretas realizadas, materiales y recursos empleados.▪ Problemas, incidencias, cambios surgidos en la puesta en práctica, etc.▪ Información recogida en la práctica. Datos cuantitativos y/o cualitativos.▪ Análisis de la información recogida. ¿Qué se ha hecho con los datos recogidos?▪ Conclusiones e implicaciones pedagógicas que se derivan de la experiencia.▪ Propuesta de líneas de actuación para el futuro.
5. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE ADQUIRIDO.	<ul style="list-style-type: none">▪ Qué se ha aprendido. Valoración de los conocimientos teórico-prácticos adquiridos y su relación con el curriculum universitario.▪ Qué competencias se han puesto en práctica. Reflexión global sobre el valor formativo que han tenido las prácticas: asunción de responsabilidades, trabajo en equipo, habilidades de comunicación, capacidad de adaptación a diferentes contextos, etc.▪ Limitaciones y dificultades encontradas para llevar a cabo el plan de trabajo previsto.▪ Valoración de la adecuación del centro o institución para la realización del Practicum de quinto en el futuro.▪ Observaciones y propuestas.
6. ANEXOS.	<ul style="list-style-type: none">▪ Análisis Bibliografía consultada.▪ Documentación escrita aportada,▪ Documentación gráfica aportada.

Tabla 14 Estructuración de la Memoria del Practicum II . Fuente: Guía del Practicum de 5º curso (2006: 18-19).

Por su parte, el alumno también tiene la posibilidad de valorar, entre otros aspectos, el desarrollo, organización y gestión del Practicum a través de diversos apartados de la Memoria de prácticas, así como mediante un cuestionario que se hace llegar al coordinador del Practicum (y que se ha incluido en el anexo). El estudiante debe también valorar la calidad de su propio trabajo a través de diversos apartados establecidos a tal efecto en la Memoria.

6.4 EVOLUCIÓN DEL PRACTICUM DE PEDAGOGÍA: PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO

Tal como se comentaba en el primer capítulo de este estudio, los pilares sobre los que se sustentan las prácticas están constituidos por los agentes que en ellas intervienen: tutor de la Facultad y del centro de prácticas y el propio estudiante. Elementos en constante interacción y con funciones bien diferenciadas pero convergentes al mismo fin, a los cuales podría añadirse la figura del coordinador/a del Practicum (en aquellos centros en los que exista), por ser este el agente encargado de la planificación y organización del mismo. El análisis de la evolución de estas tres figuras durante los últimos años en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oviedo permite situarnos en el punto de partida a partir del cual planificar mejoras.

- *Los estudiantes* son el eje central del Practicum y de ellos depende, en gran medida, el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional y el contraste de los contenidos transmitidos en la institución universitaria. Corresponde al alumnado la incorporación y asistencia al centro de prácticas cuando se determine desde la Facultad, participación y desarrollo de las tareas que se le asignen en el centro o institución bajo la supervisión y asesoramiento del tutor/a, respeto al secreto profesional, elaboración de la memoria de prácticas, etc. En los últimos años se ha producido un descenso en la matrícula de estudiantes de Pedagogía, lo que origina que la cifra de estudiantes que cursan el Practicum de esta carrera también sea menor, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:

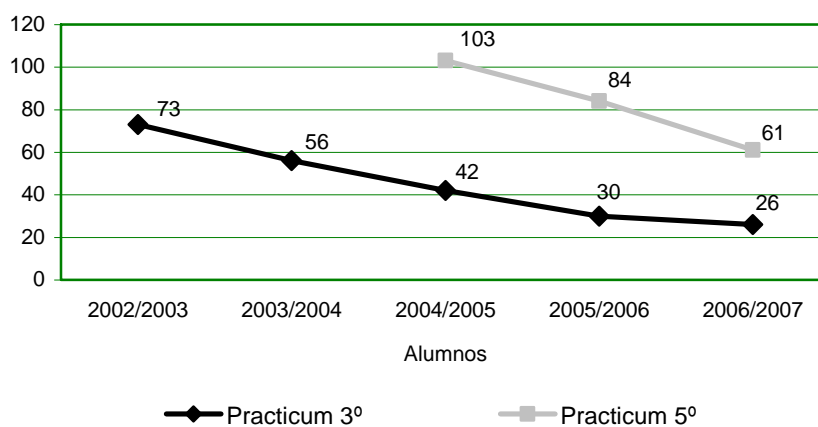


Gráfico 2 Evolución del número de alumnos que cursan el Practicum I y II (2002/2007).

Así, si en el curso 2002/2003 (el primero en el que se cursa el Practicum del nuevo Plan 2000) eran 73 los estudiantes que realizaban el Practicum I, en el curso 2006/2007 esta cifra desciende hasta los 26 estudiantes. Lo mismo ocurre en el Practicum II en donde el primer año que se imparte la cursan 103 estudiantes mientras que en el 2006/2007 la matrícula baja hasta los 61 estudiantes.

- La *Entidad /Institución / Centro colaborador* participa en este proceso de aprendizaje proporcionando un campo de acción real. En los últimos años en el Practicum I la oferta de centros de prácticas ha sido muy variada, mientras que en el Practicum II, al contrario que sucede con la matrícula de estudiantes, el número de centros colaboradores ha ido aumentando gradualmente.

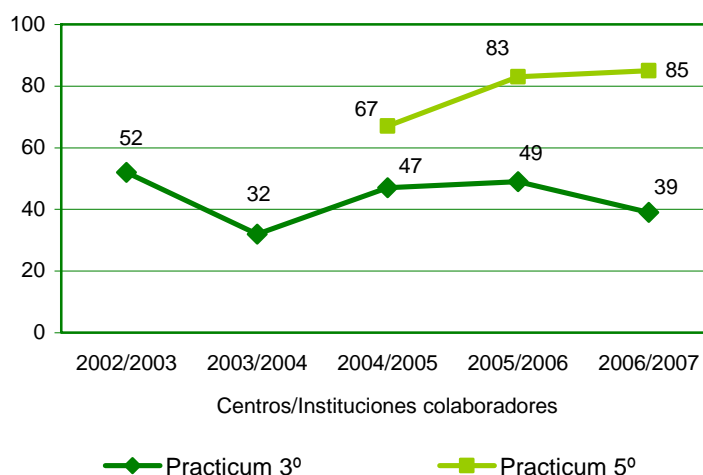


Gráfico 3 Evolución del número de Centros /Instituciones colaboradores en el Practicum I y Practicum II (2002/2007).

El aumento de la oferta de centros, donde los estudiantes realizan sus prácticas, es fruto del esfuerzo que esta facultad ha realizado para abrir nuevos espacios de prácticas, sobre todo en nuevos ámbitos de actuación pedagógica. Esta ampliación de la oferta hace que el número de plazas ofertadas sea, en ocasiones, desproporcionada en relación al número de estudiantes, tal como se muestra en la siguiente tabla:

CURSO	PRACTICUM I		PRACTICUM II	
	Nº Plazas	Nº Estudiantes	Nº Plazas	Nº Estudiantes
2002/2003	150	73		
2003/2004	197	56		
2004/2005	77	42	120	103
2005/2006	100	30	146	84
2006/2007	67	26	137	61

Tabla 15 Evolución del número de plazas ofertadas y estudiantes en el Practicum I y Practicum II (2002/2007).

Se observa, por ejemplo, que en el curso 2003/2004 el número de plazas de prácticas era casi cuatro veces mayor a la cifra de estudiantes en el Practicum I, o que en el curso 2006/2007 el número de plazas que se ofrecían doblaban al de alumnos/as. Lo que en un principio podría parecer una ventaja para los estudiantes (más posibilidades de elección) puede llegar a convertirse en un problema puesto que son muchos los centros que no ven cubierta su oferta y, si esta situación es reiterada, la motivación para colaborar en años sucesivos es menor. Además, el ofertar una gran variedad de centros de prácticas no implica que los estudiantes vayan a ir a mejores centros, lo que importa es la calidad de los aprendizajes adquiridos en estas instituciones en donde la figura del tutor/a de prácticas es muy importante. Estas personas son las encargadas de acoger y supervisar el trabajo del estudiante, apoyar, orientar y supervisar al alumno en las tareas del Practicum, proporcionar materiales y recursos para el desarrollo de las actividades, participar en la evaluación de las prácticas e informarán de todos los aspectos que consideren pertinentes sobre el desarrollo y mejora del Practicum, etc.

- La caracterización de los *tutores/as de los Centros/Instituciones* de prácticas es una tarea compleja debido a la falta de definición de su rol, la ausencia de reconocimiento explícito de sus funciones, la diversidad de contextos en los que ejerce su actividad profesional así como la diversidad de profesionales que ejercen como tal (no sólo pedagogos, sino también profesores, educadores sociales, biólogos, economistas...), entre otros. Es difícil realizar un análisis del perfil de los tutores/as de prácticas que han colaborado con el Practicum en los últimos años debido, fundamentalmente, a la heterogeneidad de las culturas institucionales de referencia y a la falta de estabilidad laboral, en ocasiones, de este personal. Por ello,

podríamos decir que es un perfil profesional muy variado pudiendo encontrarnos con pedagogo/as que trabajan en el ámbito de la educación reglada, en el ámbito sanitario o de las empresas, u otro tipo de profesionales como son psicólogos, educadores sociales, maestros/as, biólogos/as...etc., todo depende del contexto en donde se desarrolle el Practicum. En relación al número de profesionales que han colaborado con la Facultad en los últimos años, han ido en función del número de estudiantes y, por tanto, se ha registrado un descenso de los mismos. Así, en el curso 2005/2006 fueron 88 las personas que colaboraron con la facultad en la tutorización de estudiantes de prácticas, en el curso 2008/2009 esta cifra ha descendido hasta las 57 personas.

- Los *profesores de la Facultad* deben realizar una tutorización y seguimiento de todos y cada uno de los alumnos/as que le son asignados. Entre sus tareas están: ponerse en contacto con los Centros e Instituciones en los que sus alumnos/as realizarán las prácticas, mantener una relación fluida con el tutor del centro a través de contactos sistemáticos, evaluar y calificar al alumno, informar al final del Practicum de la valoración de cada institución, etc. En nuestra facultad, el número de docentes que tienen créditos en el Practicum es variable. Mientras en el Practicum I esta cifra tiende a ser constante, en el Practicum II el número de tutores/as que ejercen como tal ha ido aumentando, a la vez que el número de estudiantes disminuía.

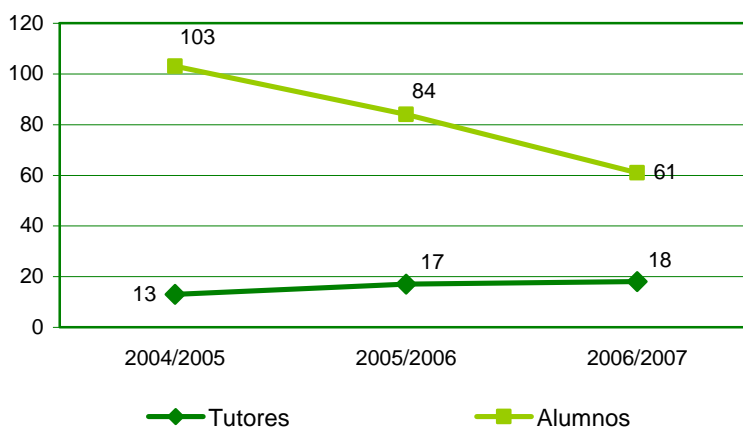


Gráfico 4 Evolución del número de tutores de Facultad y estudiantes en el Practicum II (2004/2007).

Como ocurría en el caso de los centros de prácticas, esta situación tiene sus pros y sus contras. Si bien es cierto que esta situación (pocos estudiantes-muchos tutores) favorece una atención más individualizada de los tutores hacia sus estudiantes, no hay que olvidar que un elemento esencial de la organización del Practicum es la coordinación entre los agentes implicados, la cual se ve mermada cuantas más personas estén implicadas en el mismo. Además, el que cada vez sean más las personas que tutoricen estudiantes en prácticas dificulta el establecimiento de relaciones estables con los centros de prácticas debido, a la movilidad de los tutores motivada por el ajuste de créditos y alumnos.

- El *Vicedecano o Vicedecana* es la persona responsable de planificar y organizar el Practicum, junto con el equipo de profesores con docencia en el mismo. Entre las tareas que lleva a cabo, destacan: coordinación del profesorado de la Facultad, articular un amplio abanico de instituciones de prácticas promoviendo la firma de nuevos convenios, elaboración de una base de datos con las instituciones o centros de prácticas, distribución de los estudiantes y asignación de tutores, certificar la labor realizada por parte de los tutores de las instituciones, etc.

A partir de la puesta en práctica del Plan de Estudios de Pedagogía (2000) las prácticas educativas realizadas en este centro han tenido una valoración muy positiva por parte de los estudiantes (Hevia y González, 2007). No obstante, es preciso seguir profundizando en la mejora del Practicum a fin de optimizar su planteamiento organizativo adaptándolo a las propuestas de formación que desde la Unión Europea se plantean. En apartados anteriores ya se ha hecho referencia a las consecuencias que los nuevos planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tendrán en la titulación de Pedagogía. La consideración de estos cambios plantea la necesidad de seguir ofreciendo a los estudiantes una formación basada en el desarrollo de habilidades y competencias de tipo práctico. Para la mayoría de los alumnos de esta titulación el Practicum representa la parte más importante de su formación, por lo que sería interesante conocer cuáles son los puntos fuertes y débiles del programa para así poder potenciarlos o modificarlos a fin de lograr una formación práctica más enriquecedora.

7 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

De acuerdo con el marco referencial considerado, teniendo en cuenta las reflexiones teóricas realizadas y el ámbito contextual y temporal de estudio, se plantea como *finalidad general* de esta investigación:

Plantear orientaciones metodológicas de mejora en el Practicum-II de los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, coherente con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y ajustadas a las demandas expresadas por los agentes implicados (alumnos, profesores y tutores), para elevar la calidad formativa del Practicum.

Para la consecución de esta finalidad, se formulan una serie de *objetivos específicos*:

- a) Describir la situación actual del Practicum de Pedagogía de la Universidad de Oviedo.
- b) Conocer y explicar las condiciones que justifican el nivel de satisfacción de los estudiantes tras su inserción en los escenarios del Practicum.
- c) Identificar y valorar su utilidad profesional de acuerdo con la experiencia de sus destinatarios: alumnos, profesores y tutores.
- d) Conocer las expectativas de mejora expresadas por los agentes intervinientes en el proceso formativo relacionado con el Practicum.

- e) Ofrecer, de acuerdo con lo anterior, alternativas de mejora al Practicum de Pedagogía, centradas en el alumno, sus intereses y necesidades, de acuerdo con los presupuestos teóricos que inspiran el EEES y las demandas de los agentes implicados.

8 METODOLOGÍA DE TRABAJO

Plantearse la realización de un proyecto de investigación conlleva la adopción de un enfoque bajo el cual hay una manera de ver, abordar, analizar y actuar sobre la realidad de análisis. De ahí que sea precisa la elaboración de una justificación metodológica del estudio realizado. Por eso mismo parece conveniente realizar un mínimo recorrido por los principales paradigmas de investigación educativa.

Si el foco en torno al cual gira nuestro estudio es la mejora del Practicum II de Pedagogía desde las perspectivas de los agentes directamente implicados, es interesante reflexionar, entre otros aspectos, sobre tres cuestiones:

- ¿Qué metodología es la más adecuada para indagar sobre el tema?
- ¿Qué instrumentos nos proporcionarán la información pertinente para el estudio?
- En base a las cuestiones anteriormente planteadas, ¿qué análisis podemos realizar?

Para dar respuesta a estas cuestiones es conveniente concretar los supuestos epistemológicos que conducen a determinadas orientaciones y corrientes investigadoras, tradicionalmente denominadas *paradigmas* (Kuhn, 1971), bajo las cuales ha sido concebida esta investigación. En investigación educativa el concepto de paradigma admite pluralidad de significados y usos diferenciados. Entre las definiciones que ilustran mejor el sentido de este concepto en el ámbito de la investigación educativa se destaca la realizada por De Miguel (1988:66) para quien el paradigma es “*un punto de vista o modo de ver, analizar o interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales*”.

La visión tradicional de los paradigmas de investigación centra el debate en torno al paradigma cuantitativo y cualitativo, la explicación frente a la comprensión. Si bien es cierto que ambas metodologías parecen antagónicas, también es verdad que se pueden complementar en función de la información que se quiera obtener. En la siguiente tabla, se recogen algunas de las características de ambas metodologías:

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
<ul style="list-style-type: none">• Carácter objetivo.• Expresión numérica.• Datos generalizables.• Toma de medidas a largo plazo.	<ul style="list-style-type: none">• Carácter subjetivo.• Expresión descriptiva.• Datos particulares.• Toma de medidas inmediatas.

Tabla 16: Características de la metodología cualitativa y cuantitativa (Casanova 1995: 107).

Las divergencias subyacentes en ambos paradigmas son evidentes. Como apuntaba Pérez Gómez (1983: 426-449) en su momento, los presupuestos que caracterizan ambos enfoques de investigación difieren. Así, según este autor, la *metodología cuantitativa* reúne una serie de requisitos tales como:

- La objetividad de la investigación a través de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida y análisis de la información –tratamiento estadístico de los datos-.
- El objeto de investigación son los productos o resultados de la enseñanza, hay un control estricto de las variables intervinientes.
- Se estudian situaciones estables en el tiempo y su principal interés es la comprobación del grado en que se alcanzan unos objetivos prefijados estadísticamente.

Por su parte, en relación a la metodología cualitativa, este mismo autor (o.c.) le atribuye una serie de características:

- Tiene como prioridad la comprensión del fenómeno educativo y, por tanto, la posición del investigador no puede ser neutral en una situación en la que actúan individuos con intencionalidad y significados subjetivos.
- Dentro de esta metodología, es importante ampliar el campo de los productos de aprendizaje en lugar de restringirse por exigencias metodológicas.

- Las conductas y los resultados del aprendizaje sólo pueden comprenderse cuando se tienen en cuenta los procesos que generan esos aprendizajes.
- Es importante la inmersión del investigador en el ámbito objeto de estudio, puesto que se exige la búsqueda del significado, el contenido de los signos externos y de los comportamientos simbólicos.
- El estudio en este campo exige que se planteen diseños flexibles, capaces de adaptarse a situaciones no previstas e, incluso, insospechadas previamente.
- El propósito de esta investigación es comprender la situación objeto de estudio mediante las interpretaciones, intereses y aspiraciones de los integrantes, para ofrecer una información detallada dirigida a la totalidad de los sectores implicados.

A tenor de lo anterior, podría dar la impresión que ambos enfoques son, como se ha dicho anteriormente, antagónicos; sin embargo, la complementariedad metodológica no sólo enriquece ambos enfoques, sino también el proceso de investigación seguido, tanto en la recogida como en el tratamiento de los datos.

En la actualidad, en la investigación educativa no sólo se acepta la utilización de ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo), sino que son varios los autores (Colás, 1992; Latorre *et al.*, 1996; Bisquerra, 2004, etc.) los que identifican tres paradigmas generales como marcos de referencia, superando la dicotomía tradicional (Albert Gómez, 2006). Éstos son: *positivista*, *interpretativo* y *sociocrítico*.

Cada una de estas concepciones paradigmáticas implica distintos tipos de investigación con una particular variedad metodológica. Así, la *metodología cuantitativa* y *experimental* es propia de la investigación realizada desde el paradigma positivista; la *metodología cualitativa*; determinada por la lógica de la investigación, es propia del paradigma interpretativo, y la *metodología crítica*, eminentemente participativa y coherente con los supuestos ontológicos y epistemológicos del paradigma crítico (Sabariego, 2004). A modo de síntesis, en la siguiente tabla se presenta una visión general de las principales metodologías, los tipos de investigación educativa y las técnicas de obtención de la información más comunes en función de las diferentes concepciones paradigmáticas:

PARADIGMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MÉTODOS	TÉCNICAS
POSITIVISTA	Explicar, relacionar y predecir variables	Empírico-analítica Cuantitativa	Experimental Cuasi-experimental Ex-post-facto	Instrumentos (cuantificación de los datos): test, cuestionarios, escalas de medida, observación sistemática
INTERPRETATIVO	Comprender	Humanístico-Interpretativa Cualitativa	Etnográfica Estudio de casos Teoría fundamentada Investigación fenomenológica	Estrategias para la obtención de datos cualitativa: observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis de documentos. El investigador es el principal instrumento de recogida de información
CRÍTICO	Cambiar, transformar	Sociocrítica	Investigación acción: participativa y colaborativa Investigación evaluativa	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa

Tabla 17 Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en la Investigación Educativa (Sabariego, 2004:81).

Profundizando brevemente en las características más destacadas de cada uno de ellos, puede decirse:

- El **paradigma positivista**, denominado también racionalista y empírico-analítico, tradicionalmente ha sido el paradigma dominante en la investigación educativa. En el ámbito educativo, pretende explicar y predecir hechos a partir de las relaciones causa-efecto y descubrir conocimiento (Latorre et al. 1996). El propósito de la investigación educativa bajo este paradigma se dirige a la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos educativos. Tal como manifiesta Albert (2006), los programas de investigación positivista tienden a unir un modelo teórico y un diseño de investigación empírico.

- El **paradigma interpretativo**, denominado también cualitativo, naturalista o humanista, engloba un conjunto de corrientes cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Albert, 2006). Este enfoque pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control, propias del paradigma positivista, por las de comprensión, significado y acción, penetrando en el mundo personal de los sujetos. Se plantea la búsqueda de la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo (Latorre *et al.*, 1996). Desde esta concepción, la finalidad de la investigación es la comprensión de los fenómenos educativos a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de las personas que intervienen.
- El **paradigma sociocrítico** sería la respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa con la pretensión de superar sus puntos débiles, es decir, el reduccionismo del primero y el conservadurismo del segundo, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa (Foster, 1980). Desde el punto de vista crítico, la finalidad de la ciencia no ha de ser sólo explicar y comprender la realidad, sino contribuir a la alteración de la misma. La investigación será el medio que posibilite a los sujetos analizar la realidad, concienciarse de su situación e incorporar dinamismo a la evolución de los valores y de la sociedad (Albert, 2006).

En la siguiente tabla se puede apreciar un resumen comparativo de las características principales de los tres paradigmas comentados:

	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIO-CRÍTICO
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Única Fragmentable Tangible Simplificada	Múltiple Intangible Holística	Dinámica Evolutiva Interactiva
FINALIDAD DE LA CIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN	Explicar Controlar Dominar Verificar	Comprensión de relaciones internas y profundas. Descubrimiento	Contribuir a la alteración de la realidad. Cambio
TIPO DE CONOCIMIENTO	Técnico Leyes nomotécnicas	Práctico Explicaciones ideográficas	Emancipativo Explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos
ROL DE LOS VALORES EN LA INVESTIGACIÓN	Neutralidad Rigor de los datos Libre de valores	Influencias de los valores en el proceso de investigación. Explícitos	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento Valores integrados
TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA	Separación Teoría normativa y generalizable	Interpretación y aplicación se unen	Teoría y práctica constituyen un todo inseparable
RELACIÓN INVESTIGADOR/OBJETO DE INVESTIGACIÓN	Distanciados Independientes	Interacciones entre ambos	El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación

Tabla 18 Paradigmas de Investigación Educativa: posiciones teóricas (Colás, 1992:54).

En el momento de seleccionar la concepción paradigmática que guía la investigación planteada, es preciso matizar que nuestro estudio huye intencionadamente de un encasillamiento estricto. Tal como defendía en su día Cronbach (1975), los temas de investigación son tan diversos que resulta imposible estudiarlos desde un único paradigma. En la actualidad, el discurso de la integración y complementariedad metodológica supera al de la incompatibilidad paradigmática y se tiende a adoptar una postura flexible ante el nexo entre la dimensión teórica y la dimensión metodológica de cada uno de los paradigmas (Sabariego, 2004).

En este trabajo se parte de una metodología de trabajo cuantitativa que proporciona una información que se verá enriquecida por las aportaciones realizadas a través de métodos cualitativos, produciéndose entonces una integración metodológica en donde los diversos paradigmas y métodos de investigación se complementan. Lo cualitativo sirve a lo cuantitativo para describir y complementar los datos que de forma numérica puede dar un instrumento cuantitativo (como puede ser el cuestionario), pero, a su vez, lo cualitativo sirve para interpretar esos datos numéricos confirmados desde otros instrumentos (como pueden ser las entrevistas en profundidad) (Sánchez Romero,

2003). Tal cómo afirma Pérez Serrano (1996: 69) “*la filosofía que debe presidir la metodología en un proyecto es el principio de complementariedad metodológica, lo que nos va a facilitar el contraste de resultados*”.

En un principio, la investigación se plantea como un estudio de carácter descriptivo y explicativo que sirva para describir el fenómeno del Practicum desde el punto de vista de los agentes implicados. La utilización de este método resulta muy apropiado puesto que, tal como manifiestan Van Dalen y Meyes (cit. por Colás, 1992:177), facilitará:

- a. Recoger información actual detallada que describa una determinada situación.
- b. Realizar comparaciones y evoluciones.
- c. Planificar futuros cambios y tomar decisiones.

En el curso de la investigación se acumulan los aportes de las diferentes metodologías, lo cual permite indagar la *triangulación de técnicas y de fuentes* diversas de recogida de datos. En nuestro caso, la triangulación se aborda con el fin de recoger información del Practicum II desde distintas perspectivas para compararla y aumentar la credibilidad de la investigación realizada. Marcelo (1995b) sostiene que la triangulación permite a los investigadores tener mayor confianza en los resultados en la medida en que: proceden de diferentes fuentes, estimulan la creación de nuevos métodos, captan el problema de investigación de una forma nueva, ayudan a estudiar las dimensiones no analizadas de un fenómeno, contribuyen a mejorar la integración teórica como consecuencia de la investigación, favorecen el desarrollo de una investigación productiva y demandan creatividad a los usuarios. Teniendo en consideración estas aportaciones, en este estudio se desarrollan, fundamentalmente, dos tipos de triangulaciones:

- *Triangulación de sujetos*. Consiste en considerar las aportaciones de los agentes implicados en el Practicum (tutores de Centros/Instituciones, tutores/as de la Facultad y alumnado) que permite una ampliación de la perspectiva de análisis.
- *Triangulación de datos*. Como ya se ha comentado, en este trabajo se han empleado tanto datos cualitativos como cuantitativos obtenidos a través de: cuestionarios, documentos escritos, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Atendiendo a las observaciones aportadas y a efectos de hacer más comprensible el proceso seguido así como los resultados obtenidos, a continuación se hace una descripción del proceso de investigación realizado mediante la clarificación de las diversas fases y tareas que se han desarrollado.

El plan inicial de investigación parte de un esquema metodológico que se centra en tres grandes fases de investigación, las cuales forman parte de un diseño continuo y abierto a posibles cambios y adaptaciones a medida que se ha ido generando un conocimiento de la realidad estudiada. Así, pues, el acercamiento al objeto de estudio, tal y como muestra la siguiente figura, se estructura en tres momentos:

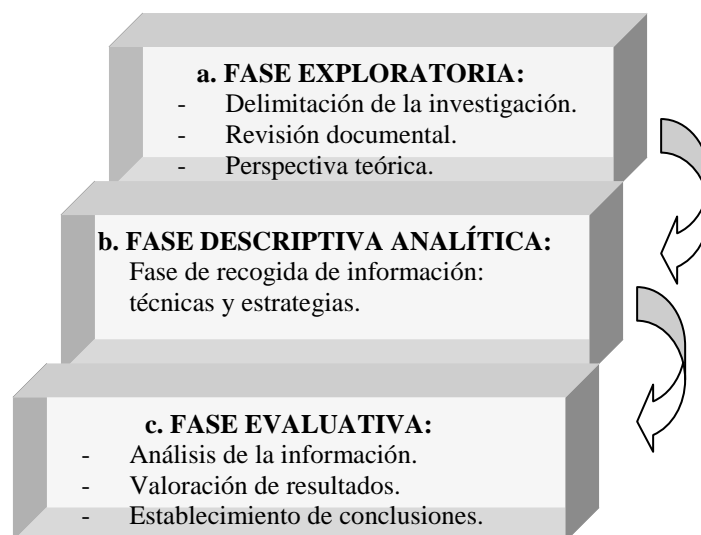


Figura 10 Fases de la investigación. Elaboración propia.

Esas fases no responden a un orden secuencial preestablecido ya que, en muchos casos, han llegado a solaparse y el comienzo de una fase no ha implicado necesariamente la conclusión de otra y, debido a la naturaleza del tema de estudio, se ha tenido que replantear el mismo en diversos momentos.

a. Fase exploratoria.

Se considera necesario partir de un estudio exploratorio y descriptivo del ámbito de análisis con el objeto de poder determinar las principales dimensiones y áreas de exploración. Es por ello que esta fase del estudio ha estado dividida en dos momentos:

- El primer momento de esta fase está constituido por un estudio sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes que durante el curso 2005/2006 cursaron el Practicum de Pedagogía. Además, se parte de un examen inicial de las concepciones teóricas sobre el tema, como así también de un marco metodológico y unos resultados que permiten el diseño de la investigación.
- El segundo momento comprende un conjunto de acciones orientadas a precisar el objeto de estudio y, a partir de ahí, elaborar el diseño de investigación definitivo. Entre las acciones realizadas en este segundo momento de la fase exploratoria están:
 - Planteamiento, formulación y delimitación del problema a investigar.
 - Revisión y análisis de documentos, bibliografía e investigaciones previas a fin de determinar el estado de la cuestión y poder establecer un marco teórico que permita caracterizar la experiencia formativa de los estudiantes de Pedagogía a través del Practicum. Es en esta fase cuando tiene comienzo la reconstrucción del marco contextual y teórico del estudio que se prolongará a lo largo de todo el proceso investigador.
 - Elección del método de investigación, es decir, de la orientación que se le pretende dar al estudio así como el planteamiento de los objetivos a partir de los cuales la investigación se irá planificando definitivamente.
 - Planteamiento del diseño metodológico donde se concretan las estrategias a utilizar para alcanzar los objetivos previamente planteados. Para ello se delimita la población objeto de estudio, así como el diseño de los instrumentos o estrategias a utilizar en el proceso de recogida de información.

b. Fase descriptiva- analítica.

El propósito fundamental de esta fase se centra en la obtención de información mediante la aplicación de técnicas y estrategias de recogida de datos como son los cuestionarios, las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y la revisión de documentos oficiales. En este sentido, pueden destacarse dos momentos en la recogida de información:

- En un primer momento las acciones de recogida de datos están dirigidas a conocer las percepciones de los estudiantes que durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007 realizan su Practicum II. Esta primera fase comprende desde junio de 2005 hasta septiembre de 2007.
- En un segundo momento, que tiene lugar entre septiembre de 2007 y diciembre de 2008, se procede a la recogida de información por parte de los tutores de los centros de prácticas (a través de un cuestionario), los tutores/as de la institución universitaria (entrevistas en profundidad), así como la realización de dos grupos de discusión.

Tal como se puede observar, no ha existido un único momento para la recogida de información, sino que esta se ha desarrollado transversalmente al proceso de investigación, aunque sí es cierto que ha habido momentos en que este proceso ha sido más intenso y prioritario. En la siguiente tabla puede apreciarse un cronograma del proceso de recogida de información seguido:

	2005	2006	2007	2008
Cuestionario estudiantes	X	X	X	
Cuestionario tutores/as Centros/Instituciones			X	X
Entrevistas en profundidad				X
Grupos de Discusión				X
Análisis documental	X	X	X	

Tabla 19 Momentos en la recogida de datos. Elaboración propia.

En función de la información obtenida, se han efectuado dos tipos de análisis de datos que sirven para poder explicar, describir e interpretar la realidad del Practicum II de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Éstos son:

- Análisis e interpretación de los datos cuantitativos: codificación de las variables, elaboración de la base de datos, aplicación de pruebas estadísticas.
- Categorización, codificación y análisis de la información de carácter cualitativo.

Sobre estos aspectos se profundizará en posteriores apartados de este informe.

c. Fase evaluativa.

El análisis anteriormente realizado permite la obtención de unos resultados a partir de los cuales pueden establecerse aquellas conclusiones que se consideren pertinentes sobre cuál es la realidad del Practicum II en nuestro contexto de análisis. Este proceso de investigación concluye con la valoración de estos resultados, así como con la elaboración de las conclusiones que de ellos se derivan. Simultáneamente a este proceso se reconstruye y enriquece el marco teórico y conceptual y se elabora el informe final de investigación.

Una vez adoptadas las decisiones relacionadas con los aspectos metodológicos, en los siguientes apartados realizaremos una descripción más detallada de cada uno de los aspectos que constituyen las fases de investigación anteriormente referenciadas.

9 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Delimitados los objetivos del estudio y definidos los paradigmas metodológicos, es necesaria la planificación de aquellos procedimientos de recogida de información conformes a los propósitos del mismo. Las decisiones tomadas sobre los fines y ámbitos que debe cubrir el estudio son los que orientan el proceso de recogida de datos. La gama de técnicas a utilizar es muy variada y su elección vendrá marcada por la naturaleza del problema formulado, así como por los objetivos y el diseño metodológico anteriormente planteado. Tal como se ha comentado, en este estudio se ha partido de un diseño de investigación mixto en el que se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, tanto de recogida como de valoración y tratamiento de los datos obtenidos.

El trabajo de investigación realizado, de tipo descriptivo, requiere de la complementariedad metodológica que permita la comprensión de la temática abordada (paradigma cualitativo) a la vez que se constatan los datos obtenidos (paradigma cuantitativo). La triangulación de los datos obtenidos a partir de la utilización de los instrumentos de distinta naturaleza, ha permitido contrastar la información obtenida. Por ello, en este estudio se ha utilizado una triangulación de métodos, la cual es definida por Denzi en 1978, recogido en la obra de Pérez Serrano (1994: 55) como “*la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno*”.

Cuando hablamos de complementariedad metodológica estamos hablando del manejo de distintos instrumentos y técnicas que permitan obtener información contrastada sobre la realidad del Practicum. Así, cada una de las técnicas empleadas ha servido para recoger aquella información que permitiera emitir algún juicio sobre la realidad analizada en función de cada uno de los agentes intervinientes en la misma. Por eso mismo, en el momento de la elaboración de los instrumentos utilizados se ha tenido en

consideración el tipo de información que cada una de las personas implicadas en el proceso de investigación pudiera facilitar, tal como muestra la siguiente figura:

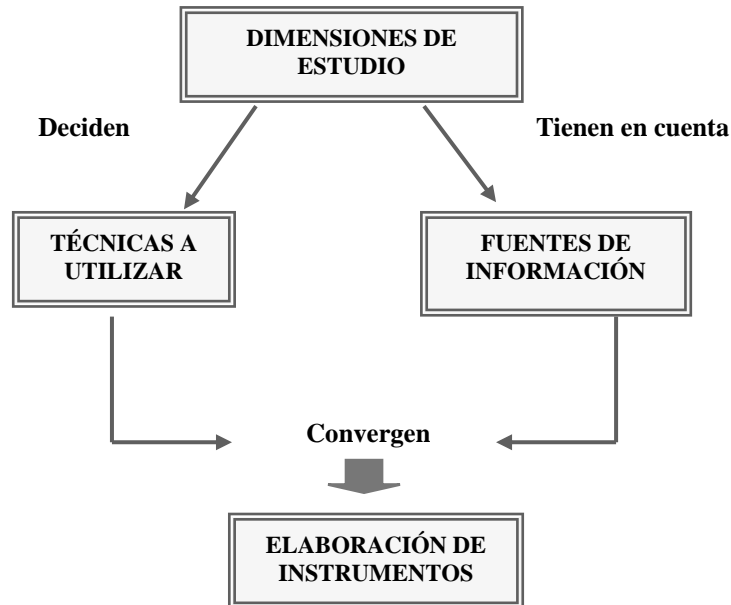


Figura 11 Diseño de instrumentos de recogida de información. Elaboración propia.

El diseño de los instrumentos que han permitido recabar la información necesaria para el logro de los objetivos planteados ha estado condicionado por la convergencia entre las fuentes a través de las cuales canalizamos la información y las técnicas empleadas para la obtención de la misma. En el estudio que aquí se plantea las principales *fuentes de información* han sido: el alumnado, los tutores/as de Universidad y los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

Cuando se habla de **técnicas**, se está haciendo referencia a “los *instrumentos*, las *estrategias* y los *análisis documentales* empleados por los investigadores para la *recogida de la información*” (Del Rincón *et al.* 1995: 35). En consonancia con las metodologías de investigación vinculadas a los paradigmas dominantes en investigación educativa, se puede establecer una clasificación con tres categorías de técnicas a partir de las cuales reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que se pretende estudiar a un sistema de representación que resulte más fácil de tratar y analizar. Tal situación se refleja en la tabla adjunta:

TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN		
INSTRUMENTOS	ESTRATEGIAS	MEDIOS AUDIOVISUALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test ▪ Pruebas objetivas ▪ Escalas ▪ Cuestionario ▪ Observación sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista ▪ Observación participante ▪ Análisis documental ▪ Autobiografía ▪ Historias de vida 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo ▪ Films ▪ Fotografía ▪ Magnetófono ▪ Diapositivas

Tabla 20 Clasificación de las técnicas de recogida de información. (Del Rincón *et al.* 1995: 36)

En esta sistematización, los *instrumentos* son entendidos como medios reales que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o medir características de los sujetos; las *estrategias* hacen referencia a procesos interactivos entre investigador e investigados con el fin de recabar información; y los *medios audiovisuales* son recursos que el investigador utiliza para registrar información que el investigador selecciona (Del Rincón *et al.* 1995). A esta categorización habría que añadir los grupos de discusión como una estrategia cualitativa de obtención de información.

Asumiendo estos planteamientos metodológicos, cualquier investigación que se plantee estará condicionada por la capacidad para recoger datos sobre el fenómeno que se desea estudiar. Por eso mismo, en este estudio se ha optado por la utilización de más de una técnica de recogida de información a fin de aumentar la precisión de los resultados obtenidos, así como la fiabilidad de los mismos. En la siguiente tabla puede apreciarse la relación entre las fuentes de información y las técnicas empleadas para su recogida:

	Cuestionarios	Entrevistas	Análisis Documental	Grupos de discusión
Fuentes de información	Estudiantes que cursan el Practicum de Pedagogía durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007	Profesores-tutores/as de la Facultad de Ciencias de la Educación	Cuestionarios de evaluación del alumnado del Practicum durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007	Dos grupos de discusión conformados por tutores/as de Centros/Instituciones, tutores/as de la Facultad y los propios estudiantes
	Tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores			

Tabla 21 Relación entre procedimientos de recogida de datos y fuentes de información. Elaboración propia.

A continuación se presenta un análisis de las principales técnicas de recogida de información utilizadas en este estudio: cuestionario, entrevistas en profundidad, análisis de documentos oficiales escritos y grupos de discusión.

9.1 EL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO Y DE LOS/LAS TUTORES/AS DE LOS CENTROS/INSTITUCIONES

La investigación por encuesta es muy utilizada en el ámbito educativo por su utilidad en la descripción y la predicción de un fenómeno. En base a este tipo de estudios, se puede recoger información de los sujetos y hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra (Torrado, 2004). Entre los estudios de encuesta, los cuestionarios son una de las herramientas más comunes que permiten focalizar la atención en ciertos aspectos de la investigación que son esenciales.

El *cuestionario* constituye uno de los principales instrumentos para la obtención de información en el campo de las ciencias sociales. Es una “*técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir*” (Albert Gómez, 2006: 115). Este instrumento aporta abundante información sobre el objeto de estudio, su aplicación es simple y garantiza el anonimato de los sujetos. A través de la utilización de este instrumento hemos podido aproximarnos a las opiniones, actitudes y valoraciones de los estudiantes del Practicum II así como de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

En este estudio se ha elegido el cuestionario por tratarse de un instrumento que permite la obtención de una información panorámica y precisa. Así pues, se han manejado dos cuestionarios⁷: uno orientado a recabar las valoraciones de los estudiantes de prácticas y el otro enfocado a conocer las percepciones de los tutores de los Centros/Instituciones de prácticas. En ambos casos, se han distinguido 6 etapas diferenciadas dentro del

⁷ En el Anexo están disponibles ambos instrumentos, así como las cartas de presentación que los acompañaban.

proceso de recogida de información mediante la utilización de cuestionarios, tal y como se muestra en la siguiente figura:

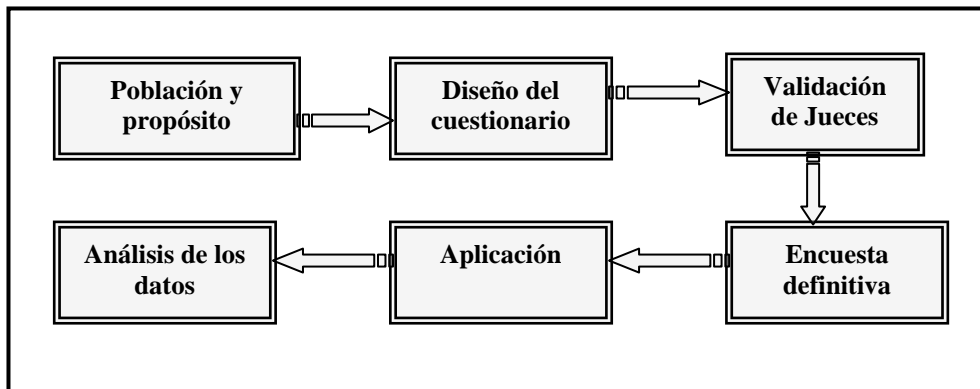


Figura 12 Etapas de la recogida de información a través del cuestionario al alumnado. Elaboración propia.

- b) *Identificación de la población objeto de estudio* de quien se quiere conocer la opinión y *definición de los objetivos* que se persiguen con su utilización. En nuestro estudio, el “*Cuestionario del Alumnado*” se dirige a los estudiantes que durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007 han cursado el Practicum II de la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Oviedo y tiene como propósito conocer su grado de satisfacción en relación a su experiencia de prácticas. Por su parte, el “*Cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores*”, esta dirigido a aquellas personas que han ejercido como tutores/as de prácticas en los últimos años, siendo su finalidad conocer la valoración que estos profesionales realizan sobre su experiencia en el Practicum II.
- c) *Diseño del cuestionario*. En base a los objetivos presentados, a la revisión de la literatura y a una reflexión y deliberación sobre el tema, se elaboró una primera versión de ambos cuestionarios en donde se recogían distintas variables y dimensiones que aparecían consistentemente como indicadores de las valoraciones de los estudiantes y profesores-tutores en relación a todos aquellos aspectos vinculados con el Practicum II. En ambos instrumentos los ítems utilizados son, mayoritariamente, cerrados. Por ello, se han categorizado las posibles respuestas en torno a una escala Likert en donde se emplean diferentes grados de respuestas, tal como se observa en la siguiente tabla:

Valoración de los siguientes aspectos		1	2	3	4	5
2.1	La información previa, de carácter general, recibida por usted sobre la titulación y el Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación ha sido apropiada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	La información proporcionada, en concreto, sobre los objetivos de la asignatura y la dinámica de trabajo de la misma ha sido correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	El diseño y organización del Practicum se adecuan a las características del Centro/Institución en el que usted trabaja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabla 22 Ejemplo de escala Likert empleada en el cuestionario destinado a los tutores/as de los Centros/Instituciones vinculados con el Practicum.

También se han incluido algunas preguntas abiertas que profundizan en algunos ítems, tanto el cuestionario de los estudiantes como el de los tutores/as.

d) **Validación de los instrumentos.** El procedimiento de validación utilizado en ambos cuestionarios, clasificado dentro de la validez de contenido, se realiza mediante *jueces*, quienes estiman la adecuación del contenido de cada instrumento. Los profesionales seleccionados para validar estos cuestionarios tenían como requisito fundamental poseer una experiencia profesional y/o personal en el Practicum II:

- En el caso del *cuestionario del alumnado* se solicita la colaboración de 3 expertos en la materia: docente universitario con una larga trayectoria tutorizando estudiantes en prácticas y con experiencia en la coordinación del Practicum de Pedagogía de la Universidad de Oviedo; docente universitaria, tutora de prácticas durante los últimos cursos académicos y especialista en Métodos de Investigación en Educación y una persona licenciada en Pedagogía que ha sido estudiante de prácticas recientemente y que, además, ha desarrollado labores de coordinación a través de una beca de colaboración en el Practicum durante dos cursos académicos.
- En el caso del *cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas* se contó con las valoraciones de tres tutores de Centros/Instituciones colaboradoras, con experiencias distintas, aunque profundas, en el Practicum: un tutor del ámbito social que, además, había sido estudiante del Practicum y dos tutoras (una del ámbito social y otra del escolar) con larga experiencia en la autorización del Practicum II.

En ambos casos, la validación de los instrumentos se realiza en base a los siguientes criterios.

- Grado de *univocidad*, es decir, estimación de la manera en que los ítems son comprendidos e interpretados en un mismo sentido.
- Grado de *pertinencia*, en donde se evalúa en qué medida los ítems se circunscriben al objeto de estudio.
- Grado de *importancia de los ítems*, relevancia de los mismos para abordar los aspectos centrales del objeto de estudio.

e) **Encuestas definitivas.** Concluida la revisión de expertos, se realizan ciertas correcciones y se procede a la redacción definitiva de los instrumentos, efectuando los cambios oportunos en función de las recomendaciones realizadas durante el proceso de validación. Es en este momento del estudio cuando se le da un formato definitivo en base al medio de difusión, el correo electrónico, adquiriendo con ello un carácter de autocumplimentación con unas características de presentación que van más allá del propio contenido:

- Aspecto atractivo: se da color y se insertan unos diagramas.
- Redacción clara y sencilla.
- La distribución del contenido facilita su cumplimentación (las preguntas están agrupadas por bloques temáticos).
- Se da un formato particular al cuestionario, de tal manera que la verificación de las casillas sea automática sin la necesidad de imprimir el documento y facilitando su reenvío.

5) **Aplicación de los instrumentos.** A partir de una serie de criterios como el coste o dispersión de la muestra, se ha optado, como se ha dicho, por la difusión de ambos instrumentos a través del correo electrónico y, en el caso de los tutores de los centros de prácticas, a través del contacto directo con los mismos. En este sentido, Torrado (2004) estima que las encuestas por Internet, cada vez más habituales, presentan una serie de características propias:

ENCUESTAS POR INTERNET	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Bajo coste y mayor rapidez. • No se necesitan encuestadores, evitando los posibles sesgos del encuestador. • Al encuestado le produce mayor sensación de anonimato. • Permite acceder a las poblaciones de difícil acceso. • Evita errores de codificación, saltos de pregunta, etc. • Facilita el análisis cuantitativo de la información obtenida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en plantear preguntas abiertas. • Mayor coste en la elaboración del cuestionario. • Riesgos derivados de posibles fallos informáticos • Necesidad de disponer de conexión a Internet. • Es un medio poco motivador si no existe un reclamo o incentivo. • Es muy impersonal. • Imposibilidad de encuestar a quienes no dispongan de esta tecnología.

Tabla 23 Encuestas por Internet (Torrado, 2004: 245).

Se decide el envío de las encuestas a través del correo electrónico por constituir éste el medio a través del cual poder llegar a toda la población de referencia, sobre todo en el caso de los estudiantes, muchos de los cuales ya se han licenciado y no tienen una vinculación con la institución universitaria. En el caso de los tutores/as este medio se ha utilizado en aquellos casos en los que no se les ha podido emitir el cuestionario directamente.

6) Análisis de los resultados. Una vez devueltos los cuestionarios se realiza el vaciado de toda la información contenida a través del programa estadístico SPSS. Respecto al procesamiento de las preguntas abiertas, se realizó una categorización de las mismas. Este proceso de análisis de datos será abordado con más detenimiento en posteriores apartados del presente estudio.

Tras este análisis descriptivo sobre la recogida de información a través del cuestionario, parece oportuno hacer una breve descripción de las características principales de cada uno de estos instrumentos.

9.1.1 El cuestionario del alumnado

Tal como se ha comentado anteriormente, el *propósito* de este cuestionario es conocer el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la experiencia de prácticas. Para ello, las áreas específicas que abarca el contenido del mismo hacen referencia a: datos de identificación, agentes implicados en el Practicum, organización de las prácticas, evaluación y utilidad de las mismas, así como otros aspectos más concretos.

En la siguiente tabla se presentan los bloques de contenido y las dimensiones del cuestionario definitivo con el número de ítems de que constan:

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	BLOQUES DE CONTENIDO	NÚMERO DE ÍTEMS
1. Datos de identificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Edad ▪ Forma de acceso ▪ Lugar de realización de las prácticas ▪ Comparación con otros estudios. ▪ Calificación en el Practicum II 	6
2. Organización de las prácticas	2.1 Secuenciación Temporal	13
	2.2 Centros /Instituciones de prácticas	11
	2.3 Talleres de Reflexión sobre el Practicum	9
3. Agentes implicados en el Practicum	3.1 Coordinador del Practicum	4
	3.2 Tutor/a de la Facultad.	9
	3.3 Tutor/a del Centro/Institución de prácticas	10
4. Evaluación	4.1 Criterios de evaluación	14
5. Utilidad de las prácticas en la formación como profesionales de la educación		8
6. Sugerencias para la mejora del Practicum II		1
7. Otras aportaciones y comentarios		1

Tabla 24 Contenido del cuestionario sobre el “Grado de satisfacción y utilidad profesional del Practicum II. Cuestionario para el alumnado.”

El instrumento final queda compuesto por 86 ítems, a través de los cuales se solicita a los estudiantes que den sus valoraciones sobre 14 dimensiones relacionadas con el Practicum. En los bloques 2, 3, 4 y 5 la valoración de los ítems se lleva a cabo por medio de una escala de expresión numérica de 1 a 5 en donde 1= nada de acuerdo, 2= poco de acuerdo, 3= regular/de acuerdo, 4= bastantes de acuerdo y 5= muy de acuerdo. Al final de las dimensiones que componen cada bloque se incluye una pregunta de consistencia o general que pretende conocer la veracidad de las respuestas. Por otro lado, la utilización de este tipo de escala tiene la ventaja de permitir recurrir a técnicas estadísticas paramétricas. El instrumento, en cuestión, realizados los análisis de consistencia interna basados en la correlación inter-elementos promedio, arroja un

coeficiente de 0,91 (% de Cronbach) que puede considerarse excelente. Por tanto, se asume que la escala está compuesta por *elementos homogéneos que miden la misma característica* y que la consistencia interna de la escala puede evaluarse mediante la correlación existente entre todos sus elementos.

Desde el punto de vista técnico, este instrumento se estructura de la siguiente manera:

1. *Datos de identificación.* Este bloque está compuesto por 6 ítems o variables que permitirán matizar el contenido de las respuestas al resto del cuestionario. Son preguntas cerradas de escala nominal u ordinal que van a permitir hacer una clasificación de los sujetos. En ellas se hace referencia al sexo, la edad, la forma de acceso a los estudios de Pedagogía, lugar en donde se realizaron las prácticas (centro público/privado, ámbito escolar/social), en su caso, comparación con las prácticas formativas realizadas en otros estudios universitarios y, finalmente, la calificación obtenida en el Practicum I.
2. *Organización de las prácticas.* Este bloque está compuesto por tres dimensiones que abarcan a un total de 33 ítems sobre la estructura organizativa de la asignatura. En este sentido, se evalúan tres aspectos considerados fundamentales en la programación de la materia: la secuenciación temporal del Practicum II, la adecuación de los Centros/Instituciones de prácticas y los talleres de reflexión realizados.
3. *Agentes implicados en el Practicum.* Este grupo de ítems (un total de 23) trata de identificar los aspectos que influyen en el nivel de satisfacción del alumnado y que se relacionan con las funciones realizadas por aquellas personas que están directamente implicadas en su periodo de prácticas: Coordinador del Practicum, Tutor/a de la Facultad y el propio Tutor/a del Centro/Institución en donde realizan las prácticas formativas.
4. *Evaluación.* Este apartado contiene una selección de los criterios de evaluación generalmente utilizados en el momento de valorar el periodo de prácticas del alumnado. En él también se recogen ítems referidos a la Memoria de prácticas, sumando un total de 14 ítems.
5. *Utilidad de las prácticas en la formación como profesionales de la educación.* Esta dimensión tiene por objeto recabar información sobre la opinión del alumnado respecto a la utilidad que se atribuye a la realización de prácticas

externas en estos estudios. De tal manera que, con la inclusión de estos 8 ítems, en este instrumento no sólo se recoge información referida a la satisfacción del alumnado con esta experiencia, sino también una estimación sobre la utilidad que se le atribuye a la misma.

6. *Sugerencias para la mejora del Practicum II.* Ítem abierto que recoge las posibles ideas que, desde el punto de vista del encuestado, pueden contribuir a mejorar la programación del Practicum II en relación con las dimensiones anteriormente planteadas: organización, secuenciación temporal, funciones tutoriales, talleres, etc.
7. *Otras aportaciones y comentarios.* Ítem abierto en donde el encuestado puede expresar sus valoraciones, reflexiones y aportaciones sobre aspectos que no están reflejados en el instrumento.

Estos cuestionarios fueron enviados a las direcciones de correo electrónico que la Universidad da a todo el alumnado matriculado y a las direcciones de correo personales facilitadas por los estudiantes una vez finalizado su Practicum II. Se envió una carta de seguimiento al cabo de dos semanas, en la cual se adjuntaba nuevamente el cuestionario. Por último, se realizaron dos recordatorios telefónicos en los que se animaba a los estudiantes a participar y se incidía sobre la importancia y relevancia de la devolución del cuestionario. A las personas que devolvieron el cuestionario se les envió una carta agradeciendo la colaboración prestada.

9.1.2 Cuestionario de los/las tutores/as del Centro/Institución colaborador.

El *propósito* de este cuestionario, tal como se ha comentado anteriormente, es conocer las valoraciones de los tutores/as de los centros de prácticas colaboradores con la Facultad de Pedagogía, en relación a su experiencia en el Practicum II. Este instrumento presenta 10 dimensiones de análisis con un total de 80 ítems, tal como se muestra en la siguiente tabla:

BLOQUES DEL CUESTIONARIO	VARIABLES DE ANÁLISIS	NÚMERO DE ÍTEMS
1. Datos de identificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Edad ▪ Formación profesional ▪ Lugar de realización de las prácticas ▪ Experiencia como tutor/a de prácticas. ▪ Tutorización alumnado de otras carreras 	6
2. Aspectos generales	2.1 Grado de satisfacción con el Practicum II.	3
	2.2 Preparación de los estudiantes.	
	2.3 Inserción laboral de los estudiantes	
3. Planificación y organización de las prácticas		10
4. Relación con la Universidad		10
5. Funciones asumidas por el/la tutor/a del Centro/Institución		10
6. Utilidad del Practicum para los estudiantes		10
7. Aportación de las prácticas a la entidad colaboradora		9
8. Expectativas de mejora del Plan de Prácticas		10
9. Alternativas metodológicas		11
10. Otras aportaciones y comentarios		1

Tabla 25 Contenido del cuestionario sobre la valoración del Practicum II de los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores.

De los bloques 3 al 9 la valoración de los ítems se lleva a cabo por medio de una escala de expresión numérica de 1 a 5 en donde 1= nada de acuerdo, 2= poco de acuerdo, 3= normal / de acuerdo, 4= bastantes de acuerdo y 5= muy de acuerdo. Al final de las dimensiones que componen cada bloque se incluye una pregunta abierta donde los encuestados pueden manifestar otras estimaciones que no han sido recogidas en el instrumento. Al igual que ocurría en el cuestionario de los estudiantes, la utilización de este tipo de escala tiene la ventaja de permitir recurrir a técnicas estadísticas paramétricas. Así, realizados los análisis de consistencia interna basados en la correlación inter-elementos promedio, arroja un coeficiente de 0,90 (% de Cronbach) que, como en el caso anterior, puede considerarse excelente. Es indudable, pues, que la escala está compuesta por *elementos homogéneos que miden la misma característica*.

Desde el punto de vista técnico, este instrumento se estructura de la siguiente manera:

1. *Datos de identificación*. Este bloque está compuesto por 6 preguntas cerradas de escala nominal u ordinal que nos han permitido conocer el perfil de las personas que colaboran en el estudio. En ellas se hace referencia al sexo, la edad, la formación profesional que tienen (doctor, licenciado, diplomado u otra especialidad), lugar en donde realiza su actividad profesional (Centro

- público/privado, ámbito escolar/social), experiencia como tutor/a de prácticas y, finalmente, si han autorizado o tutorizan alumnado de otras carreras universitarias.
2. *Aspectos generales.* Este bloque está compuesto por tres dimensiones que evalúan el grado de satisfacción global de los tutores/as de los Centros/Instituciones con el Practicum de Pedagogía, se valora la preparación con la que los alumnos acuden a realizar sus prácticas y la preparación de los estudiantes para afrontar su inserción en el mundo laboral tras la realización del Practicum.
 3. *Planificación y Organización de las Prácticas.* Este bloque está compuesto por 10 ítems referidos al diseño y organización del Practicum.
 4. *Relación con la Universidad.* Bloque compuesto por 10 ítems en donde se valoran las relaciones que, antes, durante y después del Practicum, se establecen entre ambas instituciones.
 5. *Funciones asumidas por el tutor/a del Centro/Institución de prácticas.* Este grupo de ítems (un total de 10) trata de identificar las percepciones que los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores tiene sobre cuáles son sus funciones como tal.
 6. *Utilidad del Practicum para los estudiantes.* Este bloque de 10 ítems, tiene por objeto recabar información sobre la opinión de los tutores/as respecto a la utilidad que el Practicum II puede reportar a los estudiantes de Pedagogía.
 7. *Aportaciones de las prácticas a la entidad colaboradora.* Este bloque de 10 ítems, pretende recabar información sobre la opinión de los tutores/as respecto a la utilidad que el Practicum II puede reportar a su propio centro de trabajo.
 8. *Expectativas de mejora del Plan de Practicas.* A través de estas 11 preguntas se les da a los tutores/as la posibilidad de valorar y plantear las mejoras que se pondrían introducir en este Practicum.
 9. *Alternativas metodológicas.* Se plantean alternativas metodológicas a incluir en la planificación de esta asignatura para que los tutores de los Centros/Instituciones transmitan sus valoraciones al respecto.
 10. *Otras aportaciones y comentarios.* Ítem abierto en donde el encuestado puede expresar sus valoraciones, reflexiones y aportaciones en relación con aspectos que no están reflejados en el instrumento.

Estos cuestionarios fueron enviados en formato papel a los tutores/as y a través del correo electrónico, a fin de abarcar a un mayor número de población. Se enviaron dos correos recordatorios en tramos sucesivos de un mes desde el primer envío y al finalizar el periodo de prácticas.

9.2 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A TUTORES/AS DE LA FACULTAD DE CC. DE LA EDUCACIÓN

La entrevista es una de las técnicas más eficaces a las que se suele recurrir para obtener información de carácter cualitativo. Es un modo directo de recogida de datos en que se produce una interacción entre distintas personas. Para Maccoby y Maccoby (1945, cit. en Del Rincón *et al.*, 1995: 307) la entrevista es “*un intercambio verbal, cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra u otras personas*”, se trata, por tanto, se una conversación dirigida por el entrevistador cuyo objetivo es mantener a la otra persona hablando de aspectos que son de su interés.

Las entrevistas se usan para recoger información de una amplia gama de aspectos, por lo que serán las características de estos aspectos quienes, en cierta medida, determinen el tipo de entrevista más adecuado para la investigación. Así, los tipos de entrevistas más comunes son:

- *Entrevista guiada*: requiere un guión previo que asegure el tratamiento intencional de distintos apartados.
- *Entrevista estandarizada*: se plantean preguntas cuidadosamente preparadas y ordenadas con el objeto de ofrecer a los entrevistados un mismo texto y un mismo orden.
- *Entrevista en profundidad*: se trata de conversaciones acerca de preguntas relevantes y abiertas que tienen como objeto lograr una información amplia y genérica sobre el tema de investigación.

En este estudio se ha optado por la modalidad de *entrevistas en profundidad* debido a la necesidad de acercarnos a la perspectiva y experiencias que tienen ciertos informantes

respecto al Practicum II, tal como las expresan con sus propias palabras. Siguiendo los planteamientos de Ruiz Olabuénaga (1999, cit. en Bisquerra, 2004: 338), los objetivos de este tipo de entrevistas son la comprensión, más que la explicación. Se busca maximizar el resultado, buscándose respuestas sinceras y emocionales. Este mismo autor señala otros aspectos característicos de este tipo de entrevistas, tal como se recoge en la siguiente figura:

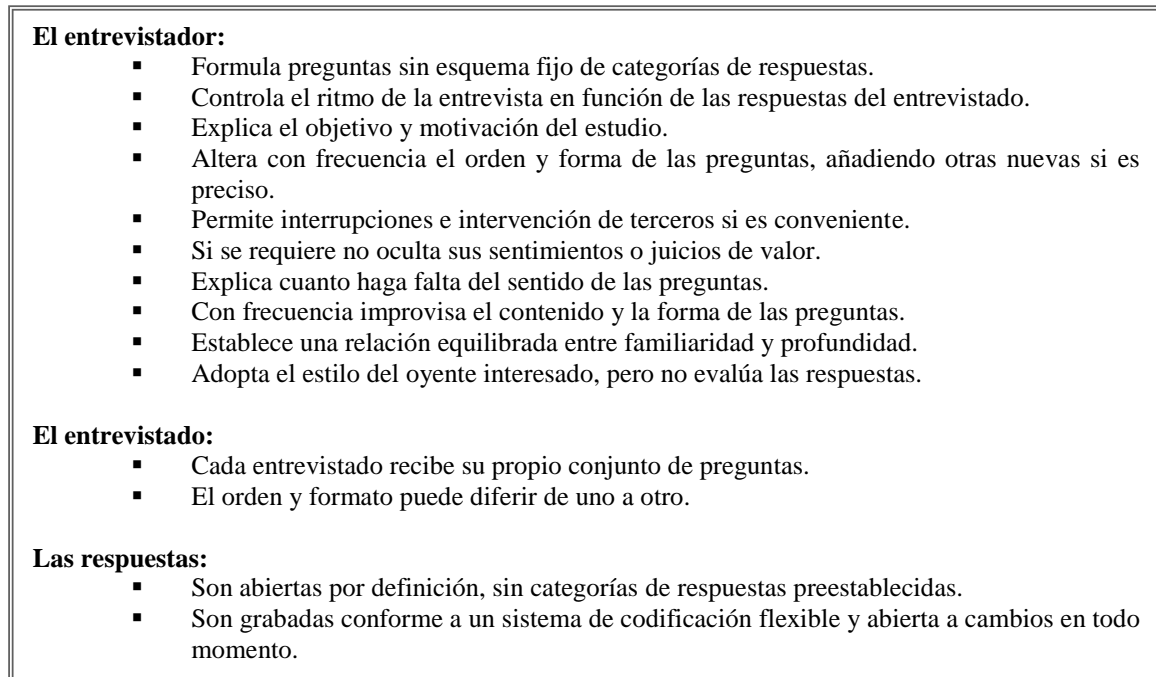


Figura 13 Características de las entrevistas en profundidad.
Fuente: Ruiz Olabuénaga (1999, cit. en Bisquerra, 2004: 338).

En la investigación que aquí se plantea, la entrevista en profundidad ha permitido conocer aquellos aspectos que no se puede observar directamente, como son las valoraciones que los tutores/as de la Universidad tienen sobre el Practicum. Existen al menos tres razones que han justificado el empleo de este instrumento.

- Posibilita el *acceso a los significados y vivencias que informantes clave*, como son los profesores-tutores/as de la Facultad, otorgan a sus experiencias, captando su perspectiva particular sobre el tema objeto de estudio.
- Puesto que el número de tutores universitarios no es muy elevado, la información recabada a través de este medio permite *conocer con mayor*

riqueza argumentativa el punto de vista de uno de los agentes decisivo en el desarrollo del Practicum.

- Es un instrumento de exploración que puede servir como medio de *identificación de relaciones entre las dimensiones* de estudio.

La recogida de información a través de entrevistas difiere en función de los criterios que se adopten, como pueden ser los objetivos específicos de la investigación y el tipo de información que se quiera obtener. En la siguiente tabla se encuentran resumidos los criterios que caracterizan la entrevista en profundidad realizada:

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN		
Estructuración	Semiestructurada	Los interrogantes que se plantean son flexibles, teniéndose la libertad de alterar el orden y la forma de preguntar, así como el número de preguntas.
Directividad	Dirigida	Se parte de una lista de cuestiones que han de ser exploradas durante la entrevista, quedando libertad para adaptar el orden y la forma de las preguntas.
Finalidad	De investigación	Complemento metodológico como fuente de obtención de información
Según el número de participantes	Individual	Entrevista de carácter individual.

Tabla 26 Criterios de clasificación de la entrevista en profundidad. Elaboración propia.

En esta investigación se han efectuado 13 entrevistas semiestructuradas a informantes clave con el fin de complementar la información obtenida a través de los cuestionarios. Son *entrevistas en profundidad* a personas que puedan brindar información detallada debido a su experiencia o conocimiento del Practicum, como es el caso de los profesores-tutores/as universitarios.

La literatura sobre la entrevista proporciona abundante material acerca de cómo planificar, realizar y conducir las entrevistas. En este caso, basándonos en las aportaciones que Del Rincón *et al.* (1995) realizan al respecto, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- a) *Objetivos de la entrevista:* ahondar en las percepciones, experiencias y expectativas que distintos agentes vinculados en el Practicum tienen sobre el mismo.
- b) *Muestreo de las personas a entrevistar.* Tal como se ha expresado con anterioridad, los sujetos entrevistados son los profesores- tutores/as de la Facultad de Ciencias de la Educación que durante los últimos cursos académicos han tenido docencia en la asignatura del Practicum II de Pedagogía. En total se realizaron 13 entrevistas en profundidad.
- c) *Contenido y naturaleza de las preguntas.* Para la entrevista en profundidad se ha confeccionando un guión⁸ con los temas que desean cubrirse de acuerdo con los objetivos formulados. El guión se ha estructurado conforme a las dimensiones de estudio empleadas en los cuestionarios, siendo las preguntas generales y abiertas de tal manera que se permita captar las reflexiones que los informantes realizan sobre la experiencia de prácticas. No hay una secuenciación previamente definida, lo que permite reorientar la entrevista en función del discurso del interlocutor y profundizar en aquellos aspectos que parecen poco claros.
- d) *Registro de la información.* Con objeto de recoger con fidelidad toda la información y no desviarse de la conversación, se opta por registrar la información a través de un medio tecnológico como es la grabación, contando con el consentimiento de las personas entrevistadas. Posteriormente estas grabaciones son transcritas para facilitar su análisis.
- e) *Análisis de la información.* De acuerdo con la naturaleza de la información recopilada a través de las entrevistas en profundidad, se hace un análisis de datos cualitativos consistente en la transcripción de las grabaciones, la reducción de los datos a unidades de análisis significativas y una categorización de las mismas. Este procedimiento se explicará con más detalle en posteriores apartados del estudio.

⁸ El Guión empleado en la realización de las entrevistas en profundidad se encuentra disponible en el Anexo.

9.3 ESTUDIO DE DOCUMENTOS ESCRITOS OFICIALES

El análisis de contenido de materiales escritos constituye un apoyo útil que permite conocer la realidad desde otra perspectiva a la vez que apoya la validación del estudio mediante la triangulación de estrategias de recogida de información. Para Woods (1989), los materiales escritos se deben considerar como instrumentos cuasi-observacionales que complementan otras estrategias y, en cierto modo, reemplazan al observador y/o entrevistador en situaciones de difícil acceso.

A través del estudio de documentos escritos se ha podido indagar posibles contradicciones o coincidencias existentes entre las valoraciones que los estudiantes aportaban en el cuestionario. Para Del Rincón *et al.* (1995: 341) el análisis de documentos es “*una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información*”. En consecuencia con ello, Woods (1989) agrupa los documentos escritos en dos tipos en función del ámbito en que se generan: los documentos oficiales y los documentos personales.

En este trabajo, se ha optado por la utilización de *documentos de carácter oficial*. Se entiende por documentos oficiales “*toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información*” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004: 350). Estos materiales pueden clasificarse como material interno o externo. El material interno hace referencia a los documentos generados y disponibles en una determinada organización (normativa, organigrama...) y el material externo se refiere a los documentos producidos por la institución para comunicarse con el exterior (revistas, cartas...) (Del Rincón *et al.* 1995).

Para este estudio se eligen una serie de documentos oficiales de carácter interno que aportan información relevante en relación con las dimensiones constitutivas del Practicum. Concretamente se efectúa un análisis del “*Cuestionario de evaluación a cumplimentar por el alumno*” que se incluye en la Guía del Practicum de 5º curso y que forma parte de la evaluación que realizan los propios estudiantes una vez finalizado su periodo de prácticas. Complementariamente, el propósito de este análisis es indagar sobre posibles contradicciones o concepciones existentes en las valoraciones realizadas

por el mismo grupo de estudiantes a través de los cuestionarios. En este caso, se realiza un análisis de 53 documentos correspondientes a las valoraciones realizadas por los alumnos objeto de estudio durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007.

En el documento de análisis se recogen datos sobre los alumnos/as, así como del centro donde han estado haciendo sus prácticas y se realiza una indagación acerca de una serie de aspectos relacionados con el Practicum. A partir de un conjunto de preguntas abiertas, se hace un recorrido por cada una de las dimensiones que han incidido en el desarrollo de su experiencia de prácticas:

1. Organización de las prácticas.
2. Utilidad de los talleres.
3. Apoyo prestado por el Tutor/a de la Facultad.
4. Apoyo prestado por el Tutor/a del Centro/Institución.
5. Coordinación Centro/Facultad.
6. Calidad de los aprendizajes alcanzados.
7. Sugerencias para la mejora del Practicum.
8. Otros comentarios.

Al final del cuestionario, a través de una pregunta cerrada, se solicita la valoración global del Practicum. Para ello se emplea una escala de 1 a 5, donde 1 es “muy baja” y 5 “muy alta”.

El análisis documental realizado implica una serie de ventajas al estudio como son: credibilidad de la información obtenida a través del cuestionario principal del estudio, documentos fáciles de manejar que suponen un ahorro de tiempo en comparación con la obtención de información de otras fuentes; además, proporciona información retrospectiva que no puede ser observada debido a que la experiencia analizada ya ha tenido lugar.

No obstante, esta fuente de información presenta el riesgo de la subjetividad en el momento de interpretar la información. Dicho peligro se ha intentado minimizar al

considerarlo como una técnica complementaria que indaga sobre las mismas dimensiones que el cuestionario de recogida de información orientado a los estudiantes.

9.4 GRUPOS DE DISCUSIÓN

Con el propósito de obtener información en profundidad de aspectos clave del Practicum, presentes en el discurso de los diferentes agentes, así como la confrontación de los distintos puntos de vista en torno al tema objeto de análisis, se programan a lo largo de este estudio dos grupos de discusión.

El grupo de discusión es una herramienta útil que puede aportar nuevos puntos de vista sobre situaciones complejas. Siguiendo a Krueger (1991: 24) un grupo de discusión puede ser definido como:

“Una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo por aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión”.

Cuando se plantea la utilización del grupo de discusión, se hace con la finalidad de obtener una mayor información sobre el Practicum a través de una técnica que permita cierto margen de actuación a las personas implicadas, *“hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad”* (Callejo, 2001: 22). En un grupo de discusión bien dirigido, los participantes tienen la ocasión de escuchar las contribuciones de los demás, lo que puede aportar nuevos puntos de vista y ayudar a desarrollar más claramente las ideas de todos. En muchas ocasiones, la gente disfruta y aprende sobre sí misma al participar en los grupos de discusión, ya que tiene la oportunidad de reflexionar en voz alta sobre sus percepciones personales acerca de determinados temas, en este caso el Practicum y, a veces, obtener una nueva comprensión a través de la interacción con otros miembros del grupo (Maykut-

Morehouse, 1999). Entre las características de este método, Krueger (1991) señala que, cuando se habla de grupo de discusión, se está haciendo referencia a:

- Un conjunto de personas.
- Que se reúnen con un fin determinado.
- Cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo, según características de los procesos grupales.
- Que poseen ciertas *características comunes* (atendiendo a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad).
- Ofrecen datos (en un tiempo y espacio propio).
- De naturaleza *cualitativa*.
- En una *conversión guiada* por un moderador/a.

Es evidente que nos encontramos ante una estrategia que, a diferencia de otras técnicas, aporta información de aspectos internos del problema que se aborda, a partir de una visión compartida grupal, en la que el discurso emitido es una totalidad que va más allá de la suma de las partes, a través de la interacción. Permitirá no sólo obtener información, sino además generarla (Ventura 2005:381). Vallés (2000) hace una propuesta acerca de las ventajas e inconvenientes de la utilización de esta técnica cualitativa, que se recoge en la siguiente tabla:

GRUPOS DE DISCUSIÓN	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Economía</i> de tiempo y dinero. • <i>Flexibilidad</i>: utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y en ambientes diversos (pero precisa de mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad). • Las bases de la <i>interacción grupal</i>: efectos de sinergia, bola de nieve, efecto audiencia, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupo; simulación de la interacción discursiva social. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Artificialidad</i> en relación con las técnicas de observación participante (ventaja desde otros puntos de vista). • Inconvenientes (clásicos: validez y fiabilidad) de la <i>interacción grupal</i>: problemas de generalización, sesgo, comparabilidad, deseabilidad. • Inconvenientes de la interacción grupal ortodoxa o tradicional: límites para la <i>investigación-acción-participativa</i>; necesidad de complemento de técnicas grupales alternativas o afines.

Tabla 27 Principales ventajas e inconvenientes de los Grupos de Discusión (Vallés, 2000:307).

En el proceso de la utilización de los grupos de discusión como estrategia de obtención de información, se han identificado tres fases: preparación, de desarrollo o aplicación y una tercera fase de análisis. A continuación se presenta una descripción de las distintas tareas realizadas en cada una de estas fases, tal como se recoge en la siguiente tabla:

GRUPOS DE DISCUSIÓN	
FASES	ACTIVIDADES
I. PREPARACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Criterios de selección de participantes.▪ Componentes del grupo.▪ Guión de las preguntas.▪ Estructura de la sesión.▪ Estrategia de convocatoria.▪ Decisión lugar del encuentro.
II. DESARROLLO/ APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Contacto con los participantes.▪ Desarrollo del grupo de discusión: recogida de información.
III. ANÁLISIS.	<ul style="list-style-type: none">▪ Ordenación de la información (transcripción).▪ Análisis de la información.

Tabla 28 Fases del proceso de investigación cualitativa mediante Grupos de Discusión (elaboración propia).

I. Fase de Preparación:

El propósito de la utilización de esta técnica, tal y como ya se ha comentado, es el intercambio de opiniones en torno a diferentes aspectos que están condicionando el Practicum de Pedagogía y el grado de satisfacción de los distintos colectivos implicados en el mismo.

Tras la especificación del propósito bajo el cual se plantean estos grupos, son varios los pasos que se realizan:

1. Criterios de **selección de los participantes** en los grupos en base a su experiencia e interés en el tema, así como su capacidad para participar activamente. Se decide realizar dos grupos de discusión: uno de escolar y otro de

- socio-laboral, por ser ámbitos con características propias que podrían dificultar el intercambio de experiencias entre las persona que se vinculan a ellos.
2. Determinar el *número de componentes del grupo*: se plantea convocar a 3 ex-alumnos, 3 tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas y 3 profesores-tutores/as universitarios. Un total de 9 personas (más la moderadora-investigadora) por grupo de discusión.
 3. Se diseña el guión con las preguntas que se les va a facilitar a los participantes y en torno a las cuales girará el debate.
 4. Se define la *estructura de la sesión*.
 5. Se decide la *estrategia de convocatoria* del grupo a través de correo electrónico o llamada telefónica en donde se explican los motivos de la convocatoria, ubicando la experiencia en el contexto de investigación.
 6. Se decide el **espacio y lugar** del encuentro (Seminario I y II de la Facultad de CC. Educación).

Dentro de esta fase de preparación, un elemento relevante es el protocolo seguido en las sesiones de los grupos de discusión. En el diseño de este guión han estado presentes las dimensiones de análisis en torno a las cuales se centra el interés de la investigación y sobre las que operan el resto de instrumentos (cuestionarios y entrevistas en profundidad). Así, pues, los temas de discusión que se presentaron fueron:

- Estructura organizativa del Practicum.
- Incorporación de los estudiantes a los Centros/Instituciones.
- Funciones de los tutores/as de ambas instituciones: ¿qué deben hacer?
- Formación con la que llegan los estudiantes al Practicum.
- Relación entre los Centros/Instituciones y la Facultad.
- Utilidad de las prácticas en la formación del alumnado y para los centros.
- Proceso de evaluación: el papel de cada uno, propuestas de alternativas, etc.
- Relación entre prácticas e inserción profesional.
- Alternativas y/o mejoras en el Practicum.

II. Fase de desarrollo o aplicación.

Resuelta la mecánica de convocatoria a los participantes, se mantienen contactos previos con éstos y, a través de correo electrónico, se les envía una carta situándoles en el contexto de estudio y dándoles unas orientaciones temporales de la sesión así como de los temas que se abordarán.

El desarrollo de la sesión del grupo se diseña a partir de las orientaciones de diferentes autores (Callejo, 2001; Krueger, 1991). Así, han sido tres las etapas seguidas en el transcurso de la entrevista grupal:

1. Una *etapa inicial* donde se agradece a todos los presentes su colaboración y se les informa sobre el objetivo de la sesión. Posteriormente, se da paso a las presentaciones en donde cada uno de los componentes del grupo expone su situación indicando su condición (tutor/a de centro o facultad o ex-alumno) y su experiencia de prácticas (años tutorizando, tipo de centros o centros en donde realizó su Practicum, etc.).
2. Una *segunda fase* en donde tiene lugar el desarrollo del debate en torno a las cuestionarios previamente señaladas, así como aquellas que fueron surgiendo en el transcurso de la conversación. En un principio se establece que cada persona no hablará más de 3 minutos seguido para no monopolizar la conversación, aunque en ocasiones este precepto no pueda ser cumplido. En este sentido la figura de la moderadora es fundamental para la conducción correcta de cada una de las sesiones.
3. En la *fase final* de la sesión, se hace un breve resumen de algunas cuestiones tratadas en el grupo por parte de la moderadora-investigadora en donde quedan reflejadas alguna de las opiniones vertidas durante la sesión.

III. Fase de análisis.

En esta fase se realiza una exploración de la información recopilada a través del registro de notas así como las grabaciones en audio (previo consentimiento de los implicados). Tras la transcripción del audio, se ha seguido un proceso de análisis cualitativo tomando

como criterio general ordenar las distintas unidades de registro en torno a los ejes temáticos planteados en el estudio, de esta forma los textos han quedado reducidos en función de las dimensiones de análisis utilizadas en la interpretación de los cuestionarios y las entrevistas en profundidad. Sobre este aspecto se profundizará en posteriores apartados.

Creemos, en definitiva, que con un apartado metodológico como el que aquí se ha sintetizado, se puede dar cuenta de la finalidad y objetivos de la investigación desde un punto de investigación coherente y ajustado a las condiciones científicas que exige la metodología cualitativa de investigación educativa.

10 PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

En el Plan de Estudios de la actual Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Oviedo se establecen como materias troncales las asignaturas del Practicum I y Practicum II. En este estudio se toma como población de referencia a los agentes directamente implicados en el desarrollo del Practicum II: estudiantes y tutores. En un primero momento, se recogió información sobre las valoraciones de los estudiantes que durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007 han cursado el Practicum II. Posteriormente, en una segunda fase de recogida de información, se procedió a recabar las aportaciones de los tutores/as que durante los últimos cursos académicos han ejercido como tales en los Centros/Instituciones de prácticas así como los tutores/as de la facultad de Pedagogía de los últimos años.

Durante el periodo en que se ha realizado la recogida de datos de los estudiantes (2005/2007), se matriculan en el Practicum II 164 alumnos/as (96 en el curso 2005/2006 y 68 en el curso 2006/2007). Para poder abordar las necesidades formativas de los mismos se ofertan, entre ambos cursos, un total de 284 plazas de prácticas en 102⁹ centros pertenecientes al ámbito educativo, social o sociocultural y laboral, 20 de los cuales eran centros sin ninguna experiencia previa en la asunción de alumnado de prácticas.

En la siguiente tabla se ofrecen datos distribuidos según el ámbito de prácticas:

⁹ Para este cálculo no se han contabilizado por duplicado aquellos Centros/Instituciones que se ofertaban en ambos cursos académicos.

ÁMBITO	CURSO 2005/2006			CURSO 2006/2007		
	ESCOLAR	SOCIO-LABORAL	TOTAL	ESCOLAR	SOCIO-LABORAL	TOTAL
CENTROS	26	57	83	26	59	85
PLAZAS	48	98	146	43	95	138

Tabla 29 Oferta de Centros/Instituciones de prácticas durante el periodo de recogida de información (2005/2007) para el Practicum II. Elaboración propia.

En relación a los agentes implicados en este proceso formativo, la facultad dispone, para el correcto funcionamiento de las prácticas, de un equipo de recursos humanos compuesto por un *coordinador del Practicum* y un conjunto de *tutores/as de prácticas*. Estos docentes pertenecen a diferentes áreas de conocimiento, no existiendo grandes diferencias en función del área de adscripción. Durante el curso 2005/2006 para un 23% de estos docentes era la primera ocasión en que, en el Plan de Estudios 2000, ejercían como tutores/as de prácticas; mientras que en el curso 2006/2007 las personas que desarrollan por primera vez esta labor en el Practicum II era un 11%.

En referencia a las personas que realizan la labor de **tutores/as de prácticas en los Centros/Instituciones** colaboradores se observa que, en los cursos de referencia, la cifra oscila entre los 60 y 80 tutores/as. El mayor número de personas que han tutorizado alumnado desarrolla su actividad profesional en el ámbito socio-laboral. Es destacable el hecho de que un alto porcentaje de los tutores/as de los centros colaboradores, durante estos cursos, no contaban con experiencia previa en la tutorización de estudiantes de Practicas de Pedagogía (en el curso 2005/2006 suponen un 47% de los tutores/as). En la siguiente tabla recogen algunos de los aspectos hasta el momento comentados:

	Curso 2005/2006		Curso 2006/2007	
	ALUMNOS	96		68
TUTORES FACULTAD	17		18	
TUTORES CENTROS	88	Escolar: 19 Social: 69	62	Escolar: 17 Social: 45
CENTROS	83	Escolar: 26 Social: 57	85	Escolar: 26 Social: 59
PLAZAS	146	Escolar: 48 Social: 98	138	Escolar: 43 Social: 95

Tabla 30 Componentes del Practicum II durante el periodo de recogida de información (2005/2007). Elaboración propia.

Por lo que se refiere a la caracterización del **alumnado** que cursa esta asignatura, se observa que la totalidad de los estudiantes que realizan su Practicum II durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007 (recordemos, 164 personas), acudían en primera convocatoria y tan sólo un 3% eran los que se matriculaban por segunda vez. Por su parte, fueron 146 los estudiantes que hicieron la selección de centros de prácticas (el resto optan por la modalidad de Proyecto Autónomo y una persona por no realizar sus prácticas durante ese año), de los cuales un 90% de los mismos entraron en las dos primeras opciones. De acuerdo con esto, la distribución porcentual del alumnado durante el proceso de asignación de centro de prácticas quedó del siguiente modo:

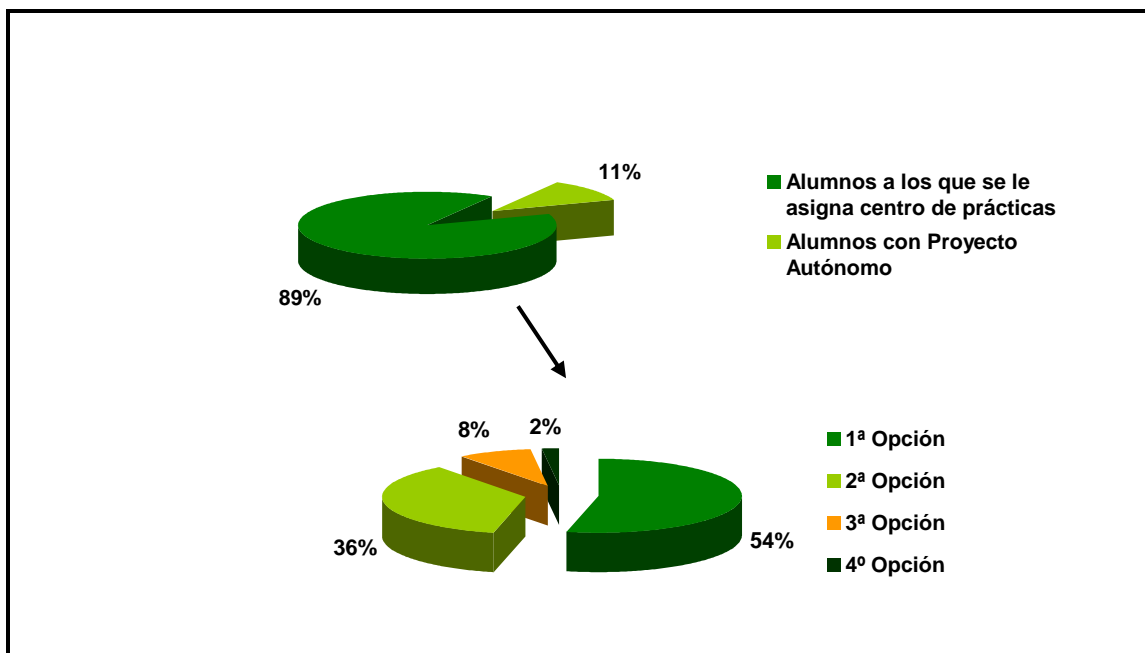


Gráfico 5 Distribución del alumnado del Practicum II en función de la elección de Centro/Institución de prácticas durante el periodo de recogida de datos.

Tal como se observa, un poco más de la mitad de los estudiantes (54%) han tenido la ocasión de realizar sus prácticas en los centros elegidos en primera opción, resultando destacable que tan sólo un 1,8% de las personas que realizaron sus prácticas repitieron en el mismo Centro/Institución al que habían acudido en su Practicum I.

Tras la distribución del alumnado en sus respectivos lugares de prácticas, durante el curso 2005/2006 los Centros/Instituciones que finalmente colaboran con la Facultad de Ciencias de la Educación para la realización del Practicum son 58, mientras que en el curso 2006/2007 lo hacen diez menos. Al conjunto de centros colaboradores durante

estos cursos habría que añadir los 17 Centros/Instituciones en los que los estudiantes realizan sus prácticas en la modalidad de Proyecto Autónomo.

Analizando la distribución de los Centros/Instituciones por ámbitos de actuación, se observa que en el curso 2005/2006 un 68,18% de los estudiantes realizan sus prácticas en Centros/Instituciones de ámbito Socio-Laboral, al igual que hacía un 61,76% de los estudiantes del curso 2006/2007. Estos datos se recogen en el siguiente gráfico:

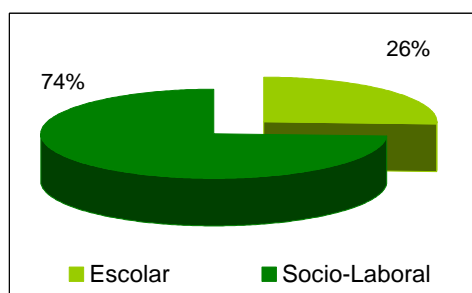


Gráfico 6 Centros/Instituciones de prácticas que, tras el proceso de selección, colaboran con la Facultad de Ciencias de la Educación durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007 en la realización del Practicum II.

Tal como se observa, en ambos periodos los estudiantes optan, en mayor medida, por realizar sus prácticas en centros de ámbito socio-laboral. Esta es una tendencia que se ha mantenido a lo largo de los últimos años y que refleja el interés de los futuros egresados por campos de trabajo menos tradicionales de la pedagogía.

Por otro lado, uno de los aspectos que aporta flexibilidad al Practicum II es la posibilidad que se les ofrece a los estudiantes de presentar un *Proyecto Autónomo* en el cual son ellos mismos quienes realizan su propuesta de prácticas. Durante el periodo comprendido entre octubre de 2005 y septiembre de 2007 se presentan un total de 19 Proyectos Autónomos que atienden a la siguiente distribución:

	PÚBLICO	PRIVADO / CONCERTADO	TOTAL
ÁMBITO ESCOLAR	5	2	7
ÁMBITO SOCIO-LABORAL		12	12
TOTAL	5	14	19

Tabla 31 Distribución por ámbitos de los Proyectos Autónomos presentados en el periodo de investigación.

Esta modalidad de prácticas ha supuesto un factor clave para que en los últimos años se hayan abierto nuevos centros de colaboración para el Practicum, así como una oportunidad para ampliar el campo de actuación pedagógica en esta comunidad. Entre la población objeto de estudio, son pocos los alumnos/as que optan por la realización de un Proyecto Autónomo, prefiriendo elegir entre las plazas que la propia Facultad oferta.

En relación a las calificaciones obtenidas en esta asignatura por la población de referencia, se puede comprobar que los resultados generales son muy satisfactorios tendiendo a coincidir con los de años anteriores. La distribución de las calificaciones obtenidas por las 164 personas que cursan esta asignatura queda de la siguiente manera:

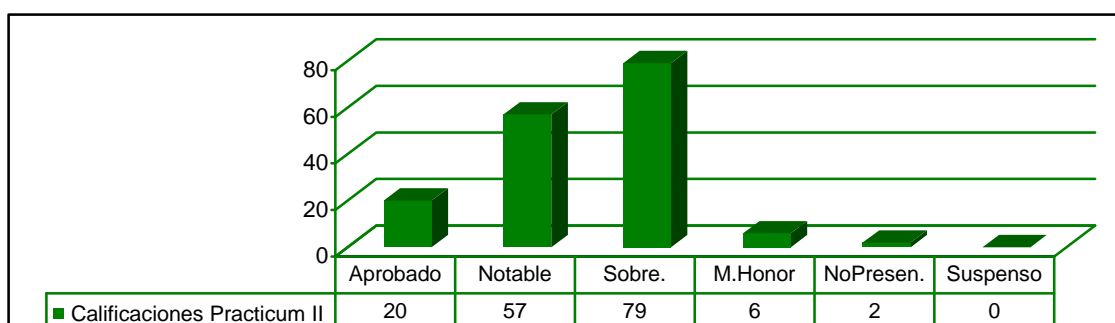


Gráfico 7 Calificaciones obtenidas por el alumnado del Practicum II al finalizar los cursos 2005/2006 y 2006/2007.

La calificación del alumnado constituye el final de un proceso formativo en el cual un amplio número de estudiantes obtienen muy buenas calificaciones (48% de ellos obtiene sobresaliente) y donde el 100% de los que se presentan han superado la asignatura, siendo 2 los estudiantes matriculados que optan por no presentarse.

Tras la caracterización de la población de referencia, a continuación se presentan los rasgos descriptivos de las personas que finalmente han colaborado en el estudio: estudiantes, profesores-tutores de la facultad, tutores/as de los Centros/Instituciones y participantes en los grupos de discusión.

10.1 ESTUDIANTES

Los estudiantes que finalmente colaboran en la realización de este estudio son 121, de un total de 164 alumnos/as matriculados, lo que supone un 73,78% de la población de referencia. Se ha considerado que el número de estudiantes que colabora es suficientemente representativo como para poder obtener resultados fiables, máxime considerando el incremento de participación en relación a un estudio anterior en donde la muestra la conformaban un 66% de los estudiantes (Hevia, 2007).

Para la caracterización de este subconjunto de la población de referencia, se han utilizado las variables incluidas en el primer bloque del cuestionario del alumnado, lo cual ha permitido obtener datos ponderados sobre las características del alumnado que ha colaborado en el estudio, siendo las variables de identificación de los sujetos: sexo, edad, forma de acceso a los estudios de Pedagogía, lugar de realización de las prácticas, comparación con las prácticas realizadas en otros estudios universitarios y calificación obtenida.

De las 121 personas que participan en el estudio, y en correlación con el conjunto de los estudiantes matriculados, el 82,6% de los alumnos/as encuestados/as eran mujeres. Esta diferencia por género mantiene la misma línea marcada en las tasas de matriculación en los estudios pedagógicos en donde el género femenino predomina sobre el masculino. En relación a la edad de estas personas, se observa que son estudiantes jóvenes, en su mayoría menores de 25 años (65%), tal como muestran los datos:

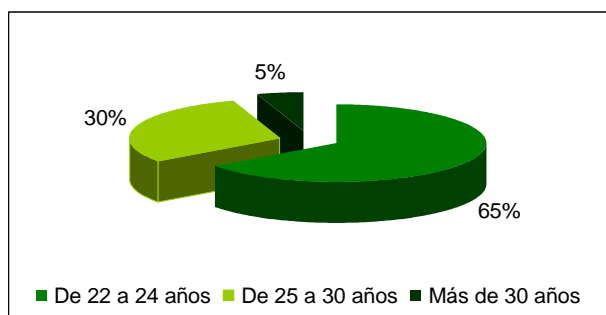


Gráfico 8 Distribución de la muestra por tramos de edad.

En relación al perfil académico de estas personas, se distinguen diferentes vías de *acceso a los estudios de Pedagogía*, con las peculiaridades que esta situación conlleva. Por un lado, se encuentran aquellos estudiantes que realizan la prueba de acceso a la Universidad (PAU) y comienzan estos estudios en 1º de carrera, situándose en tal situación más de la mitad de la muestra (59,5%). En otro extremo están aquellos estudiantes que acceden a Pedagogía tras la realización de un “*curso puente*” y que provienen, fundamentalmente, de las carreras de Magisterio o Educación Social (40,5%). La distribución de los estudiantes por la forma de acceso a los estudios de Pedagogía se presenta en el siguiente gráfico:

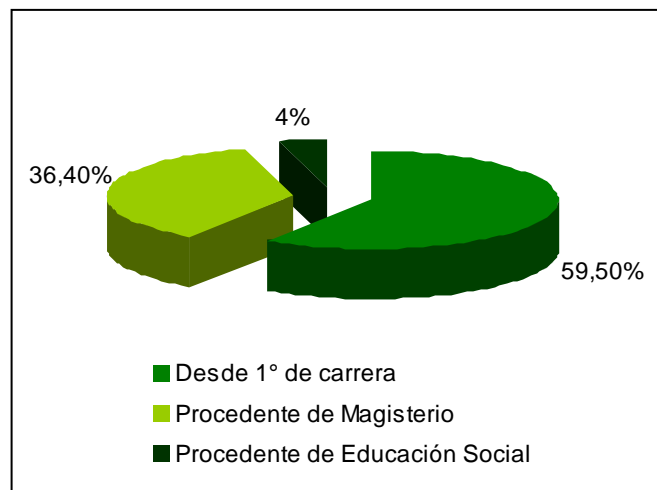


Gráfico 9 Formas de acceso a los estudios de Pedagogía.

En relación con los ámbitos de intervención en los que los estudiantes han realizado sus prácticas, las inclinaciones de la muestra, al igual que en el conjunto de la población de referencia, tienden hacia Centros/Instituciones de prácticas de ámbito socio-laboral (67%), frente al 33% que elige Centros educativos (Colegios e Institutos fundamentalmente). Otros datos interesantes pueden verse en el gráfico:

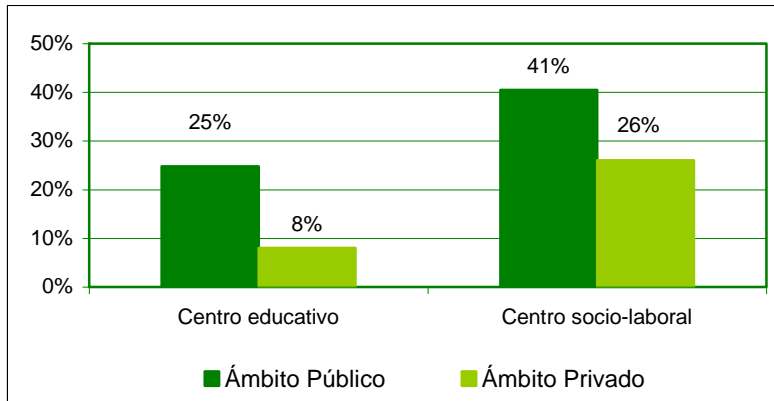


Gráfico 10 Lugar de realización de las prácticas por tipo y titularidad de Centro/Institución.

Tal como se observa, en ambos casos el número de centros de titularidad pública es mayor que aquellos centros de titularidad privada/concertada. Finalmente, por lo que respecta a la caracterización de la muestra de estudiantes, se hace referencia a la *calificación* obtenida al concluir el Practicum II, según la escala de valoración establecida en los estudios universitarios: Suspenso, Aprobado, Notable, Sobresaliente y Matrícula de Honor. Los resultados cuantitativos, por porcentajes, pueden verse en el Gráfico 9:

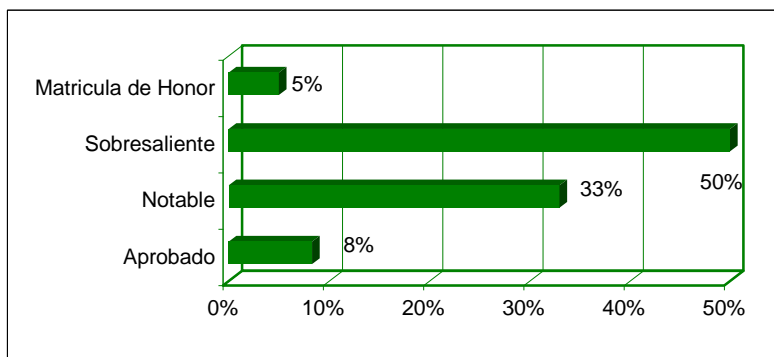


Gráfico 11 Calificaciones obtenidas durante la realización del Practicum II durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007.

Como se puede comprobar, los estudiantes que han respondido al cuestionario presentan ciertos índices de éxito académico, de hecho, la mitad de estas personas han obtenido una calificación de Sobresaliente (50%), siendo la segunda categoría más abundante el Notable (33%). En este caso, es interesante comprobar que ninguno de los sujetos que componen la muestra obtuvo la calificación de suspenso y menos de un 10% la de aprobado.

En base a esta información referida a las variables de identificación, pueden establecerse una serie de generalizaciones en torno a los estudiantes que conforman la muestra final. En total, son 121 alumnos/as los que colaboran en el estudio, en su mayoría mujeres de edades jóvenes (entre los 22 y 24 años) que no han cursado estudios universitarios previos y realizan sus prácticas en centros de ámbito socio-educativo público, obteniendo muy buenas calificaciones al finalizar la asignatura del Practicum II.

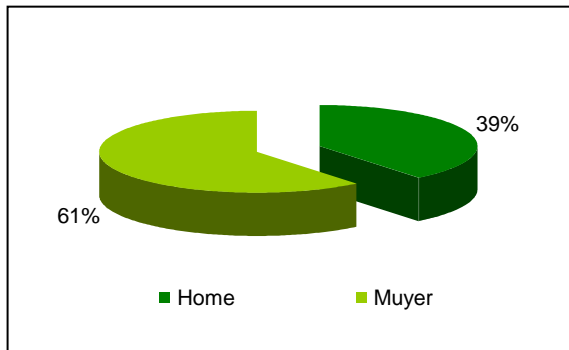
10.2 TUTORES/AS DE CENTROS/INSTITUCIONES COLABORADORES

Una de las fuentes de información a las que se ha recurrido para obtener una visión más amplia de la utilidad y efectividad del Practicum II de Pedagogía han sido las personas que durante los últimos cursos académicos han ejercido como tutores/as de prácticas en los Centros/Instituciones colaboradores.

Cuando se realiza la recogida de información de este elemento del estudio, no se hace con la intención de garantizar una muestra representativa en términos estadísticos que permitiera la generalización de los resultados, ya que la dispersión e inestabilidad laboral de muchas de estas personas dificultaba la consecución de un objetivo tan ambicioso, sino que se propuso realizar una pequeña prospección a fin de esbozar una representación de cuál puede ser la realidad del Practicum desde la visión de estas personas. Así pues, teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, se ha optado por un muestreo causal en el que la selección de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos (Albert Gómez, 2006:62). A tal efecto, se diseñó un cuestionario que fue enviado por correo electrónico a aquellos tutores/as que durante los últimos años han colaborados con el Practicum.

Finalmente, *se han recogido y analizado un total de 28 cuestionarios*, correspondientes a tutores/as de Centros/Instituciones colaboradores que mantienen una cierta implicación en el ámbito de estudio. La limitada participación por parte de estos profesionales se debe a las cuestiones anteriormente comentadas: la heterogeneidad, inestabilidad laboral y dispersión de estos profesionales, lo cual dificultaba la recogida de datos.

En relación a la composición del grupo de profesionales que finalmente colaboran en el estudio (28) se observa que, en su mayoría (61%), son mujeres, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:



Formación	Frecuencia	%
Doctor	4	14%
Licenciado en	13	46%
Diplomado en	4	14%
Otros	1	4%
Licenciado y diplomado	6	21%
Total	28	100%

Gráfico 12 Distribución en función del sexo de los tutores/as de los Centros/Instituciones participantes en el estudio.

La media de *edad* de estas personas es de 41 años, siendo el rango de edad más numeroso de los tutores/as encuestados de 31 a 40 años (36%), tal como muestran los datos:

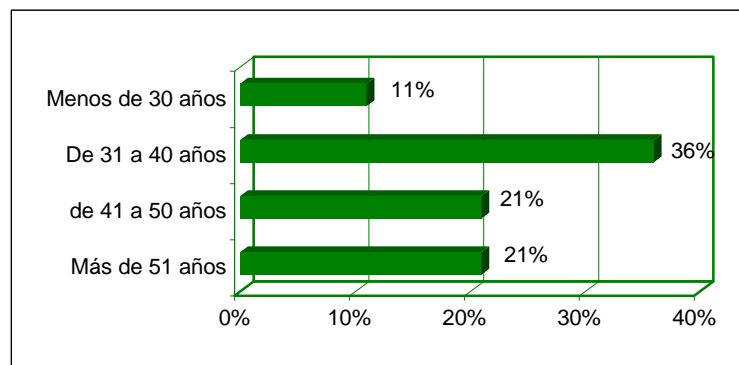


Gráfico 13 Distribución en función de la edad de los tutores/as de los Centros/Instituciones participantes en el estudio.

En relación a la *titulación* que tienen estos profesionales, se ha observado que más de la mitad son licenciados (67,8%), de los cuales, un 21% además se ser licenciados también son diplomados. Otros niveles formativos que ayudan a dibujar el perfil profesional de los tutores/as que colaboran en el estudio se especifican en el siguiente gráfico:

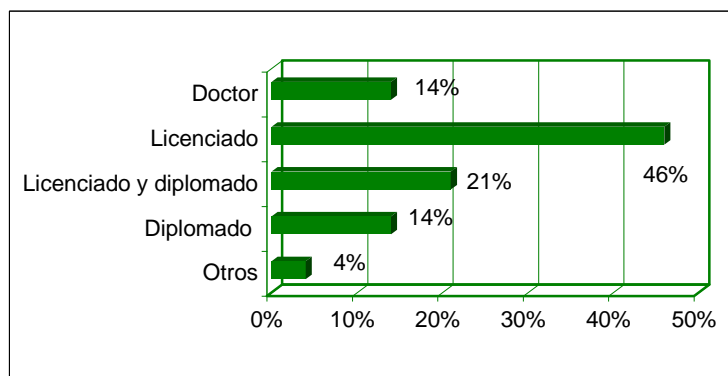


Gráfico 14 Distribución en función de la formación profesional de los tutores/as de los Centros/Instituciones participantes en el estudio.

En cuanto a la *especialidad de la titulación*, el porcentaje mayoritario es de aquellas personas que están licenciadas en Pedagogía (36%) de las cuales un 22% poseen únicamente esta titulación, un 14% tienen Pedagogía y Magisterio. En menor porcentaje están otras especialidades como son Filosofía y Ciencias de la Educación, Magisterio o Psicología (en los tres casos representan un 7%).

Una amplia mayoría de estas personas (89%) admite tener experiencia en la tutorización de estudiantes del Practicum II, entre las cuales la media es de 3 años.

Otro de los rasgos que caracteriza a estas personas es el hecho de que una amplia mayoría (64%) declaran tutorizar alumnado de prácticas que proviene de *otros estudios universitarios*, fundamentalmente de Magisterio (18%) y, en menor medida, de Trabajo Social, Psicología o Educación Social, entre otros.

En relación al lugar donde trabajan estos profesionales, y donde los estudiantes realizan su Practicum II, se ha observado que son *centros* cuyo contexto de intervención se vincula, fundamentalmente, con intervenciones de tipo socio-laborales (50%) y que pertenecen al ámbito de actuación público (57%), tal como ellos mismos han manifestado.

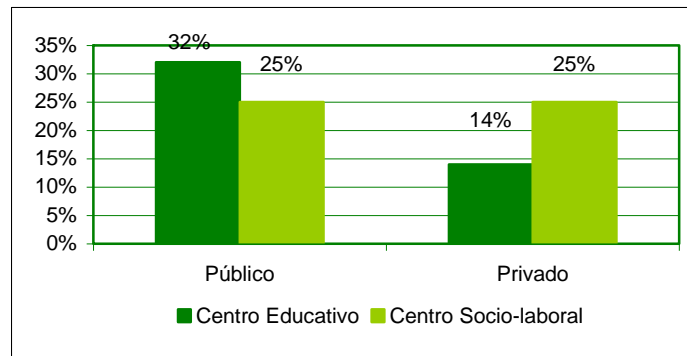


Gráfico 15 Distribución en función del ámbito y titularidad del centro en donde trabajan los tutores/as de los Centros/Instituciones participantes en el estudio.

Hay que destacar que la distribución de estos datos (titularidad del centro y ámbito de actuación) concuerda con lo observado anteriormente en las preferencias de los propios estudiantes (quienes realizan sus prácticas, mayormente, en centros socio-laborales de titularidad pública).

10.3 PROFESORES-TUTORES DE LA FACULTAD

Con la finalidad de completar la visión general del Practicum II que tienen los estudiantes y tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas, se ha optado por la realización de entrevistas a un grupo de profesores-tutores/as de la Facultad de CC. Educación. La necesidad de plantear quienes, del conjunto de tutores/as de prácticas de los últimos años, serían seleccionados como informantes clave, supuso a su vez utilizar ciertos mecanismos de elección. Zeldicht (1962, citado Albert 2006:246) señala que los informantes son individuos en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales que están dispuestos a cooperar con el investigador. Así, la selección de estos informantes se ha hecho en base a la consideración del tipo de información que podían aportar y con el propósito de que tuvieran un cierto nivel de representatividad con respecto al grupo de referencia.

En total, *se ha entrevistado a 13 tutores/as* que en los últimos cursos académicos habían ejercido como tal y que se mostraban receptivos y dispuestos a emitir juicios e ideas en torno al Practicum II. Finalmente las entrevistas se realizaron tanto a tutores/as con una dilatada experiencia en el Practicum II, no sólo de este Plan de Estudios sino también de planes anteriores, así como a tutores cuya experiencia era reciente y que aportaban una

visión más “fresca” sobre el tema de estudio. Por tanto son profesionales con diferentes grados de experiencia en el Practicum y que pertenecen a diversas áreas de conocimiento, tal como muestra la tabla:

TUTOR/A	ÁREA	EXPERIENCIA	TUTOR/A OTRAS CARRERAS
1	Didáctica y Organización Escolar	8 años	Magisterio
2	Didáctica y Organización Escolar	4 años	Magisterio
3	Teoría e Historia de la Educación	12 años	No
4	MIDE	8 años	No
5	Didáctica y Organización Escolar	10 años	Magisterio
6	Teoría e Historia de la Educación	10 años	No
7	MIDE	8 años	No
8	Didáctica y Organización Escolar	2 años	Magisterio
9	MIDE	-	No
10	Didáctica y Organización Escolar	-	Magisterio
11	MIDE	-	No
12	Didáctica y Organización Escolar	-	No
13	Teoría e Historia de la Educación	-	Magisterio

Tabla 32 Rasgos característicos de los tutores/as de la Universidad participantes en las entrevistas.

En base a estas observaciones, puede constatarse que existe un cierto equilibrio entre las áreas de conocimiento a las que se adscriben los profesores/as entrevistados, situándose la media de años de experiencia tutorizando estudiantes del Practicum II en torno a los 7 años. Además, se observa que, en general, no tutorizan alumnos de otras carreras y, quienes lo hacen, son fundamentalmente a estudiantes de Magisterio.

10.4 INTEGRANTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Dada la enorme complejidad del Practicum resulta sumamente interesante reunir a personas representativas de los diferentes sectores implicados a fin de trabajar en torno a temas comunes relevantes para el estudio. Por ello se optó por la realización de dos grupos de discusión donde la elección de los integrantes no responde a criterios estadísticos, puesto que lo que interesaba era elegir personas que aportaran una opinión vivenciada y profunda acerca del Practicum II. En este sentido, se consideró conveniente la presencia de personas de todos los colectivos implicados en el Practicum II: tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores, tutores/as de prácticas de la Universidad y egresados que hayan cursado recientemente esta asignatura. Los criterios

empleados para la selección de cada uno de los agentes que participan en este estudio han sido:

- Para los *tutores/as de los Centros/Instituciones* colaboradores se ha considerado: haber tutorizado prácticas en los últimos años, representar distintos ámbitos o salidas profesionales y su visión crítica del Practicum II.
- Los *estudiantes-egresados* se seleccionaron en base a criterios tales como que hubieran realizado las prácticas en los últimos cursos académico y mostrar su compromiso y una actitud crítica hacia el mismo.
- Para la selección de los *tutores/as universitarios* se utilizan como criterios de elección su experiencia como tutores/as de prácticas así como los ámbitos de actuación a los cuales suelen estar adscritos los Centros/Instituciones que tutorizan.

En total, el número de personas que han participado en ambos grupos de discusión son 17: 6 tutores/as universitarios, 5 tutoras de los centros de prácticas colaboradores y 6 ex-alumnas del Practicum II. En el grupo de discusión socio-laboral participan 7 personas, mientras que en el escolar lo hacen 10. El número de participantes en cada grupo fue el adecuado puesto que todos/as tuvieron la oportunidad de exponer sus puntos de vista a la vez que se generaba un debate en torno a las cuestiones planteadas. Al plantearse un tema conocido, todos han tenido la oportunidad de hablar y expresar sus opiniones libremente, sin adherirse a las opiniones de los demás. De acuerdo con esto, los dos grupos de discusión que se han realizado a lo largo de este estudio quedan conformados de la siguiente manera:

GRUPO SOCIO-LABORAL	GRUPO ESCOLAR
3 Tutoras de la Facultad de CC. Educación con diferente grado de experiencia en la tutorización de alumnado en Prácticas, en contextos socio-laborales diversos, y competentes en el tema.	3 Tutoras de la Facultad de CC. Educación con diferente grado de experiencia en la tutorización de alumnado en Prácticas y competentes en el tema.
2 Tutoras de Centros con diferente grado de experiencia en la tutorización de alumnado en Prácticas, y pertenecientes a distintos ámbitos de actuación: empresa y protección a la infancia.	3 Tutoras de centros de prácticas con diferente grado de experiencia en la tutorización de alumnado en Prácticas y que desarrollan su trabajo profesional en diferentes niveles de enseñanza: infantil, primaria y secundaria.
2 Ex -alumnas de prácticas de diferentes promociones una de las cuales, en la actualidad, ejercía como tutora de prácticas en su puesto de trabajo.	4 Ex -alumnas de prácticas de diferentes promociones que han realizado sus prácticas en diferentes niveles de enseñanza y centros educativos.

Tabla 33 Rasgos característicos de las personas que integran los grupos de discusión realizados durante el proceso de investigación.

Ha de señalarse, finalmente, la gran riqueza de la información obtenida a través de esta técnica cualitativa de recogida de información, así como su adecuación a las características del estudio; pese a lo laborioso de su puesta en práctica (configuración de los grupos, moderación, transcripción, etc.).

11 ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Como sabemos, el proceso de análisis y organización puede ser realizado a través de diferentes estrategias en función de los hechos o fenómenos analizados. Es por ello que la elección del tipo de análisis que aquí se plantea se vincula a la naturaleza de los datos recogidos distinguiéndose dos tipos de análisis, cuantitativo y cualitativo, con una misma finalidad: dar sentido a la información recogida.

Tal como se indicó en anteriores apartados, uno de los instrumentos de obtención de datos que ha permitido conocer las valoraciones, tanto de los estudiantes como de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas, es el cuestionario. Para el análisis de los datos cuantitativos recogidos a través de este instrumento se ha recurrido a la utilización de métodos estadísticos que han ayudado al entendimiento de los mismos. En este análisis, se han diferenciado tres etapas:

- Un primer momento de *exploración inicial* de los datos obtenidos, consistente en la depuración de los mismos a fin de detectar los posibles errores y omisiones en las respuestas a los ítems del cuestionario.
- Un segundo momento de *codificación* que implica la transformación de los datos del cuestionario en símbolos numéricos. Esta labor se realiza a través de la codificación electrónica, mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 15.0 para Windows. Tras la codificación se efectúa un recodificación de las variables ordinales a variables de escala a fin de poder manipular estadísticamente los datos, trabajar con valores negativos y hacer un análisis de medias. Los códigos asignados a los valores de las variables son: -2= nada de acuerdo, -1 = poco de acuerdo, 0= normal/de acuerdo, 1= bastante de acuerdo, 2= muy de acuerdo. Para la codificación de los datos

contenidos en las preguntas abiertas efectuadas en el cuestionario se realizó un procedimiento interpretativo de la información.

- Tras la codificación y *depuración de la matriz* de datos se realiza un primer análisis exploratorio basado en el *análisis descriptivo* de cada variable a partir del cual se calculan las tablas de frecuencia y porcentajes, junto con la descripción de los datos empíricos a través de medidas de tendencia central, como son la media y la desviación típica. Una vez que se ha determinado que existen diferencias entre las medias, las pruebas de rango post hoc y las comparaciones múltiples por parejas permiten determinar qué medias difieren. Apoyándonos en el paquete estadístico mencionado y a fin de comprender mejor las diferentes perspectivas que ofrecen los estudiantes y tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas, se utiliza la estadística inferencial en la que el análisis de varianza es un instrumento muy adecuado. Para ello, se realiza el *procedimiento ANOVA de un factor* que sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa, el cual genera un análisis de varianza de un factor para una variable dependiente cuantitativa respecto a una única variable de factor (la variable independiente). El análisis de varianza se utiliza para contrastar la hipótesis de que varias medias son iguales.

Por su parte, el análisis de datos cualitativos, dado el carácter complejo de éstos, su naturaleza predominantemente verbal o su difícil reproducción, resulta un proceso de cierta dificultad. En este sentido, Gil (1994:33) considera este análisis como “*un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el objetivo de extraer significado relevante respecto a un problema de investigación*”. Esta exploración transcurre simultáneamente a la obtención de información, puesto que cuando registramos lo que estamos percibiendo de alguna manera estamos efectuando un análisis de la información, pues inevitablemente interpretamos la realidad y la categorizamos (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Por tanto, aunque este análisis se designe en último lugar dentro de la presentación del estudio, está presente en todo el recorrido del mismo. Tal como señalan Miles y Huberman (1984, cit. por Marcelo 1995b: 42) el análisis cualitativo es “*un proceso interactivo y cíclico*”.

El tratamiento de información asociado a la metodología cualitativa es, fundamentalmente, un proceso analítico e interpretativo que implica el estudio del significado de las palabras y de las acciones de las personas (Albert, 2006). En este sentido, Gil (1994) señala que una de las vías de análisis que tradicionalmente se han empleado en el tratamiento de los datos cualitativos textuales es aquella en la que se procede a través de una serie de manipulaciones y operaciones sobre los datos cualitativos preservando su expresión textual. Este análisis ha sido adoptado en esta investigación y es el que se ha venido denominando como *procedimiento interpretativo*. Es característico de esta concepción partir del supuesto de que la realidad social es subjetiva, múltiple, cambiante, resultado de una construcción de los sujetos participantes mediante la interacción con otros miembros de la sociedad, y se interesa, en general, por comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los propios participantes (Gil 1994:65).

El sentido profundo de este procedimiento interpretativo no reside en la descomposición en unidades o en la cuantificación del discurso en función de determinados criterios, sino que el análisis se circunscribe a la exposición de las interpretaciones realizadas, aportando para ello citas textuales extraídas de los propios discursos. Tal y como se aprecia en la siguiente figura, este procedimiento interpretativo consta de tres momentos clave cuya finalidad es el contraste de los resultados obtenidos a través de las otras estrategias metodológicas empleadas en el estudio:

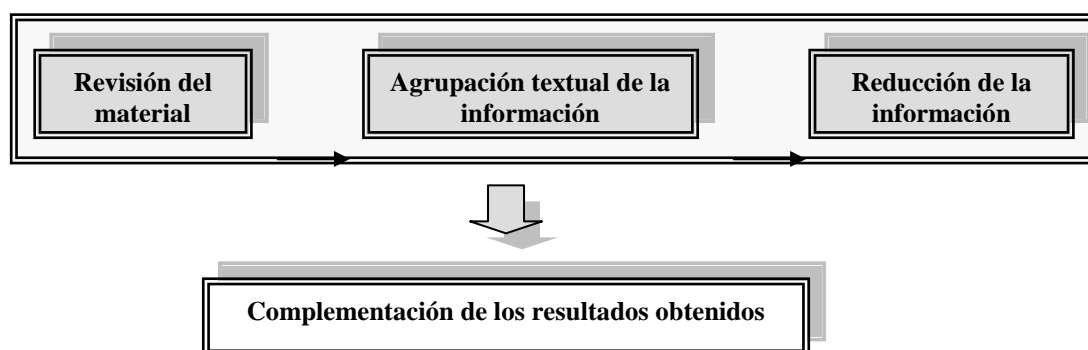


Figura 14 Fases del procedimiento interpretativo. Elaboración propia.

En la búsqueda del sentido del discurso de las personas participantes en las entrevistas en profundidad, así como en los grupos de discusión, el análisis de este tipo de información tiene su punto de partida en la transcripción del material recogido, así como

en su revisión. La transcripción resulta esencial debido a que gracias a ella se puede profundizar en la información, tal como afirma Callejo (2001:145) “*el análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal*” (Callejo, 2001: 145). Tras la transcripción y su revisión, se realizó un análisis de la información a fin de poder relacionar los objetivos de la investigación con los resultados obtenidos en las entrevistas y grupos de discusión. A través de este análisis se seleccionaron los enunciados más representativos que daban respuesta a la propia investigación así como a las dimensiones del estudio. Profundizando en estos aspectos, los pasos seguidos en el análisis de la información surgida de las entrevistas en profundidad y de los grupos de discusión han sido:

1. *Transcripción.*
2. *Revisión* detallada del material transcrito a fin de identificar posibles temas.
3. *Simplificar y agrupar* los datos brutos del registro en torno a los temas encontrados, extrayendo todas aquellas argumentaciones que resulten relevantes y asociadas al estudio
4. Organización y presentación de *las citas textuales*. Éstas captan las ideas fundamentales expresadas por los propios informantes y sirven para proporcionar un sentido de entendimiento a los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo.

Los temas generales en torno a los cuales se han agrupado las citas textuales extraídas son:

1. Planificación y organización del Practicum.
2. Centros e Instituciones de prácticas.
3. Agentes implicados en el Practicum.
4. Aspectos evaluativos.

Estos ámbitos temáticos coinciden con algunas de las dimensiones de análisis de los cuestionarios orientados a los estudiantes y a los tutores/as de los Centros/Instituciones, quedando definidos de la siguiente manera:

- *Planificación y organización de las prácticas.* Esta dimensión de análisis hace referencia a la estructura organizativa del Practicum II (secuenciación temporal, horarios establecidos, lugar y fechas de realización de los talleres...etc.)
- *Centros/Instituciones de prácticas.* Recogen aspectos referidos a las características de los Centros/Instituciones de prácticas, las aportaciones de los estudiantes al trabajo diario en estos centros, etc.
- *Agentes implicados.* Recogen citas sobre la función, el papel y el apoyo recibido por los tutores de prácticas, ya sea el tutor de la Facultad o el del Centro/Institución de prácticas, el papel y las actitudes de los estudiantes y la figura del coordinador/a del Practicum.
- Comentarios referidos al proceso de *evaluación*, así como a los criterios utilizados en la misma.

Para el análisis de la información proporcionada a través de los Documentos Oficiales, así como las preguntas abiertas de los cuestionarios de investigación, el procedimiento ha sido similar. Tras una lectura en profundidad del contenido de los documentos, de donde se extraen los elementos de análisis, las citas son categorizadas en base a dimensiones anteriormente definidas.

El proceso de análisis desarrollado a partir del que se analizan los datos obtenidos mediante las diferentes fuentes de información da origen a unos resultados que han permitido la formulación de una serie de conclusiones que se exponen al final del informe de investigación.

A continuación se muestran los principales resultados del estudio en donde se ha intentado dar sentido a la información obtenida sobre el nivel de satisfacción con el Practicum II de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, así como las

valoraciones que los tutores/as (tanto de los Centros/Instituciones colaboradores, como de la institución universitaria) realizan sobre esta asignatura contando con los procedimientos descritos anteriormente y de acuerdo con los objetivos bajo los cuales se plantea este estudio.¹⁰

Recordemos que en el análisis estadístico de los datos obtenidos a través de los cuestionarios fue necesario recodificar las distintas opciones de respuesta de la siguiente forma: (-2) nada de acuerdo, (-1) poco de acuerdo, (0) normal/de acuerdo, (1) bastante de acuerdo y (2) muy de acuerdo; suponiendo el 0 un valor intermedio entre una valoración positiva o negativa. En muchas ocasiones los datos representados aparecen acompañados por “*citas textuales*” extraídas del análisis de los documentos oficiales, de las preguntas abiertas de los cuestionarios, de las entrevistas a informantes-clave y de los grupos de discusión realizados. Junto con éstas, se especifica las fuentes de información, a saber:

Código de la cita	Descripción
CA	Cuestionario alumnos
CT	Cuestionario tutores
DO	Documentos oficiales (Guía Practicum)
ET	Entrevista Tutores/as universitarios
GA	Grupo discusión ex -alumno/a
GTf	Grupo discusión tutor/a Facultad
GTc	Grupo discusión tutor/a Centro de prácticas

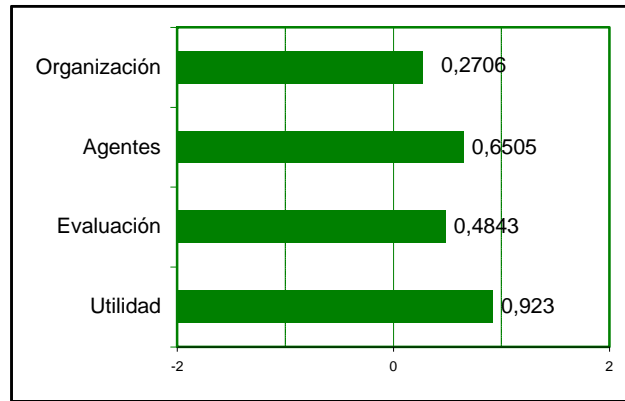
Tabla 34 Códigos del análisis cualitativo.

Es preciso adelantar que, a nivel general, los resultados obtenidos al analizar las aportaciones que tanto los estudiantes como los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas realizan en los cuestionarios, muestran que ambos mantienen una opinión favorable hacia el Practicum.

Así, la puntuación media de los estudiantes se sitúan en torno a 0,4900, lo que supone poca dispersión de las puntuaciones (los datos obtenidos se encuentran agrupados entre el -0,69 y 1,68) siendo los resultados que más se repiten el “*normal/de acuerdo*” y

¹⁰ En Anexo están disponibles los instrumentos utilizados en la recogida de información y sobre los que se realiza este análisis.

“*bastante de acuerdo*” en referencia a las cuestiones planteadas, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:

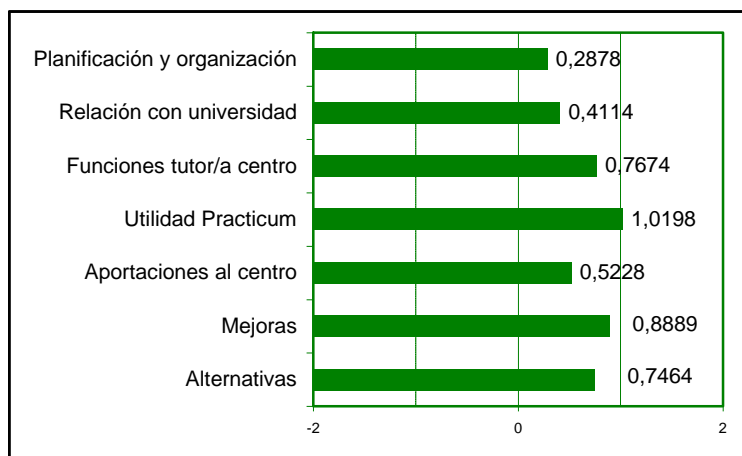


	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Organización	121	-0,97	1,56	0,2706	0,58298
Agentes	121	-1,04	2,00	0,6505	0,69266
Evaluación	121	-1,00	1,86	0,4843	0,59348
Utilidad	121	-1,88	2,00	0,923	0,81508

Gráfico 16 Dimensiones de análisis del cuestionario de los estudiantes.

Profundizando en estos datos, se observa que hay dos dimensiones del cuestionario que los estudiantes valoran más positivamente; la primera, referida a la utilidad que dan los alumnos a su periodo de prácticas (M:0,923) y, la segunda, en relación con la satisfacción del alumnado respecto al papel desempeñado por los agentes implicados en el Practicum II (M: 0,6505), ambas próximas al “*bastante de acuerdo*”. La opción menos valorada es la relativa a los aspectos organizativos del Practicum (M: 0,2706).

Por su parte, los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores que han participado en el estudio, en general, también presentan una opinión favorable hacia el Practicum, con una puntuación media de 0,6625 (“*norma/de acuerdo*”). La puntuación media de cada una de las dimensiones que integran este cuestionario se recoge en el siguiente gráfico:



	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Planificación y organización	28	-1,14	1,56	,2878	,59758
Relación universidad	28	-1,14	2,00	,4114	,80082
Funciones tutor del Centro	28	-1,11	1,78	,7674	,64067
Utilidad Practicum	28	-,33	1,89	1,0198	,55929
Aportaciones al Centro	28	-,78	2,00	,5228	,74589
Mejoras	28	-,11	2,00	,8889	,56169
Alternativas metodológicas	28	-,50	1,80	,7464	,62686

Gráfico 17 Dimensiones de análisis del cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones.

Dentro de este análisis, se observa que la dimensión referida a la utilidad del Practicum -para los estudiantes- es la que alcanza puntuaciones más elevadas, con un media de 1,0198 (“*bastante de acuerdo*”). Por su parte, las dimensiones que reciben estimaciones más bajas son las relativas a la planificación y organización del Practicum II, en donde se obtiene el valor medio más bajo (M: 0,2878), así como en las relaciones que se mantienen desde el Centro /Institución de prácticas con la Universidad (M: 0,4114).

Cada una de estas dimensiones, tanto en el caso de los estudiantes como de los tutores/as de prácticas, está constituida por diferentes unidades de análisis que se irán abordando a lo largo de la exposición de resultados que a continuación se detalla. El análisis de estos elementos nos ha permitido identificar aquellos aspectos que mejores valoraciones obtienen por parte de los agentes implicados en el Practicum II, así como los aspectos que no cumplen con las expectativas iniciales de los mismos y que, por tanto, precisan de cambios.

11.1 PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

En general, los estudiantes se muestran conformes con la organización y planificación del Practicum II a lo largo del curso (M: 0, 3254), siendo las valoraciones medias de los ítems referidos a esta dimensión las que a continuación se plantean:

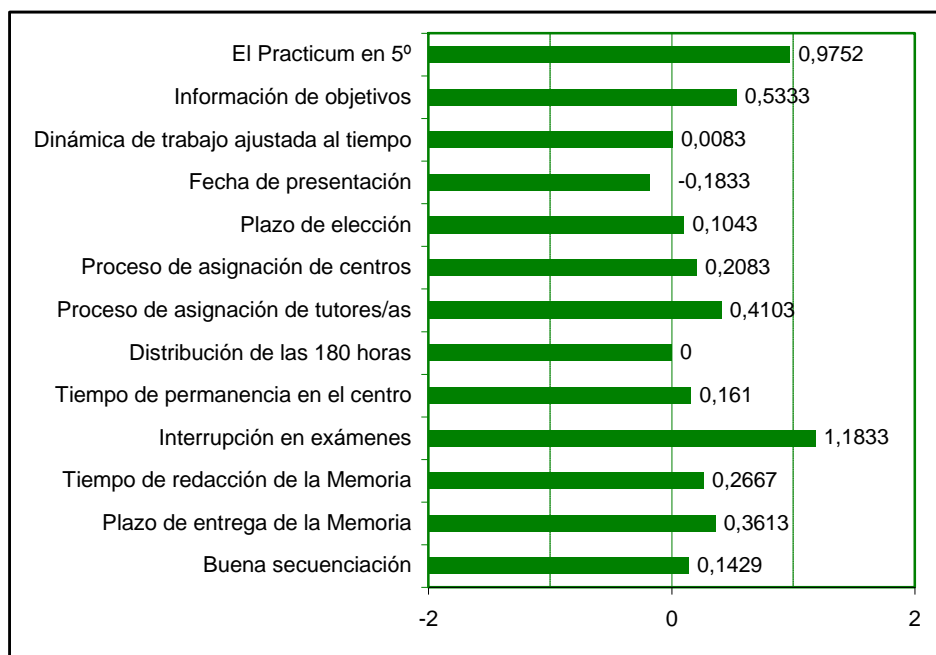


Gráfico 18 Secuenciación Temporal del Practicum. Cuestionario del alumnado.

Veamos cada uno de estos ítems por separado y las valoraciones que de ellos hacen el resto de personas implicadas en el Practicum.

11.1.1 El Practicum II

Tal como se ha comentado, en los Planes de Estudio vigentes, el Practicum de Pedagogía está dividido en dos asignaturas a realizar en el primer y segundo ciclo de la carrera, dando un mayor peso al Practicum II, cursado al final de los estudios universitarios. Como se ha visto en el planteamiento teórico del estudio, existen opiniones diversas acerca de si el Practicum de intervención de los estudios universitarios debe situarse al final de la carrera o más bien debe realizarse en diferentes momentos de la misma. En este sentido, los estudiantes de Pedagogía tienden a

mostrarse “*bastante de acuerdo*” con el hecho de que el Practicum sea en 5º curso (M:0,9752), tal como muestran los datos:

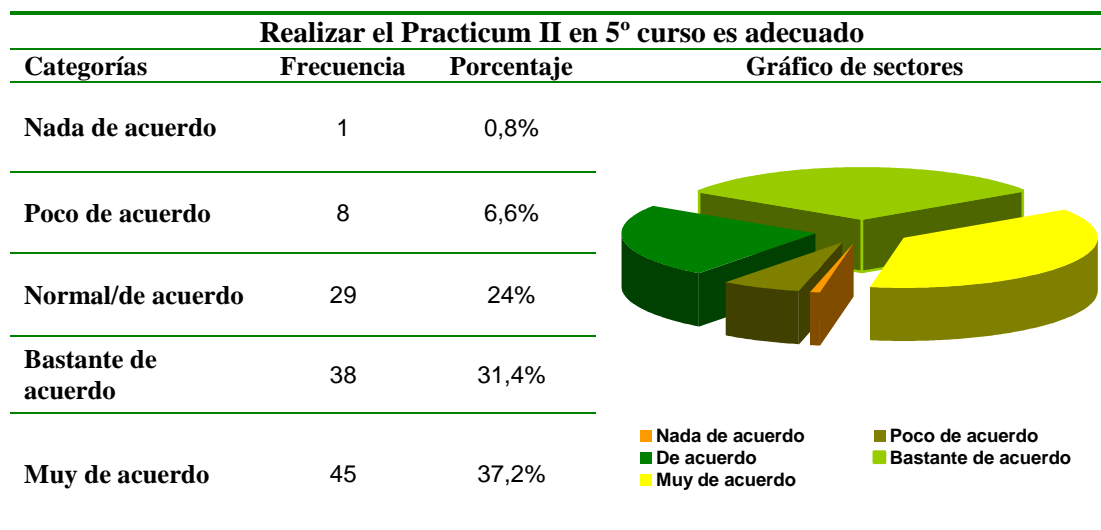


Gráfico 19 Realizar el Practicum en 5º curso. Cuestionario del alumnado.

Como se ve, un 68,60% de los estudiantes manifiestan estar “*bastante o muy de acuerdo*” con la ubicación del Practicum II en 5º curso, destacando tan sólo un 7,40% que se muestra disconforme con el hecho de que esta asignatura se ubique en el último curso de la carrera. Esto no implica que los estudiantes se muestren reticentes a la realización de las prácticas en otros momentos de los estudios universitarios, tal como ellos han manifestado en los documentos analizados y en los grupos de discusión. En este sentido, son varias personas que recientemente habían cursado el Practicum las que consideran que esperar a quinto curso para hacer sus prácticas de intervención dificulta el acceso a la realidad profesional durante los primeros años de formación:

« Hasta que no lo has vivido no sabes si te sirve o no, el saber tampoco lo vas acumulando desde primero y cuando llega quinto de repente el saber florece porque entras en la realidad. Yo creo que hay que ir conociendo, de alguna manera, a la par, la realidad de los centros »
(GA 03).

Por su parte, entre los tutores/as universitarios entrevistados es común adoptar la concepción de que la realización del Practicum de intervención en el último curso de la carrera es la opción más adecuada. El argumento principal que avala este posicionamiento es que, para poder hacer unas verdaderas prácticas, los estudiantes tienen que haber adquirido una serie de instrumentos y herramientas y unas competencias que les permitan analizar y reflexionar sobre la relación entre la teoría y la

práctica, que les permitan ir más allá de la observación de esa realidad en la que están inmersos, ya que, como manifiesta uno de estos profesionales:

«<...> para mirar hay que tener unas buenas gafas, a veces hay que saber verlo y para eso necesitas, al principio, conocimientos<...>hay que darles los instrumentos, las herramientas, hay que llenar un poco la cabeza para después poder mirar e ir a la práctica » (GTf 03).

Entre las personas que adoptan esta postura, se reclama la conveniencia de trabajar ciertas competencias previas a la inclusión de los estudiantes en los escenarios de prácticas, puesto que según ellos afirman:

« Tenemos que dedicar mucho tiempo a trabajar competencias que ya tendrían que tener adquiridas cuando llegan al Practicum y eso lo que hace también es darle una mala imagen a la Facultad porque en los centros donde realizan sus prácticas los tutores y las tutoras lo perciben, perciben que allí todavía falta algo» (E.T 09).

Insistimos, por consiguiente, en que según algunos de los tutores/as universitarios a los que se ha entrevistado, en 5º curso los estudiantes tienen que haber adquirido una serie de conocimientos y competencias que les permitan afrontar la realidad profesional que se van a encontrar una vez finalizados sus estudios. Sobre estos aspectos profundizaremos en posteriores apartados.

Por otro lado, sin entrar a considerar la ubicación que tendría que tener el Practicum dentro del Plan de Estudios de la carrera, una amplia mayoría de las personas entrevistadas se muestran conformes con el supuesto de “sacar al Practicum del Practicum”. Tal como nos han transmitido, lo realmente positivo sería que el Practicum tuviera un carácter transversal a lo que es el currículum universitario y en donde el conjunto de las asignaturas de la titulación tuvieran una mayor implicación en el campo de la práctica, de modo que está acompañará el desarrollo de las asignaturas del currículum:

« <...> no puede estar así como está ahora confinado en el Practicum, eso es algo que hay que traspasar a todas las asignaturas con el Practicum, lo cual no quiere decir que luego no haya que hacer contenidos de cada asignatura » (E.T 02).

« Lo ideal es que el Practicum tuviera, por decirlo de alguna manera, un carácter transversal a lo que es el currículum universitario y que las asignaturas verdaderamente tuvieran una implicación con el campo de la práctica de manera más continuada, pero bueno, somos así, el Practicum está planteado como una asignatura más específica pero bueno, realmente el

Practicum debería ser algo que acompañara el desarrollo de las asignaturas del curriculum de una forma más continuada» (E.T 10).

Algún estudiante participante en los grupos de discusión también apoyaba esta idea, transmitiendo su interés por la conformación de un Practicum con un carácter más transversal, no limitando su presencia al final de los estudios universitarios.

«El enfoque de teoría y luego vamos a la práctica resulta muy pobre porque niega el acceso a la realidad educativa durante todos los primeros años de la formación y genera en el alumnado sentimientos próximos al idealismo y al tecnicismo» (GA 03).

11.1.2 Objetivos del Practicum.

En relación a los objetivos bajo los cuales se plantea la asignatura, tanto los estudiantes como los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas consideran que la información facilitada sobre los mismos ha sido la adecuada, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

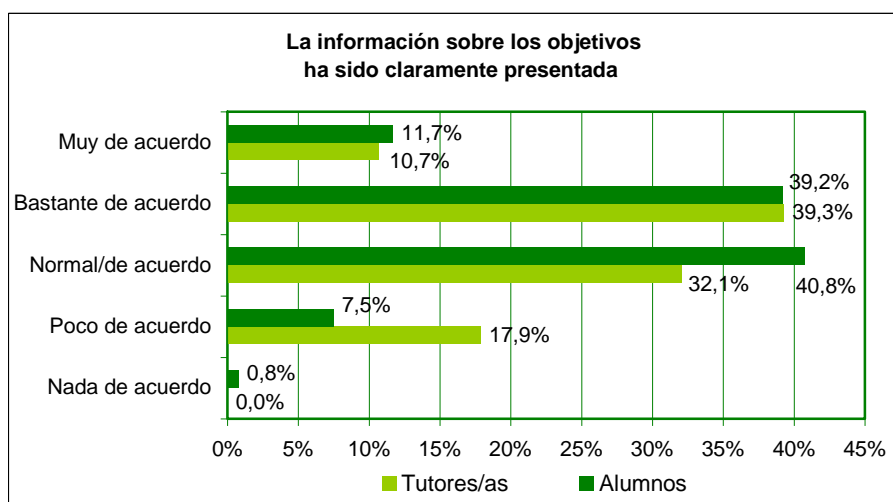


Gráfico 20 Valoración de los objetivos del Practicum. Cuestionario Tutores/as de los Centros/Instituciones y cuestionario del alumnado.

Para los estudiantes, la información referida a los propósitos de la asignatura ha sido claramente presentada, de hecho un 41% están “normal/de acuerdo” con este aspecto. Por su parte, un 39% de los tutores de los Centros colaboradores están “bastante de acuerdo” con la información que se les proporcionó sobre dichos objetivos, aunque es cierto que se ha podido percibir cierta “desconfianza” por parte de algunos de los

tutores/as universitarios entrevistados sobre si los planteamientos bajo los cuales se han planificado las prácticas se están cumpliendo.

« <...> el tema ese de cómo trabajar las habilidades sociales y comunicativas, la capacidad de trabajo en equipo, que están en los objetivos, dentro de los objetivos del Practicum, yo creo que no se está... que habría que trabajar un poco más esto » (E.T 01).

En esta misma línea, los tutores/as de los Centros colaboradores tienden a valorar positivamente la información que desde la Facultad se les ofrece en relación a la titulación de Pedagogía, así como al Practicum. De hecho, un 43% se muestra “normal/de acuerdo” con este aspecto.

A pesar de estos resultados, resulta interesante constatar que algo más de la mitad de los tutores de los Centros colaboradores considere que los estudiantes no están muy informados sobre la finalidad y contenidos del Practicum. Así, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

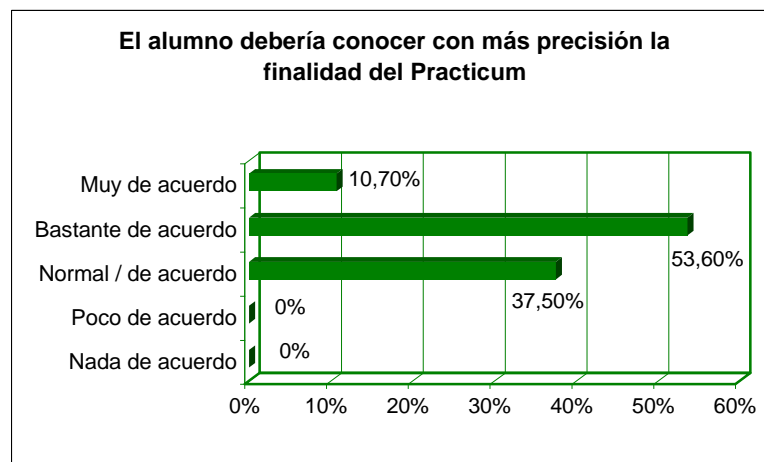


Gráfico 21 Valoración del conocimiento del alumnado de los objetivos del Practicum. Cuestionario Tutores/as de los Centros/Instituciones.

Ante la afirmación de que “*el alumnado debería conocer con más precisión la finalidad del Practicum, sus objetivos, dinámica y fases de desarrollo*”, un 53,6% de los tutores/as encuestados se muestra “*bastante de acuerdo*”, no estando ninguno de estos profesionales en desacuerdo con la misma.

11.1.3 Distribución temporal del Practicum II.

Tal como está planteado el Practicum II (Plan 2000), los estudiantes de Pedagogía tienen su primer contacto con la asignatura cuando, tras varios meses iniciado el curso escolar, se les presenta la relación de Centros/Instituciones y las plazas que en cada uno de ellos se ofertan. Esta circunstancia no es bien valorada por los propios estudiantes, como se reflejaba en el Grafico 18 anteriormente presentado, observándose qué este es el único ítem que recibe una valoración negativa por parte del alumnado (M: -0,183). En este sentido, los datos aportados a través del análisis descriptivo permiten observar nítidamente los porcentajes de personas que están en desacuerdo con la afirmación de que “la fecha en la que se presentan los Centros de prácticas es adecuada”. Como se aprecia en el siguiente gráfico, el mayor porcentaje corresponde a los estudiantes que están “poco de acuerdo” con esta afirmación (28,3%). De hecho, un 43,3% se muestra disconforme con la fecha en la que se presenta la asignatura y la oferta de plazas en los diferentes Centros/Instituciones de prácticas:

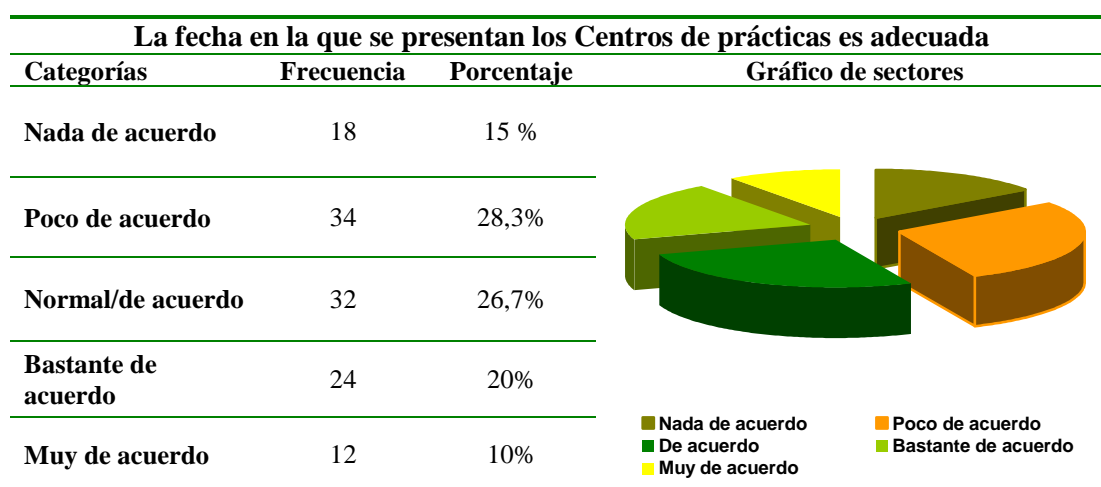


Gráfico 22 Fecha de presentación de los Centros de prácticas. Cuestionario del alumnado.

A través del análisis de los Documentos Oficiales, así como de las preguntas abiertas del cuestionario del alumnado, se ha podido entrever las causas de esta disconformidad. Éstas se relacionarían, fundamentalmente, con la posibilidad de tener más tiempo para decidir el lugar en donde realizar su Practicum:

« La oferta de Centros/Instituciones a los alumnos debería realizarse con anterioridad respecto al pasado curso; de hecho, el comienzo de curso sería un buen momento, así los alumnos tendrían más tiempo para decidir y recabar información más amplia sobre dichos Centros/Instituciones» (E.41).

« Las reuniones de información fueron muy tarde puesto que tuvimos sólo una semana para decidir dónde queríamos realizar las prácticas y no se nos informó hasta ese momento de la posibilidad de realizar un Proyecto Autónomo» (E.G 10).

Por su parte, los tutores universitarios son conscientes de la limitación que supone empezar las prácticas unos meses transcurrido el inicio de curso, perdiéndose un buen número de horas formativas, ya sea en los propios Centros de prácticas o en otro tipo de actividades (seminarios, talleres, etc.):

«Hay un problema con el Practicum, que siempre se empieza un poco tarde, yo creo, a ver si somos capaces de arreglar eso porque bueno igual no costaba tanto, es una cuestión organizativa de la Facultad y yo creo que eso es importante, que no hubiera excusas para decir “hemos perdido 15 días” » (E.T 12).

Tras la elección de los estudiantes del lugar en donde se quiere realizar las prácticas, el siguiente paso lo constituye la asignación tanto de los Centros/Instituciones de prácticas como de los tutores/as universitarios asignados a los mismos. En ambos casos, los estudiantes tienden a mostrarse “normal/de acuerdo” con la forma en que se realiza esta distribución. Así, como se muestra en el gráfico adjunto:

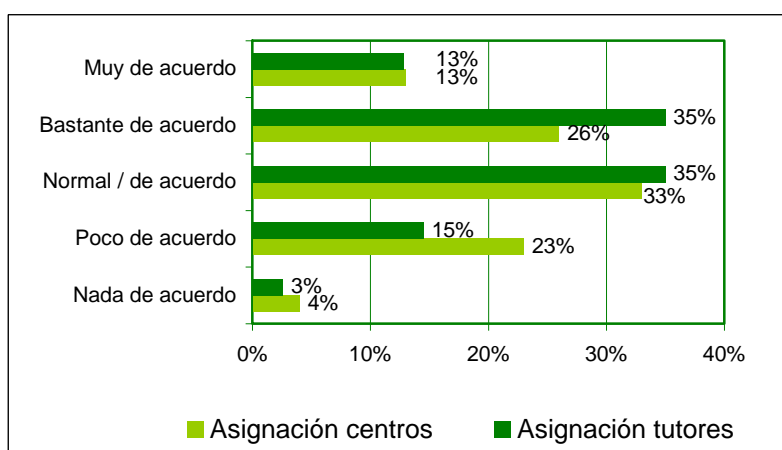


Gráfico 23 Proceso de asignación de Centros/Instituciones y tutores/as de prácticas. Cuestionario del alumnado.

Como vemos, un 33% de los estudiantes se muestra conforme con la mecánica seguida para la asignación de las plazas de prácticas, mientras que un 35% está “bastante de acuerdo” con el proceso de designación de tutores/as de prácticas. En ambos casos, la

valoración media de cada ítem se sitúa en torno al “normal/de acuerdo” (M: 0,208 y M;0,410 respectivamente (ver Gráfico 18).

En este sentido, son varios los tutores universitarios que muestran ciertos reparos hacia los criterios de asignación de Centros/Instituciones. La indefinición de unas pautas claras, unido a la movilidad de los tutores y los propios Centros de prácticas de los últimos años, hace que los docentes universitarios tengan que asumir la tutorización de estudiantes en ámbitos profesionales que desconocen¹¹.

« <...> lo primero que habría que hacer es pedir las credenciales del tutor de la Facultad como persona que conoce, que ha trabajado en ese campo, que sabe la problemática de ese campo. Entonces, cuando conoces un campo, pues lógicamente estás en mejores condiciones de poder ser útil a los alumnos» (E.T 06).

Lógicamente, la adjudicación posible de estudiantes de prácticas en un campo de intervención que el docente universitario no conoce supone una limitación a la hora de aportar a los estudiantes un apoyo técnico cualificado y eficaz:

« esto de que te adjudiquen unos alumnos que van a hacer las prácticas en un campo en el que tú no eres verdaderamente profesor universitario, pues yo creo que eso es un problema serio porque convierte la tutorización en una cobertura burocrática y de acompañamiento al alumno y un poco de sensatez y sentido común que podemos aportar entre la edad y la experiencia, pero claro, no hay un apoyo de contenido cualificado sobre ese campo específico, que es distinto cuando tú tienes un alumno en un campo en el que tú realmente... » (E.T 10).

Por otro lado, desde los Centro/Instituciones de prácticas existe cierto desconocimiento sobre el procedimiento de asignación tanto de Centros como de tutores, lo cual genera cierta desconfianza, sobre todo en el caso de que ese Centro no vea cubierta su oferta de prácticas, tal como ha transmitido alguno de los tutores participante en los grupos de discusión.

Una vez asignadas las plazas, los estudiantes acuden dos o tres días a la semana al Centro/Institución de prácticas (dependiendo del cuatrimestre) desde diciembre-enero hasta mayo-junio, teniendo que completar un total de 180h de estancia en los centros. En general, los estudiantes están de acuerdo con la estancia en los centros de prácticas,

¹¹ En posteriores apartados se profundizará sobre las características y funciones que deben asumir los tutores/as universitarios en el Practicum.

de hecho, un 30% está “*bastante de acuerdo*” con el periodo de permanencia en los mismos:

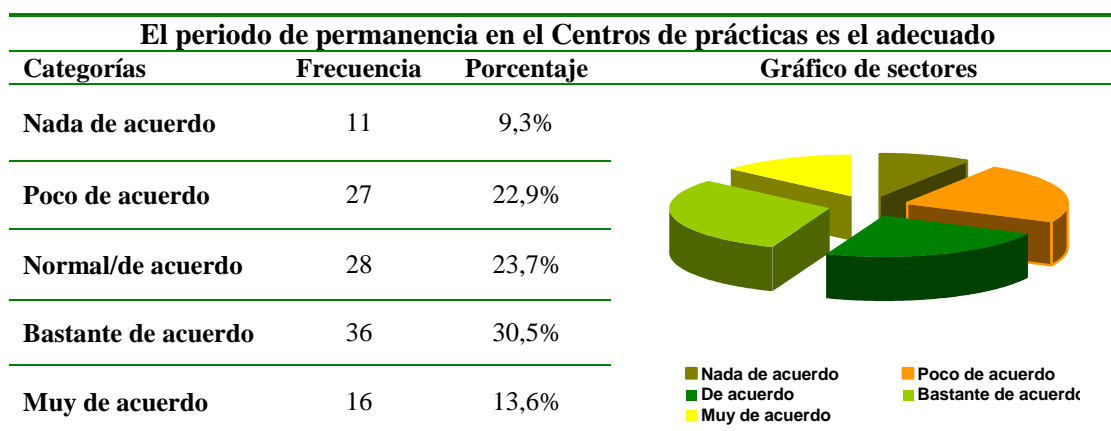


Gráfico 24 Tiempo de estancia en los Centros de prácticas. Cuestionario del alumnado.

A pesar de que una mayoría de los estudiantes estén conformes con el tiempo que pasan en los centros de prácticas, existe un porcentaje nada desdeñable (22,9%) que se muestra “*poco de acuerdo*” con esta temporalización:

« Vives situaciones tan intensas que necesitabas un tiempo para aprovechar, sacar todo el aprendizaje, reflexionar sobre ello, ¿cómo actué yo?, ¿cómo actuaron las otras personas para aprender más? y me faltó el tiempo al final, a mí, y mis compañeros estaban igual que yo» (G.A 05).

Parece, pues, que para los propios tutores universitarios son tan importantes las 180 horas presenciales en los centros, como el aprovechamiento que los estudiantes realicen de las mismas. Además, da la sensación que la diversidad de los propios contextos de prácticas condiciona la necesidad de ampliar o disminuir el tiempo de estancia en los mismos.

Por otro lado, la distribución de estas 180 h. de prácticas durante varios días a la semana concita opiniones muy diversas tanto en los propios estudiantes como en los tutores de prácticas (universitarios y de centros colaboradores). Así, como se representaba anteriormente en el Gráfico 18, dos de las cuestiones que reciben las valoraciones más bajas por parte de los estudiantes, en esta dimensión de análisis, son las referidas a la distribución de las 180 horas de prácticas (M:0,00) y a la afirmación de que la dinámica de trabajo a seguir en esta asignatura se ajusta al tiempo disponible (M: 0,00). En

general, los estudiantes muestran opiniones variadas sobre el hecho de que su Practicum se divida en dos o tres días a la semana a lo largo de varios meses, tal como se muestra en el gráfico:

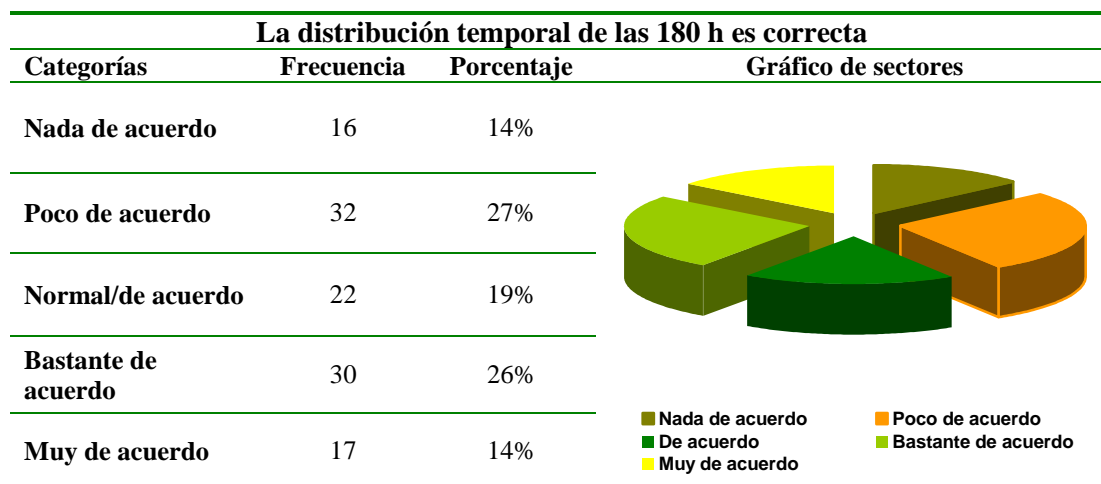


Gráfico 25 Distribución de las horas de prácticas. Cuestionario del alumnado.

Se observa que un 41% del alumnado (entre quienes están “*nada y poco de acuerdo*”) muestra su disconformidad con la distribución actual de las 180 h de prácticas. Los argumentos más comunes a los que se acogen quienes mantienen esta posición se vinculan al desconcierto organizativo que les ocasiona el centrar sus esfuerzos en dos actividades a la vez (en muchas ocasiones con contenidos muy diferentes), así como en la desconexión que se produce con las actividades del Centro/Institución de prácticas los días en que están ausentes:

« El asistir dos o tres días a la semana al centro de prácticas y el resto a la Facultad a cursar asignaturas lo único que hace es frenar y entorpecer el curso de ambos frentes » (CA 14).

« El hecho de ir tres días a la semana hace que a la semana siguiente el alumno se haya perdido diversas cosas que probablemente tengan que ver con el trabajo que está desarrollando en la institución » (CA 57).

«<...> lo de los dos o tres días sí que rompe un poco la rutina de la institución sobre todo porque a fin de cuentas nosotros nos incorporamos a algo que ya está funcionando y que, a lo mejor, si nosotros aquí cuando estamos en la Facultad las asignaturas que estuviésemos viendo en ese momento en la carrera estuviesen enfocadas u orientadas a lo que se está haciendo en el Practicum supondría una continuidad más con la labor que se está haciendo allí <...>. La institución tiene que contar con que 2 días no va a estar esa persona, esos dos días se sigue trabajando, se sigue avanzando en esos casos que estáis viendo y bueno, la verdad es que influye bastante » (GA 01).

En esta misma línea se posicionan algunos de los tutores/as a los que se ha entrevistado a lo largo del estudio de campo. Al igual que los estudiantes, coinciden en señalar que la estrategia “tres y dos” implica que los estudiantes (los días que no están en los centros de prácticas) se estén perdiendo aspectos que tienen que ver con el trabajo de la institución. Además, tal como se planteó en algún momento del estudio, se considera que existe una desconexión entre lo que se trabaja en los centros de prácticas y en la propia Universidad:

« <...> yo creo que el problema es que el tratamiento tan disperso del alumnado y tan individualizado no permite un seguimiento de lo que ha hecho esa semana los dos días siguientes. Sería interesante tres días y luego dos días, si los dos días siguientes supusieran una rebobinación o puesta en común de lo que habían hecho esa semana y un avance del trabajo a hacer la siguiente semana » (E.T 06).

Son muchos los tutores/as universitarios que consideran que cuando los estudiantes se ausentan de los centros de prácticas durante varios días se produce una ruptura, no sólo en el trabajo del estudiante, sino también en la institución de prácticas. Además, desde la Universidad se tiende a considerar que la distribución de las 180 horas estará condicionada, entre otros aspectos, por las características propias de los Centros/Instituciones de prácticas así como las actividades en las que se impliquen los estudiantes:

« <...> depende de las características de las instituciones, y de lo que interesa que aprenda el alumno; es decir, tú si quieres ver todo un proyecto a lo largo de un tiempo pues posiblemente te interese hacerlo extensivo y no intensivo pero si en una institución no es un proyecto a largo plazo y quieres ver las prácticas puntuales entonces será intensivo, a lo mejor, y contando con el tipo de organización de las asignaturas teóricas de aquí de la Facultad.» (E.T 05).

A pesar de todo, tal como se mostraba en el Gráfico 25, un 40% de los estudiantes se muestran satisfechos con esta distribución de las horas. Las razones que argumentan quienes se posicionan a favor del esquema “tres y dos” es que esta estructuración de las prácticas posibilita que los estudiantes puedan implicarse en proyectos más a largo plazo y no se desvinculen por completo de la institución universitaria, entre otros aspectos.

« El realizar este tipo de actividad durante varios meses te permite introducirte en la dinámica diaria del centro, lo que facilita los aprendizajes y la confianza a la hora de realizar cualquier tipo de intervención o evaluación» (DO 34).

Por su parte, los tutores de los centros de prácticas también tienen opiniones matizadas sobre este aspecto, tal como se observa en el siguiente gráfico:

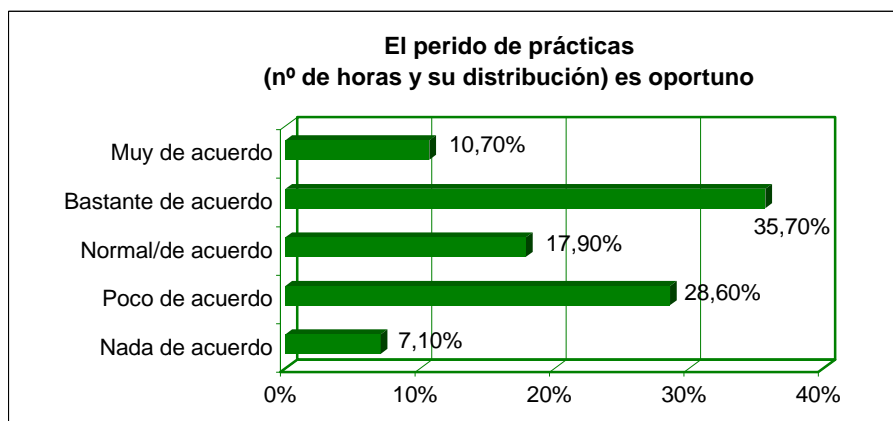


Gráfico 26 Número de horas y su distribución en el Practicum. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

En general, desde los centros se muestran “*bastante de acuerdo*” con la organización del periodo de prácticas (35,70%). No obstante, existe un porcentaje del 28,6% de tutores/as de los centros colaboradores que no están muy conformes con la distribución de las horas del Practicum. En este sentido, algunos profesionales participantes en los grupos de discusión nos han transmitido esa disconformidad:

«... a mí me gustaría más días seguidos, esto de que el alumno en prácticas venga un día sí y cuatro no o dos días a la semana o tal pero, eso ya es una opinión personal, a mí me gustaría que fueran seguidos los días» (Gtc 03).

Otro de los elementos que influyen notablemente en la estructuración temporal de esta asignatura es la interrupción de las prácticas en el periodo de exámenes, durante el cual los estudiantes son eximidos de sus prácticas a fin de que puedan preparar y presentarse a los exámenes. Esta situación produce opiniones contradictorias entre los agentes de las instituciones implicadas. Así, en el caso de los estudiantes, como hemos observado anteriormente (Gráfico 18), este es el aspecto organizativo mejor valorado con una media de M: 1,183 (“*bastante de acuerdo*”). Tal como indican los datos, los estudiantes se muestran altamente satisfechos con este aspecto, de hecho, más de la mitad (59,2%) están “*muy de acuerdo*” con esta medida. Los resultados cuantitativos que aparecen en el siguiente gráfico reflejan sus opiniones:

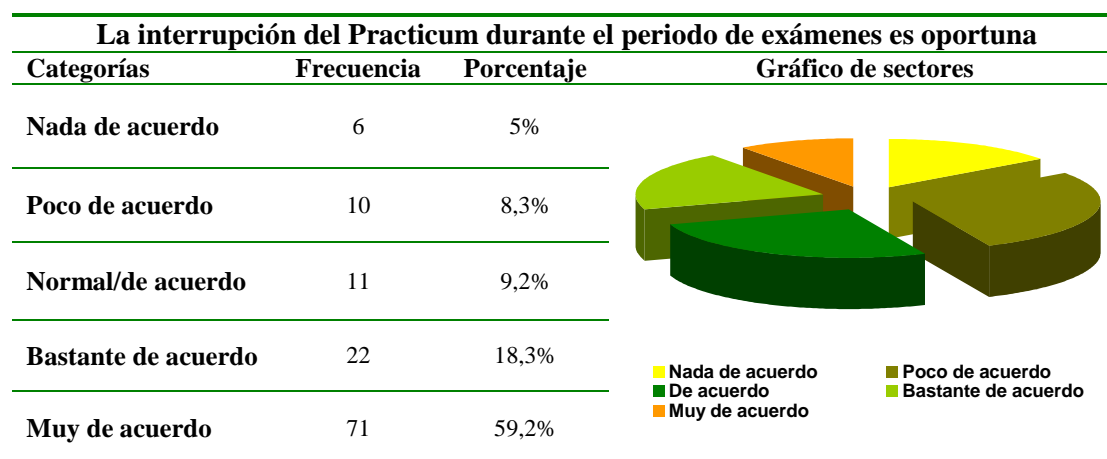


Gráfico 27 Interrupción del Practicum en periodo de exámenes. Cuestionario del alumnado.

Como se ve, un 77,5% del alumnado objeto de estudio considera oportuna, en mayor o menor medida, la suspensión del Practicum en el periodo de exámenes. En este sentido, los alumnos aportan algunos matices al respecto:

« La organización de las prácticas ha sido adecuada en cuanto a la disponibilidad de horarios <...> además el primer mes de prácticas sólo tuvimos que asistir dos días a la semana para tener contacto con el centro y se nos respetaron las fechas de los exámenes durante el mes de febrero» (E.G 07).

Por su parte, las valoraciones que realizan los tutores de los centros de prácticas encuestados no son tan positivas. Si bien, uno de cada cuatro tutores/as está “*bastante de acuerdo*” con la interrupción del Practicum durante las fechas de exámenes, el porcentaje mayoritario (28,6%) es el de aquellos que se muestran “*poco de acuerdo*” con esta situación, tal como muestran los datos:

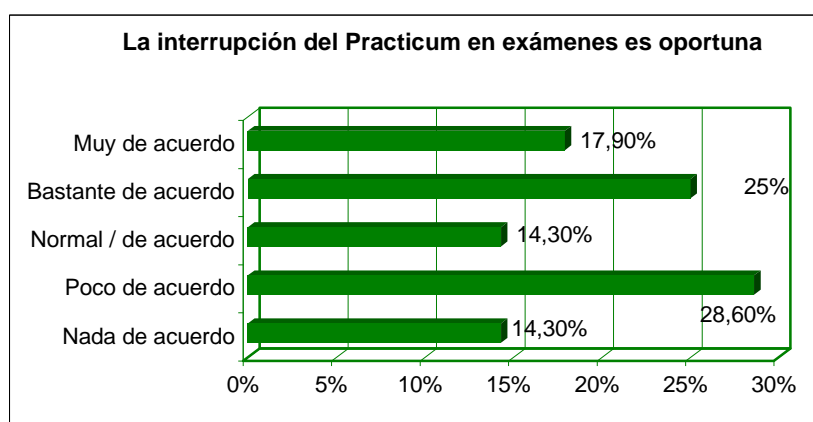


Gráfico 28 Interrupción del Practicum durante el periodo de exámenes. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

Como se observa, las opiniones de los profesionales de los centros son muy variadas. Tal como hemos podido comprobar a través de los grupos de discusión, y de los propios tutores de la Facultad, el hecho de que las prácticas se suspendan durante el periodo de exámenes en muchas ocasiones no es comprendido por los responsables de los centros de prácticas e implica que, en determinadas instituciones, cuando el alumno regresa tiene que “empezar de nuevo”:

«<...> cuando vio el cronograma y todo no le gustaba, ya de mano dijo “es que no tiene nada que ver el funcionamiento de una empresa con la Facultad”; entonces claro, ella lo que pedía era que se adecuase un poco » (E.T 04).

11.1.4 Talleres de Reflexión.

Uno de los aspectos clave a considerar dentro de la planificación y organización del Practicum II son los Talleres de Reflexión. En relación con esta dimensión de análisis, los estudiantes muestran las siguientes valoraciones al respecto:

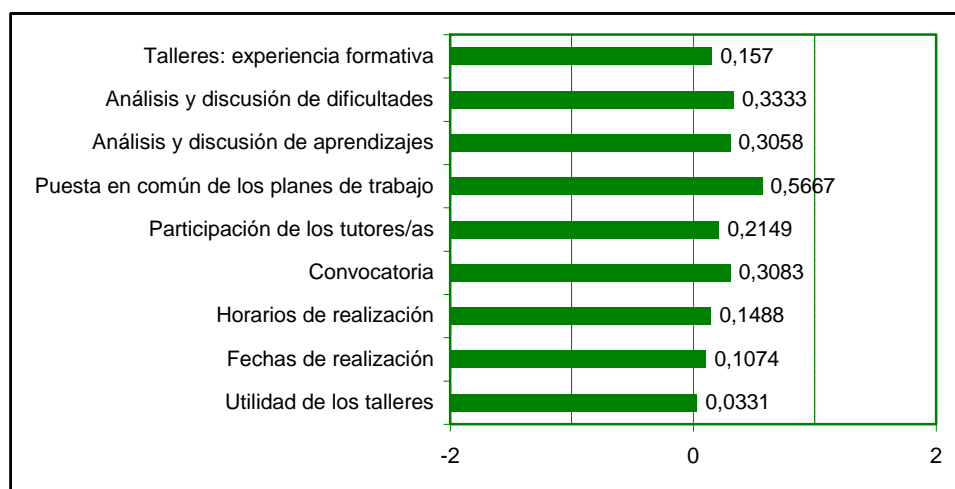


Gráfico 29 Talleres de Reflexión sobre el Practicum II. Cuestionario del alumnado.

La valoración media de esta dimensión gira en torno al “normal/de acuerdo” (M: 0,2415), no destacándose ningún ítem con valoración mayoritariamente negativa, lo cual presupone que los estudiantes, por lo general, se muestran conformes con la organización de estos talleres. Uno de los ítems que más se aproxima al “bastante de acuerdo” es aquel que pretende indagar acerca de una de las posibles utilidades de estos talleres como es “la puesta en común de los respectivos planes de trabajo” (M: 0,5667). Véanse las respuestas a esta pregunta en el siguiente gráfico:

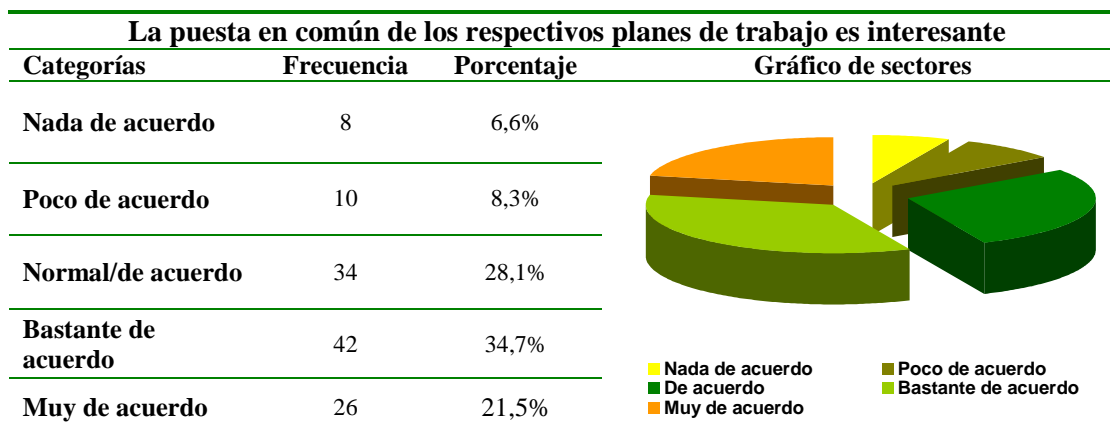


Gráfico 30 La puesta en común de los planes de trabajo en los Talleres de Reflexión. Cuestionario del alumnado.

Tanto en el gráfico como en la tabla que se adjunta puede observarse la distribución de las respuestas que los estudiantes han dado respecto a una de las posibles funciones que cumplen los Talleres del Practicum. En este sentido, casi un 60% (entre quienes están “bastante y muy de acuerdo”) está altamente de acuerdo con la presentación de los Planes de Trabajo durante la realización de esta actividad, siendo casi un 15% los que no están conformes con esta función (un 6,6% está “nada de acuerdo” y un 8,3% “poco de acuerdo”). Estos datos concuerdan con las afirmaciones realizadas por los estudiantes una vez finalizado su periodo de prácticas. En efecto, éstos, aludiendo a la participación en los talleres de debate, puesta en común y reflexión sobre sus propias experiencias que se programan periódicamente en la Facultad, opinan que:

« Los talleres me han resultado interesantes puesto que “te obligan” a verbalizar la experiencia formativa que estás viviendo frente a un grupo que es más o menos desconocido y ello exige una racionalización de la práctica que considero fundamental» (CA 55).

«Los talleres han sido de gran utilidad porque nos han permitido, por un lado, expresar nuestras dudas y, por otro, analizar superficialmente las propuestas de nuestros compañeros, sus ámbitos de intervención y clarificar posibles salidas laborales que tenemos cuando terminemos la carrera» (D.O 10).

La segunda de las funciones de estos talleres con la que los estudiantes se muestran más conformes es la referida a la posibilidad de analizar y discutir sobre los aprendizajes adquiridos a través del Practicum. En este sentido, un 33,9% está “normal/de acuerdo” con esta función, mientras que un 26,4% está “bastante de acuerdo”.

« Tienen bastante utilidad porque con la puesta en común y la reflexión de nuestras experiencias, vemos otros campos de actuación diferentes al nuestro. Tenemos una visión más amplia de las actividades que puede desarrollar un pedagogo. También podemos exponer nuestras dificultades y discutir en relación a temas con los que no estemos conformes» (D.O 32).

Por su parte, a través de las entrevistas realizadas, los tutores/as universitarios han manifestado la utilidad de estos talleres para que los estudiantes conozcan diferentes instituciones y ámbitos de trabajo pedagógico así como las funciones que el pedagogo/a desempeña en cada uno. No obstante, también existe la opinión entre parte de este profesorado de que estos talleres se han convertido en exhibiciones de los planes de trabajo, en donde lo que se hace son meras descripciones de lo que cada estudiante está haciendo, quedando la reflexión relegada a un segundo plano o, incluso, olvidada:

«Resultan un poquitín puramente descriptivos de lo que cada uno está haciendo y simplemente se comunica y es un paso, que yo creo que es interesante, que se vea lo que hace cada uno en su institución, ves un poco el campo y no a la pedagogía solamente por la práctica que tú has hecho, entonces la gente ve las prácticas en otros lugares, otros problemas, pero bueno, es una forma de escaparate donde no está mal que se exhiban allí pero no dan lugar a una profundización» (E.T 10).

« Los Talleres de Reflexión, lo primero, son de formación y después de formación son de experiencia vivida y luego de reflexionar sobre la práctica pero la reflexión... esos no son de reflexión, serían en tal caso de “difusión” <...>» (E.T 06).

Por otro lado, la participación de los tutores/as de prácticas en estos talleres es también uno de los aspectos mejor valorados por los estudiantes (M:0,2149), lo cual resulta cuanto menos interesante teniendo en consideración la baja participación de estos profesores/as en los mismos y la “confusión” acerca de si deben o no asistir:

« <...> al siguiente fui al de tal pero como hablando con compañeras tenían la opinión de que no era bueno que el tutor estuviese y tal, al final... es el único caos que hay, ¿se va o no se va?, ¿es bueno que se vaya, no es bueno que se vaya?, hay un poco como de caos » (E.T 04).

« A mí sí me parece que son muy interesantes, desde el punto de vista nuestro <...> y por eso ya en una reunión hace un año o dos yo no entendía como no es obligatorio para el profesorado y claro ahí salía “sólo se puede recomendar, a un profesor no se le puede obligar”. A ver, a mí las reuniones de Practicum me parecen que tendrían que ser obligatorias para eso estamos en el Practicum» (E.T 11).

«Salían cosas que bueno, si estuviera el tutor podría decir algo, yo a veces no sabía ni que decir porque claro, es meterte en el trabajo del otro, por ejemplo en algún caso decíamos “no, pero es que no podéis estar haciendo esto, esto no tiene ningún sentido”, claro cómo vas a decir que no tiene ningún sentido si tienen un tutor y no les está diciendo nada, entonces, a mí me parece que es conveniente que estén<...> » (E.T 11)

Por su parte, un 28,9% de los estudiantes están “*normal/de acuerdo*” con que la asistencia de los tutores/as a los Talleres contribuye a aclarar aspectos relativos a los problemas surgidos en el Practicum, tal como muestra el siguiente gráfico:

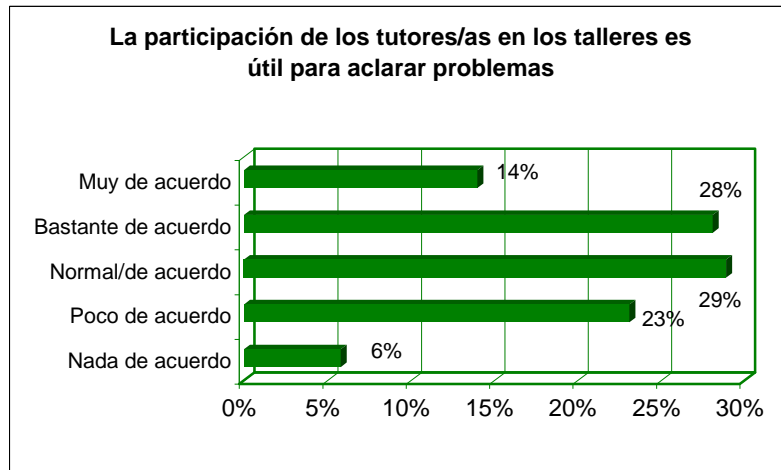


Gráfico 31 Utilidad de la participación de los tutores/as universitarios en los Talleres de Reflexión. Cuestionario del alumnado

Se observa que un 23,1% se muestra “*poco de acuerdo*” con esta cuestión, aunque las respuestas a este ítem son mayoritariamente positivas y los propios estudiantes demandan la asistencia de los tutores/as universitarios en los talleres:

« Los talleres del Practicum serían más productivos si el profesorado presente hiciese alguna aportación o sugerencia, como materiales o bibliografía» (C.A 100).

« Me parecería importante que estuvieran todos los tutores del Practicum para poder resolver problemas, quejas y dudas de los alumnos» (D.O 30).

En este sentido, los tutores/as universitarios entrevistados, en líneas generales, consideran que los talleres no son el lugar adecuado para la resolución de los problemas que los estudiantes puedan tener en su Centro/Institución de prácticas, sino que éstos deben ser tratados previamente con su tutor/a de prácticas.

« <...> los problemas del alumno tienen que ir al tutor del centro, de aquí, y ese tutor se lo tiene que gestionar porque es que además por ir a un taller no se van a resolver los problemas» (E.T 02).

Por otro lado, el ítem que recibe la valoración más baja es aquel que se refiere a la utilidad de los talleres para analizar el proceso de desarrollo del Practicum. Las

respuestas de los estudiantes a esta cuestión se observan en la siguiente representación gráfica:

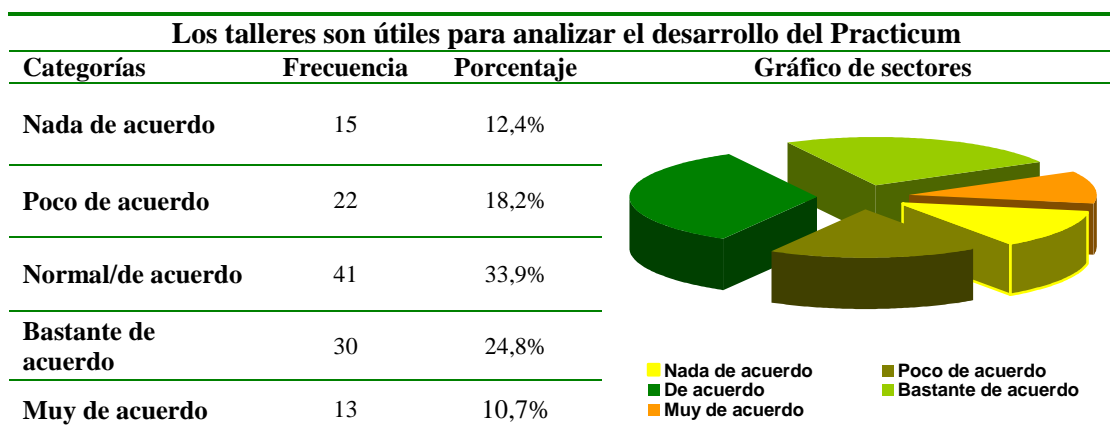


Gráfico 32 Los talleres son útiles para analizar el desarrollo del Practicum. Cuestionario del alumnado.

El porcentaje mayoritario (33,9%) es el de aquellos estudiantes que están “*normal/de acuerdo*” con la utilidad de estos talleres a lo largo del Practicum. No obstante, existe un porcentaje importante del alumnado (30,60%) que se muestra “*nada o poco de acuerdo*” con esta función. Así, a través del proceso interpretativo, se han podido percibir algunos de los aspectos organizativos de estos talleres con los que los estudiantes no están conformes. Las demandas más comunes hacen referencia al contenido de los talleres que, coincidiendo con lo manifestado anteriormente por los tutores/as universitarios, en muchas ocasiones son más bien de exposición y no tanto de reflexión:

« Se podría haber sacado más provecho a los talleres. Quizás habría que disminuir el número de personas asistentes para facilitar comentarios más profundos, o ser capaces de cortar aquellas cuestiones que son meramente anecdóticas para dar paso a comentarios más profundos» (CA12).

« <...> no ha habido ninguna diferencia entre el 1º taller y el 2º, y no me han aportado nada ya que cada cual dice lo que está haciendo y se terminó, no hay una reflexión, no hay ninguna aportación ni sugerencia de mejora con respecto al plan de trabajo que individualmente presentamos » (CA.100).

11.1.5 La Guía del Practicum.

Uno de los recursos materiales que se entrega a los estudiantes y a los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores es la Guía del Practicum. En ella se recoge

información básica que necesitan conocer las personas implicadas en la realización del Practicum de Pedagogía: objetivos, ámbitos, funciones... En relación a este material, los estudiantes no hacen muchas valoraciones al respecto, si bien consideran que es un documento de más utilidad para los tutores de los Centros/Instituciones:

« Al principio parecía un poco perdido de las funciones que podía desempeñar en el centro, hasta que se puso al día con nuestra Guía» (DO 45).

Por su parte, los tutores de los Centros/Instituciones reconocen la utilidad de la Guía, tal como se muestra en la siguiente representación gráfica:

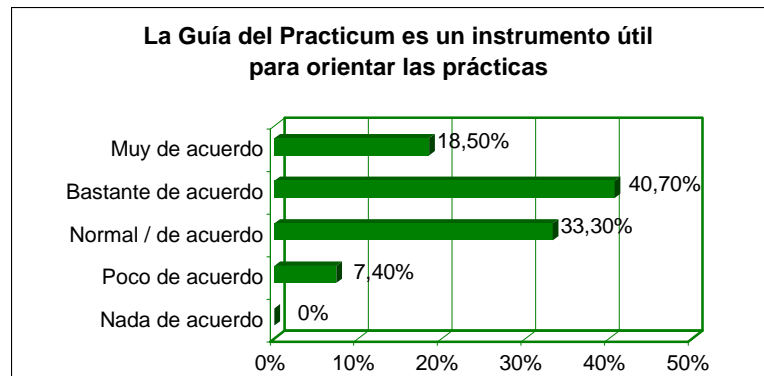


Gráfico 33 Utilidad de la Guía del Practicum. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

Casi un 60% de los tutores/as encuestados (entre quienes están “*bastante y muy de acuerdo*”) se muestran altamente conformes con la orientación que les aporta la Guía en el momento de acoger estudiantes en prácticas, mientras que un 33% esta “*normal/de acuerdo*” con la utilidad de este documento. De hecho, alguno de los tutores/as que han participado en los grupos de discusión reconocía la ayuda de este material en la tutorización de los estudiantes, aunque habría que adaptarla a los propios tutores/as:

«A mí me parece que el libro de prácticas ese, de Practicum, que le dais al alumno es muy útil pero yo desde la institución pediría uno para nosotros, una Guía, de que buscáis de las instituciones, como podemos mejorar o cómo podemos ayudar a ese alumno» (GTc 06).

Por su parte, a través de las entrevistas mantenidas con los tutores se ha percibido que estos profesionales también realizan una valoración positiva del documento, si bien es verdad que cada tutor/a le da su propia interpretación y que, ante determinadas

preguntas de las entrevistas realizadas, remiten sus respuestas a lo explicitado en la guía:

«A mí me pareció muy interesante la Guía que se hizo porque sobre todo fue un esquema previo de trabajo para las personas que vamos a los centros, como tutores de la Facultad, para las personas que estaban tutorizando en los propios centros, y para los propios alumnos, entonces, a mí esta Guía me pareció muy interesante porque después, aunque fuese una Guía flexible, por lo menos las personas teníamos un esquema previo, unas pautas para poder desarrollar» (E.T 13).

A lo largo de los diferentes apartados que componen este capítulo de resultados se podrá entrever algunas de las diferentes funciones que cumple la guía en cada una de las fases del Practicum (planificación del trabajo, redacción de la memoria, evaluación...).

11.1.6 Propuestas de mejora en la planificación y organización del Practicum.

En relación a los diferentes elementos del Practicum que se han ido analizando en este apartado, tanto los tutores/as universitarios como de los centros y los propios estudiantes han realizado una serie de propuestas que pueden ayudar a mejorar alguno de los aspectos hasta el momento comentados. Así, entre *los estudiantes*, las propuestas más comunes se refieren a:

- Adelantar el comienzo del Practicum.

« <...> es fundamental iniciar las reuniones con el alumnado en el mes de octubre, dando a conocer la oferta de centros, las características y cualquier otro aspecto que resulte de interés para los estudiantes» (CA 78).

- Más flexibilidad a la hora de establecer el periodo de prácticas.

« <...> es necesario que se modifique la estructuración temporal del Practicum puesto que, en algunos casos (dependiendo de la institución en la que lleves a cabo el Practicum), puede que se llegue demasiado tarde ya que el programa/as en los que participas pueden estar ya muy avanzados o casi finalizando puesto que muchas veces estos programas coinciden con el calendario escolar » (CA .83).

- Suspensión de la actividad académica durante el Practicum.

«Considero necesario la ejecución del Practicum de forma continuada, es decir, que no se divida las semanas en clases y prácticas, sino que se dedique un tiempo exclusivo para el Practicum, porque esa división nos ha desubicado <...> » (CA .93).

Por su parte, las propuestas de mejora que los *tutores/as universitarios* realizan en relación a la planificación temporal del Practicum se vinculan más a aspectos curriculares como son:

- Distribución del Practicum dentro del Plan de Estudios.

« Lo ideal sería que los alumnos tuvieran un margen de elección, un desarrollo de un Practicum inicial en los primeros cursos y otro final que ahora será en cuarto, porque vamos a cuatro años. Pero yo creo que lo importante ahí es... como son muy diversas las ofertas y los campos de prácticas, por nuestra ambigüedad y nuestra indefinición, pero bueno, pues yo creo que lo que hay que hacer es que sea un Plan Flexible, una estructura flexible, por ejemplo que permita incorporarse en distintas fechas, que pueda haber dos grandes fechas: en noviembre y otra en enero» (GTf01).

«<...> de alguna manera puede haber un Practicum obligatorio, que al menos tenga una mínima conexión con un campo y tal, y a lo mejor podría pensarse un Practicum opcional donde realmente, más de decir, vocacional.» (GTf01).

- Trabajar más la transversalidad del Practicum.

«<...> poder meter eso de lo que hablábamos de la transversalidad del Practicum en las asignaturas, trabajar una parte de las asignaturas en esa modalidad más interdisciplinar y el Practicum ahí da mucho juego. En realidad, cuando ahora en las asignaturas decimos que estamos trabajando problemas relevantes, esos problemas relevantes están en el Practicum» (E.T 02).

- Asignación de los tutores/as y mayor estabilidad de los mismos.

«<...> tendría que haber un mecanismo dentro del Practicum que garantizase un poco el conocimiento de los tutores de los campos profesionales, que facilitaría mucho la existencia de un coordinador, lo que decía antes, de un figura, de alguien dedicado exclusivamente al Practicum, o con una dedicación amplia» (E.T 02).

Las demandas que hacen los *tutores/as de los Centros/Instituciones* de prácticas, por su parte, se vinculan, básicamente, con una mejor adaptación de los horarios y tiempos de prácticas al trabajo particular de cada una de las instituciones. En este sentido, resultan interesantes algunas de las respuestas de los cuestionarios que estos profesionales realizan ante posibles mejoras en el Practicum:

- Uno de cada cuatro tutores/as encuestados está “*bastante de acuerdo*” con que se establezcan periodos de prácticas de corta duración en los cursos iniciales de la carrera como elementos de acercamiento a la dinámica futura del Practicum.
- Un 28,6% está “*bastante de acuerdo*” con la posibilidad de realizar las prácticas en varios centros con una coordinación intertutorial.

- Un 35,7% está “*muy de acuerdo*” con el aumento del número presencial de horas del estudiante en los Centros/Instituciones de prácticas para integrarse mejor en la dinámica de los mismos.
- Un 42,9% está “*muy de acuerdo*” con la creación de un espacio virtual en torno al Practicum en donde los estudiantes puedan intercambiar dudas, planteamientos, etc.
- Un 42,9% se muestra “*muy de acuerdo*” con que el periodo de prácticas debería de ser lineal y continuado, sin verse interrumpido por sesiones académico-docentes en la Facultad.

En cuanto a las propuestas que tanto estudiantes como tutores/as realizan, vinculadas a los Talleres de Reflexión, destacan aquellas en las que se solicita la asistencia de los tutores/as a los mismos, cambiar la dinámica de trabajo de los talleres o combinar los ámbitos de intervención.

« Estas reuniones serían mucho más enriquecedoras si los alumnos/as pudiéramos intercambiar nuestras experiencias con otros compañeros que realizan las prácticas en centros de ámbitos diferentes al nuestro» (CA. 58).

«<...> a los Talleres hay que darles una vuelta de tuerca. Hay que mandarles un guión a los alumnos antes de ir, para que se lo preparen, algo así, un guión, un texto que lo lean y a partir de ahí nos cuenten, que nos traigan fotos de la institución, que nos cuenten a través de las fotos problemas que tienen... algo que implique que ellos hagan una cierta reflexión y ahí se ponga en común » (E.T 01).

« Yo creo que los Talleres deberían ser de intensidad, es decir, en vez de haber tres debería de haber no Talleres de Reflexión sino exposiciones de trabajos o de casos y que contasen mucho en la nota del estudiante y eso debería ser con los profesores de ese ámbito específico y el chico, la persona, exponiendo situación, esto enriquecería más. Que fuera al principio para el replanteamiento del trabajo, que fuera en medio, para ver como se está desarrollando, y al final» (E.T 08).

Además, son muchos los tutores/as que solicitan la inclusión de otro tipo de talleres específicos donde se trabajen aspectos concretos como las diferentes metodologías de trabajo, elaboración de instrumentos, habilidades sociales y/o comunicativas, talleres de expresión...etc:

« Yo, pues por ejemplo, pondría talleres de expresión <...> la gente necesita desarrollar habilidades de comunicación, de creatividad y eso... pues pondría algún taller de ese tipo de cosas, de habilidades sociales, capacidad de escucha, capacidad de observación... esas cosas son muy importantes» (E.T 12).

11.2 LOS CENTROS E INSTITUCIONES DE PRÁCTICAS

Esta dimensión de análisis tiene por objeto determinar las valoraciones que el alumnado y los tutores/as realizan sobre los Centros/Instituciones que se ofertan para la realización de las prácticas.

Para conocer la opinión del alumnado, se ha calculado la media de cada uno de los ítems que, dentro del cuestionario del alumnado, integran esta dimensión. Partiendo de este análisis se ha hecho una interpretación de las valoraciones que los diferentes agentes tienen sobre esta dimensión. En el siguiente gráfico se muestran los valores medios alcanzados por los estudiantes en cada una de las variables referidas a los Centros e Instituciones de prácticas:

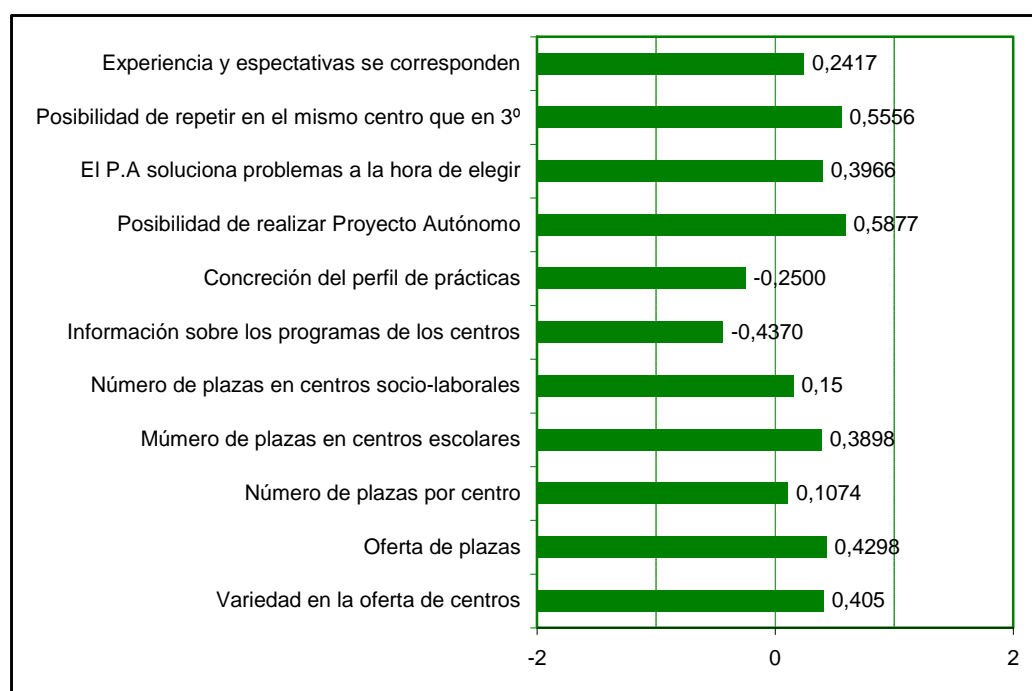


Gráfico 34 Valoraciones de los Centros/Instituciones de prácticas. Cuestionario del alumnado.

Entre las dimensiones que componen el cuestionario del alumnado, ésta es la que recibe la valoración media más baja en relación a los aspectos organizativos del Practicum por parte de los estudiantes (M: 0,2336). Como se aprecia en el gráfico, hay dos ítems que destacan por haber recibido puntuaciones negativas: el referido a la información que se proporciona a los estudiantes acerca de los programas o actividades que se desarrollan en los centros de prácticas (M: -0,4370), y el segundo relacionado con la concreción del perfil de prácticas (M: -0,2500). Por su parte, el planteamiento con el que el alumnado

se muestra más conforme es el referido a la posibilidad que se les ofrece de realizar un Proyecto Autónomo (M: 0,5877).

Hay que decir, además, que en los resultados del alumnado en relación con esta dimensión, se han apreciado diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro (F: 6,352; Sig. 0,013), de modo que los estudiantes que mejor valoran los Centros/Instituciones de prácticas son aquellos que han realizado su Practicum en centros de carácter privado.

Un estudio descriptivo de estos ítems nos permite profundizar en algunos aspectos desde diferentes perspectivas.

11.2.1 Los centros de prácticas.

Los estudiantes se muestran conformes con los centros ofertados desde la Facultad, de hecho, un 37% está “*bastante de acuerdo*” con la propuesta de instituciones de prácticas, mientras que un 34% de los mismos están “*bastante de acuerdo*” con que la oferta de plazas es amplia, tal como se muestra en esta representación gráfica:

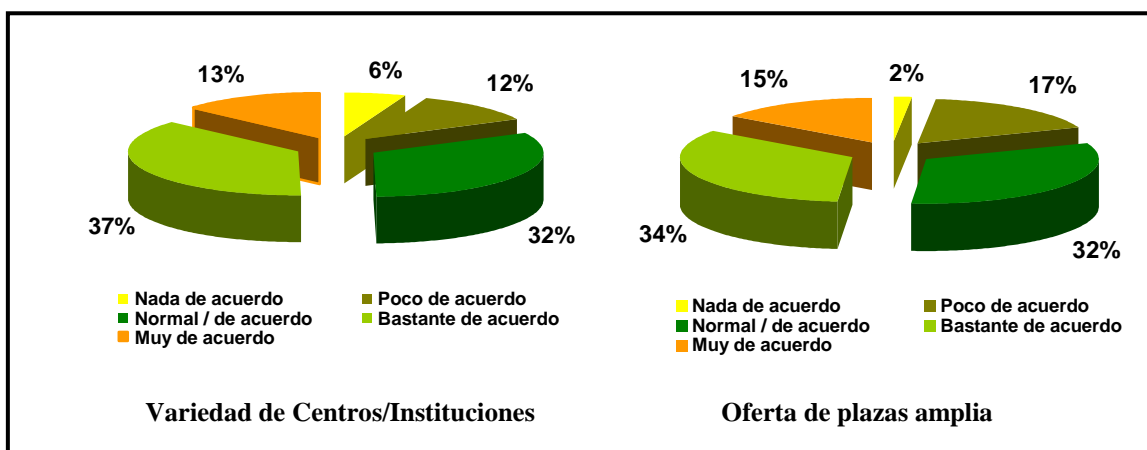


Gráfico 35 Oferta de Centros/Instituciones y plazas de prácticas a los estudiantes. Cuestionario del alumnado.

Esta valoración cambia cuando se les pregunta sobre si “*la información sobre los programas /actividades que se realizan en Centros e Instituciones es apropiada*”, en donde se dan opiniones mayoritarias entre aquellos estudiantes que se manifiestan

“poco de acuerdo” (36,1%) y “normal de acuerdo” (31,9%). Dichas opiniones se representan en el siguiente gráfico:

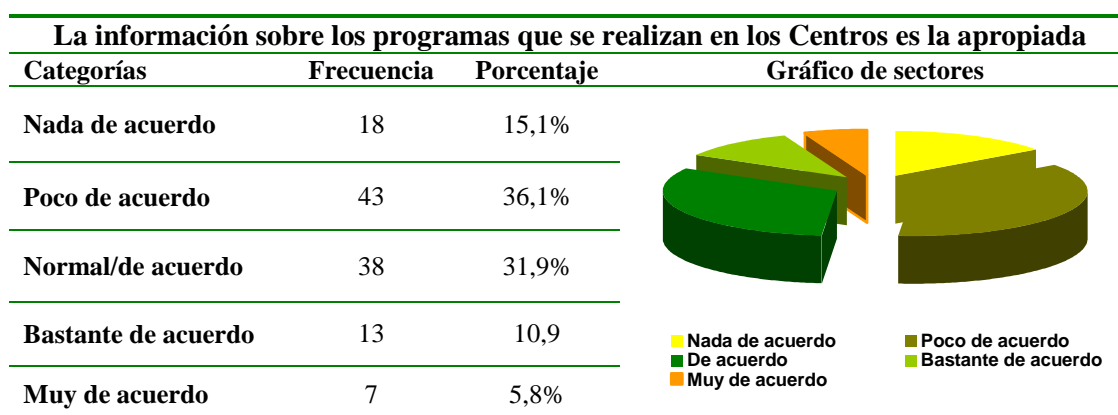


Gráfico 36 Información sobre los programas en los Centros/Instituciones de prácticas. Cuestionario del alumnado.

Analizando estos porcentajes en función de las valoraciones positivas o negativas de los estudiantes, se observa que más de mitad (51,2%) no están de acuerdo con la información que desde la Facultad se les proporciona acerca de los programas o actividades que se realizan en los Centros/Instituciones que se ofertan como lugar de prácticas (15,1 % “nada de acuerdo” y 36,1% “poco de acuerdo”), estando tan sólo un 5,8% “muy de acuerdo” con dicha información. En las preguntas abiertas de los cuestionarios, así como en el análisis documental, los propios estudiantes han tenido la ocasión de mostrar su disconformidad y admiten que:

« Hay un gran desconocimiento sobre los centros ofertados de prácticas, siendo la breve explicación de las fotocopias insuficiente para poder hacer, o creer hacer una elección correcta» (CA 02).

« <...> habría que concretar un poco más la información que se le da al alumno, previa a la elección de centro, sobre todo la referida al horario de prácticas» (CA 12).

Desde el punto de vista del profesorado universitario, así como desde alguno/a de los tutores/as de los centros colaboradores que han participado en el estudio, también se mantiene la idea de que existe un cierto desconocimiento sobre los Centros/Instituciones de prácticas por parte de los estudiantes en el momento de realizar la elección. Estos profesionales mantienen que los estudiantes eligen los centros, a veces, sin tener un conocimiento real de cuál es el trabajo que allí se hace y guiándose por criterios arbitrarios. Estas elecciones, en muchas ocasiones, no están informadas ni son

coherentes con sus intereses profesionales, tal como manifiestan los tutores universitarios:

« <...> en muchas ocasiones los alumnos eligen los centros por haber estudiado en ellos, por proximidad a su domicilio, a veces por el nombre que les parece que suena muy bonito y en aquella institución tiene que haber cosas muy interesantes... pero realmente no conocen que hay detrás del nombre o de la institución y después, como me ha pasado este curso, se llevan grandes decepciones » (E.T 03).

« <...> a veces son elecciones un poco que no son coherentes ni con lo que piensa hacer en un futuro, que sería donde el tendría que plantearse trabajar en un lugar, ni incluso con lo que él ha hecho anteriormente. Y claro, pues eso dificulta un poco porque muchos alumnos van a hacer una modalidad de Practicum que no tiene mucho interés» (E.T 06).

Según afirman los tutores universitarios, en muchas ocasiones los motivos que utilizan los estudiantes para elegir los centros de prácticas no son los más convenientes, lo cual puede determinar que al acudir a los mismos no tengan un conocimiento real de lo que allí se hace y lo que se van a encontrar:

« <...> no tienen muy claro los centros y qué van hacer ahí. No lo tienen claro porque desconocen e igual es difícil que se hagan una idea, igual sería más interesante que supieran primero, que conocieran los centros » (E.T 07).

Por otro lado, una de las opciones que se ofrece a los estudiantes a la hora de elegir centro es realizar sus prácticas en el mismo lugar en el que hicieron su Practicum I, teniendo preferencia sobre otras personas que desearan ir a esa institución. Ha de reconocerse que esta vía ha sido muy poco utilizada en los últimos años, aún recibiendo buenas valoraciones por parte del alumnado (M: 0,555). Los tutores universitarios consideran que esto se debe, fundamentalmente, a la pretensión de los estudiantes de conocer diferentes ámbitos de actuación y líneas de trabajo:

«Ya era terreno avanzado, ya conocía la institución, ya era entrar sabiendo de qué van las cosas y en que te gustaría trabajar. En algún caso sí se dio, en otro no porque a veces la gente cambia, como ya conozco un poco de qué va esto pues en quinto quiero coger otra cosa» (GTf4).

Por su parte, los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas consideran acertada esta posibilidad que se les ofrece a los estudiantes de repetir en el mismo centro de prácticas que en 3º curso, mostrándose un 26,6% “bastante de acuerdo” con la misma.

En las entrevistas mantenidas con los tutores/as universitarios, se ha podido percibir dos elementos que les preocupan y que responden a las siguientes cuestiones ¿qué tipo de centros son los más adecuados para la realización de las prácticas de pedagogo/a?, ¿cómo seleccionar los centros que ofertamos a los estudiantes?

La conocida “ambigüedad” del quehacer pedagógico en determinados ámbitos de intervención hace que, en numerosas ocasiones, los estudiantes realicen sus prácticas en centros en donde la labor pedagógica no está reconocida o es inexistente, lo cual genera ciertas dudas entre el profesorado universitario acerca de si los estudiantes están haciendo funciones de tipo pedagógico¹² en sus prácticas.

« <...> en principio hay centros e instituciones muy interesantes. Algunos, claro, están un poco alejados de lo que es lo pedagógico y tenemos que hacer muchos esfuerzos por dialogar, porque los estudiantes vayan y que tengan allí una verdadera experiencia pedagógica» (E.T 12).

En este sentido, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión realizados un aspecto que preocupaba a muchos docentes universitarios era la “clarificación del perfil competencial” del pedagogo. En la Guía del Practicum II se definen las funciones del pedagogo/a en los tres ámbitos de intervención en donde los estudiantes pueden realizar sus prácticas, funciones muy genéricas y que no siempre están presentes en los centros de prácticas:

«Si nosotros no tenemos perfiles competenciales claros y luego lo trasladamos a que los centros no tienen sus perfiles es una rueda un poco fea pues... esto, durante unos años lo utilizamos para abrir campos, decían “es que tenemos que abrir campo”, bueno bien, yo creo que los campos ya van estando más claros y ahora tendríamos que ser más cuidadosos de eso» (E.T 08).

Así, en las entrevistas realizadas se ha percibido, entre los tutores/as universitarios, una preocupación que va más allá de las posibles competencias que puedan desarrollar o adquirir los estudiantes en su Practicum y que tiene que ver con el hecho de que el Plan de Trabajo de los estudiantes realmente tenga una función pedagógica. Es decir, existe cierto recelo a considerar que determinadas instituciones promueven otro tipo de prácticas más vinculadas con el trabajo de un educador social, estudiante de magisterio o trabajador social:

¹² La conveniencia o no de realizar el Practicum en Centros/Instituciones en donde desarrolle su actividad profesional un pedagogo/a se abordará en posteriores apartados de este capítulo.

«¿Lo que vosotros hicisteis es lo que tenía que hacer un pedagogo?», pues no, y esto supongo que en muchas de las instituciones pase lo mismo, los alumnos lo dicen. Son instituciones que en el ámbito social, la mayor parte de las cosas que hacen es, como mucho, la labor de un educador social, como mucho, es decir, un titulado de grado medio porque aunque sea coordinando, sea haciendo programas... <...>» (E.T 11).

En este sentido, es importante valorar las experiencias que aportan los centros de prácticas a los estudiantes, siendo decisiva la elección de buenos centros en los diferentes ámbitos de intervención pedagógica:

«Entonces yo creo que hay que garantizar eso, que haya un abanico de centros amplio en los tres ámbitos como para que un alumno que quisiera ir pueda ir y con el número de alumnos que tenemos yo creo que ahora sí se puede conseguir, hombre, tienen que ser centros con una cierta solvencia, centros que tengan una trayectoria reconocida y un tipo de proyectos que merezca la pena que los alumnos estén allí» (E.T 02).

Se ha percibido que un número alto de los tutores/as entrevistados defiende la idea de seleccionar los centros de prácticas en función de lo que aportan a la formación de los estudiantes, lo que precisaría de la unificación de criterios a la hora de decidir cómo entra y sale un centro del Practicum:

« <...> yo creo que sí se ha hecho una criba buena a lo largo de los últimos años, que siempre es relativa, porque yo tengo instituciones que funcionan muy bien un año y al año siguiente funcionan fatal, es completamente relativo, dependiendo del año de la institución » (E.T 01).

« <...> cada año es muy variable, incluso hay cosas que han funcionado un año y al año siguiente no, por lo que sea. Hay veces que una institución ha funcionado y con otra persona, con otro alumno tiras del Practicum y no está satisfecho nadie, ni el alumno ni....» (GTf5).

Como se ha podido observar en el trabajo de campo realizado, las experiencias positivas en determinados centros de prácticas están estrechamente vinculadas con la función tutorial que se ejerce tanto desde la Universidad como desde las propias instituciones de prácticas. Sobre este aspecto también profundizaremos en posteriores apartados.

11.2.2 El perfil de prácticas.

Una de las informaciones que se les proporciona a los estudiantes durante la presentación del Practicum II es la referida al perfil de prácticas, es decir, la descripción de las funciones a desarrollar por el alumnado durante su estancia formativa en los Centros/Instituciones colaboradores. En este sentido, casi la mitad de los encuestados

(45%) muestran un cierto nivel de desacuerdo con la información recibida. De hecho un 35% admiten estar “*poco de acuerdo*” con la afirmación de que “*la concreción del perfil de prácticas ha sido adecuada*”, mientras que un 10% está “*nada de acuerdo*”. El segundo grupo mayoritario es el de aquellas personas que están “*normal/de acuerdo*” con la concreción del perfil (30%) y tan sólo un 5% del alumnado afirma estar “*muy de acuerdo*” con esta cuestión. Véase el gráfico correspondiente:

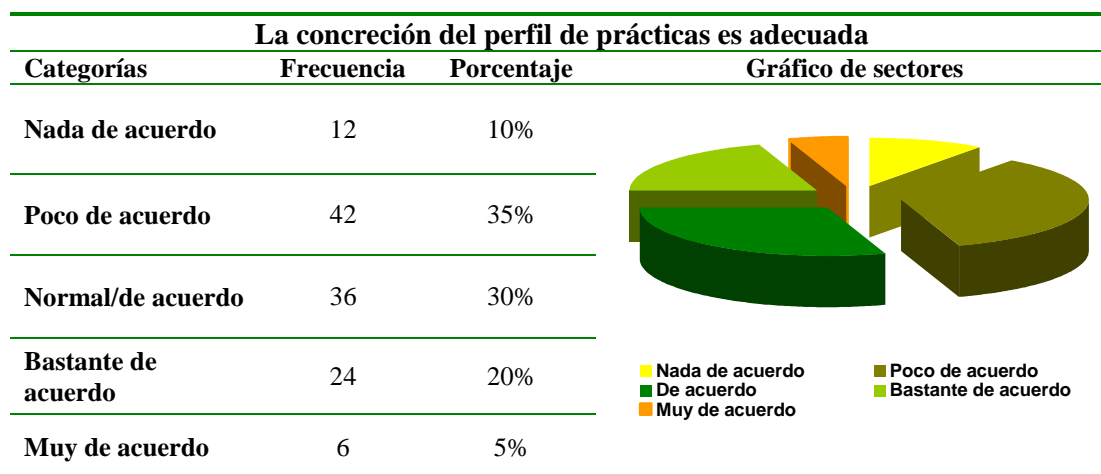


Gráfico 37 Concreción del perfil de prácticas. Cuestionario del alumnado.

Algunos estudiantes admiten que: «*Es muy importante que los alumnos sepan lo que se van a encontrar cuando acuden al centro*» (CA. 13), por lo que es interesante «*<...> dar más datos sobre los centros antes de que el alumno tenga que decidir*» (CA .25). Además, uno de los problemas que se han identificado en la realización de este estudio se relaciona con el hecho de que, en ocasiones, aun cuando los perfiles de prácticas están claros, éstos no se cumplen:

«*<...> nosotros cuando tenemos la reunión en quinto nos dan unas fotocopias, con el nombre del centro... y después tareas que hay que hacer y muchas veces no se cumplen esas tareas*» (DO 04).

Los propios tutores, las personas encargadas de negociar este plan de trabajo, identifican este aspecto como uno de los fundamentales a la hora de programar el Practicum:

«*Lo más importante es la fase primera, la fase donde se negocia el perfil de prácticas que es muy importante que salga bien claro. Muchas veces los problemas vienen porque uno escogió una institución sobre la que el perfil de prácticas no está claro y cuando llega a la realidad el perfil de prácticas que se puso en la hoja de elección no corresponde con la realidad. El contacto inicial donde quede claro qué ofertan para este año, independientemente de que haya estado ofertado otros años, que ofertan para este año, aunque sea general, pero más o menos*»

el campo, es muy importante porque así el alumno no se lleva a engaño cuando escoge, eso lo primero» (E.T 01).

Parece, por tanto, imprescindible el contacto inicial con los profesionales que trabajan en los Centros/Instituciones de prácticas. En este sentido, los propios tutores/as de los centros colaboradores consideren que, en general, las actividades que van a realizar los estudiantes en su centro de trabajo han sido previamente definidas, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:

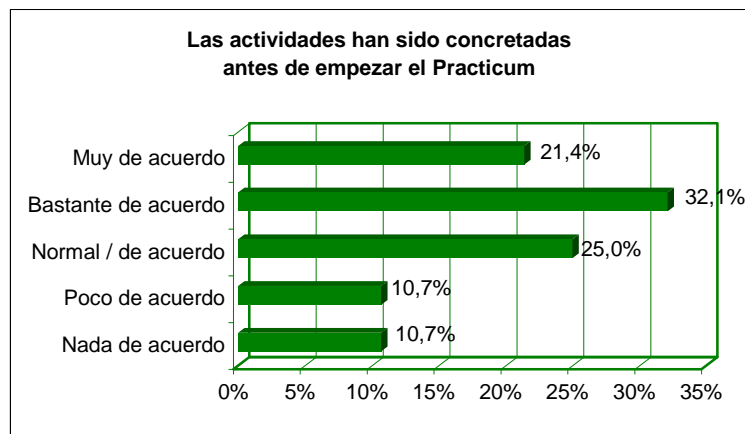


Gráfico 38 Concreción de las actividades del Practicum. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

Como se ve, más de la mitad de los encuestados (53,50%), entre quienes están “*bastante y muy de acuerdo*”, se muestra altamente satisfecho con el contacto previo mantenido con el tutor/a universitario para la concreción del perfil de prácticas. No obstante, esto no supone necesariamente un indicador de que la información que se proporciona a los estudiantes sea la adecuada.

Por otro lado, la mayoría de los profesionales que tutorizan alumnado en prácticas y que han colaborado en este estudio admiten que no tienen un programa específico de prácticas, lo cual dificulta la definición de las funciones que los estudiantes van a realizar una vez estén en ellos (M: -0,54).

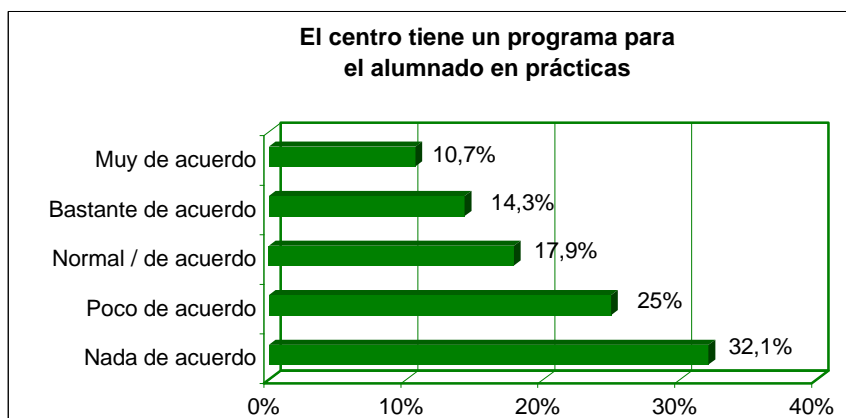


Gráfico 39 Programa específico para el alumnado en prácticas. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

Tal como se observa, un 32,1% de los tutores/as de los Centros se muestra “*nada de acuerdo*” con la afirmación de que en su centro tienen un programa específico de prácticas, siendo la segunda opción mayoritaria la de aquellos profesionales que se están “*poco de acuerdo*” (25%) con esta afirmación. No obstante, los tutores/as participantes en los grupos de discusión han dejado constancia de su interés y disposición por acoger alumnado de Pedagogía:

« <...> si realmente solicitamos ser centro de prácticas, realmente es porque tenemos una buena voluntad y una disponibilidad y estamos dispuestos a ser generosos con nuestro tiempo, con nuestra paciencia, con nuestro esfuerzo y con nuestro marco educativo y merece la pena apoyarnos un poco desde nuestro lado» (GTc 03).

Por su parte, los tutores/as universitarios reconocen que en muchas ocasiones la participación de los Centros en el Practicum depende, fundamentalmente, del interés e iniciativa de los profesionales que en ellos trabajan y que habría que buscar maneras de “recompensar” la colaboración prestada:

«Ahora, claro, la forma de ver si ofrecen experiencias interesantes también es verlo desde aquí, desde nosotros, es decir, ¿nosotros qué ofrecemos allá? <...>» (E.T 05).

11.2.3 El Proyecto Autónomo: la búsqueda de centros de prácticas.

El análisis de medias anteriormente analizado (ver gráfico 34) apuntaba a que la puntuación media más elevada, realizada por los estudiantes, se corresponde con la posibilidad de realizar un Proyecto Autónomo (M: 0,5877). Así, en la distribución de

los datos obtenidos se advierte que, atendiendo a la posibilidad de realizar un Proyecto Autónomo, un 55,3% de los estudiantes manifiestan estar altamente satisfechos con esta alternativa de prácticas y tan sólo un 16,7% muestra su disconformidad al respecto.

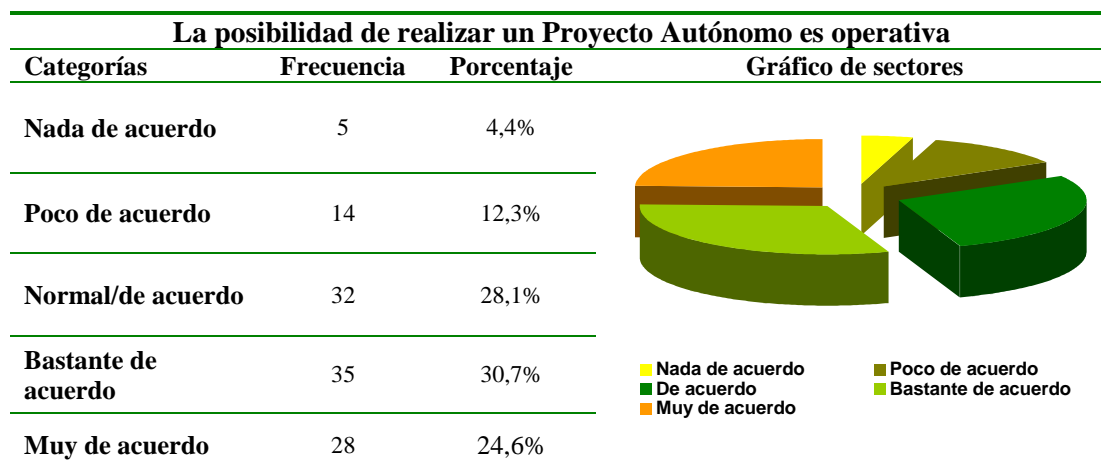


Gráfico 40 Posibilidad de realizar un Proyecto Autónomo. Cuestionario del alumnado.

Como se observa, los estudiantes valoran muy positivamente la alternativa que se les ofrece de realizar un Proyecto Autónomo; sin embargo, son pocos los que cada año optan por esta opción, pero quienes lo hacen realizan una valoración positiva al respecto:

« Debería animarse más a la gente a que no elijan los centros que se ofertan por comodidad, sino que si están interesados en trabajar en otro tipo de centros esto puede ser muy positivo para nuestra carrera abriéndonos camino en otros campos aún sin explorar y, por ello, es conveniente promocionar más la realización de Proyectos Autónomos» (DO 19).

En el apartado referido a la distribución temporal del Practicum, analizado en el epígrafe anterior, veíamos cómo los estudiantes mostraban su desacuerdo con el tiempo que se les dejaba para la selección del lugar en donde realizar su prácticas así como para la presentación del Proyecto Autónomo, aspecto que, junto con la comodidad que supone elegir los centros, puede estar influyendo en el bajo número de estudiantes que optan por esta modalidad de Practicum, tal como se desprende del procedimiento interpretativo realizado:

« hay que potenciar la figura del Proyecto Autónomo ya que considero que no hay muchas personas que estén suficientemente informadas de la existencia de esta posibilidad y cuando llega la primera reunión del Practicum ya es demasiado tarde para poder animarse a iniciar un proyecto así» (CA .12).

« Deben estar mejor explicados los criterios de admisión y presentación del Proyecto Autónomo y su plazo de presentación debe ser suficientemente amplio, dando al alumno la posibilidad de debatirlo y discutirlo a fondo con los responsables del Practicum y con el tutor elegido por el alumno» (CA .48).

11.2.4 Aportaciones del Practicum a los Centros/Instituciones colaboradores.

Uno de los aspectos de análisis presente en el cuestionario destinado a los profesionales de los Centros/Instituciones de prácticas atiende a las valoraciones que éstos realizan sobre las contribuciones que los estudiantes de Pedagogía realizan a los propios centros que los acogen. Conscientes de la relación de beneficio recíproco entre las instituciones y los propios estudiantes, los profesionales encuestados, en líneas generales, se muestran satisfechos con tal posibilidad. Así se muestra en el gráfico adjunto:

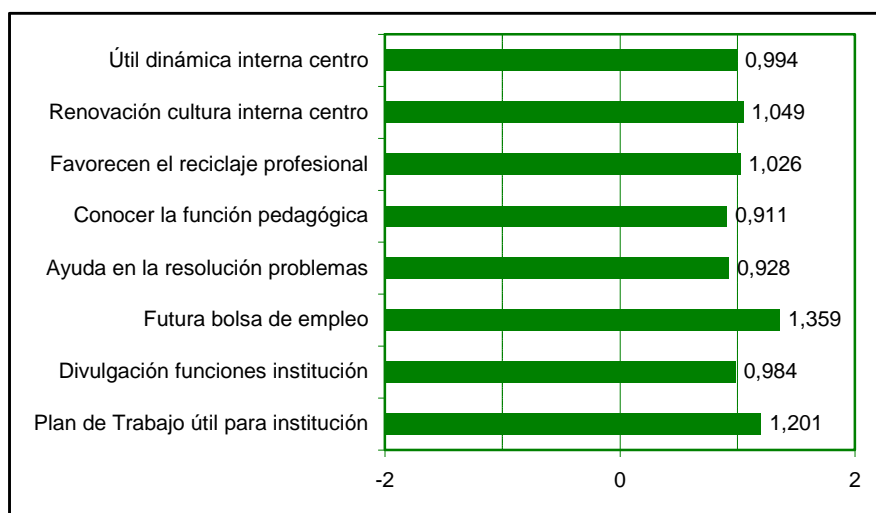


Gráfico 41 Aportaciones de las prácticas a la entidad colaboradora. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

La puntuación media de esta dimensión gira en torno al “bastante *de acuerdo*” (M: 0,7458), no destacándose ningún ítem con valoración negativa. El ítem que recibe la estimación media más alta en relación a los beneficios de los centros al acoger alumnado en prácticas, es la posibilidad de tener una “bolsa de contactos” para posibles incorporaciones (M: 1,359). En el siguiente gráfico puede constatar la distribución de las respuestas que estos profesionales han dado al respecto:

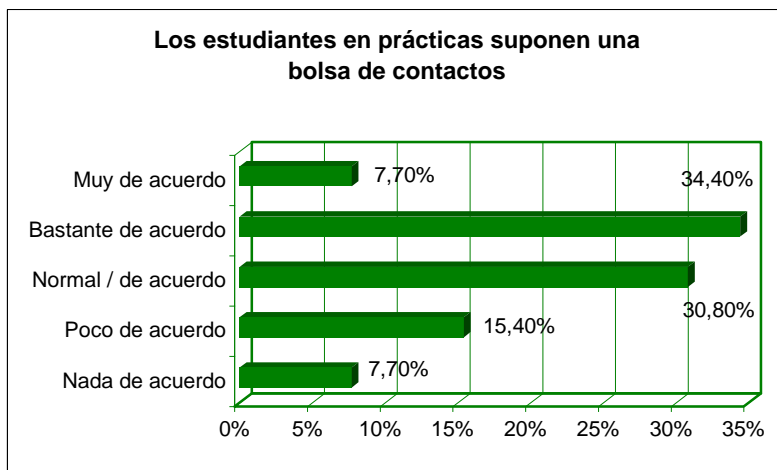


Gráfico 42 Aportaciones de las prácticas a la entidad colaboradora: bolsa de contactos para futuras incorporaciones. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

Tal como se observa, más de un 50% de los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores están altamente conformes con la idea de que el alumnado en prácticas supone una bolsa de contactos en periodo de formación de cara a posibles incorporaciones laborales al Centro/Institución (33,3% se muestra “*bastante de acuerdo*” y un 22,2% “*muy de acuerdo*”). En relación a este tema, los propios estudiantes también han realizado sus valoraciones y, tal como se ha podido comprobar a través del cuestionario del alumnado, no tienen muy claro que el Practicum sirva como medio de acceso a un empleo (M: 0,496). Así, ante la afirmación de que “*el Practicum es un instrumento facilitador de empleo*”, un 33,8% muestra su disconformidad al respecto (7,4% dice estar “*nada de acuerdo*” y 26,4% “*poco de acuerdo*”), tal como se muestra en la siguiente representación gráfica:

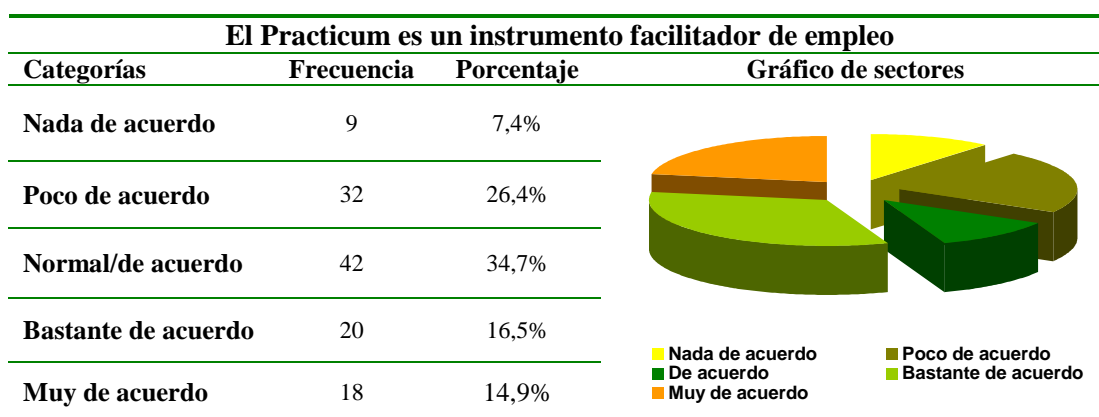


Gráfico 43 Aportaciones de las prácticas a los estudiantes: facilitador de empleo. Cuestionario del alumnado.

Como se ve, un 34,7% de los alumnos está “*de acuerdo*” con la idea de que a través de las prácticas formativas realizadas tienen mayores posibilidades de acceder a un puesto de trabajo. De hecho, un 16,5% de los mismos están “*muy de acuerdo*” con esta afirmación. En algunos casos, la experiencia del Practicum sí responde a estas expectativas: «*El Practicum me ha servido como puerta para encontrar un empleo*» (CA 41).

Por su parte, otro de los ítems que recibe una de las valoraciones más altas (M: 1,026) es el referido a la contribución que realizan los estudiantes al reciclaje de los profesionales que trabajan en el Centro/Institución de prácticas. En este sentido, se observa que la mitad de los tutores/as de los centros colaboradores encuestados están conformes con esta afirmación (un 50% están “*normal/de acuerdo*”), tal como se muestra en el siguiente gráfico:

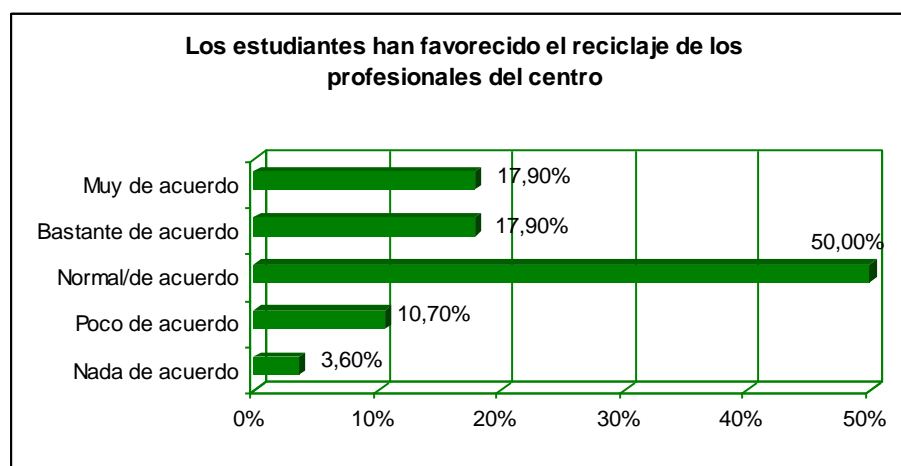


Gráfico 44 Aportaciones de las prácticas a la entidad colaboradora: favorecen el reciclaje profesional. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

Estos datos concuerdan con las afirmaciones realizadas por los profesionales que han participado en los grupos de discusión, los cuales, aludiendo a los beneficios que para su trabajo diario reporta la asunción de alumnado en prácticas, mencionan que:

«*Yo creo que otra de las oportunidades que nos dais a los centros es conocer a la gente y luego, por supuesto, cuando tengas necesidad, pues tirar de ello, es importante, y luego reciclado, pues se recicla, la gente del departamento que había hecho Pedagogía... para el departamento era muy enriquecedor*» (GTc06).

«*Pues claro que son un beneficio mutuo. Por ejemplo, yo con la persona que tuve en la escuela, claro que me enseñó muchas cosas o me recordó otras que tenía olvidadas*» (GTc 02).

En relación a las aportaciones que el alumnado de prácticas realiza a los centros colaboradores, los ítems que han recibido las valoraciones más bajas son los referidos a “*un mejor conocimiento de la función social del pedagogo/a*” (M: 0, 911) y “*ayuda en la resolución de problemas*” (M: 0,928).

11.2.5 Propuestas de mejora relativas a los Centros/Instituciones de prácticas.

Las propuestas realizadas por los estudiantes concuerdan con los resultados anteriormente expuestos. Éstos, demandan una mayor concreción tanto de la información sobre los centros en donde pueden realizar el Practicum (qué son, qué hacen, con qué colectivo trabajan, dónde están, qué horarios...) como del perfil de prácticas (¿qué voy hacer?) y de la posibilidad de hacer un Proyecto Autónomo.

« Sería necesario informar con más antelación de las instituciones que podemos elegir para la elección del Practicum, para poder tener más tiempo para pensar e informarnos del trabajo que se realiza en dicha institución» (CA 81).

« Deben darse más datos sobre los centros antes de que el alumno tenga que decidir y aclarar bastante más a los alumnos la forma de realizar el Proyecto Autónomo» (CA .25).

« Dar más información sobre el plan de intervención y la función del pedagogo en cada uno de los centros que se ofertan, así como ofrecer una bibliografía básica para leer antes de incorporarse al centro de prácticas, pues pienso que sería muy útil para que el alumnado se ubique y conozca mejor el ámbito en el que va a trabajar<...> » (DO 72).

« Dado que el catálogo de centros es muy variado y abarca diferentes ámbitos me parece muy interesante y muy útil una presentación y formación previa (mediante seminarios) de las características y funcionamiento de estos ámbitos y sus respectivos colectivos» (DO 117).

Los tutores universitarios, en general, también reclaman más información sobre los centros ofertados a los estudiantes, puesto que no siempre tutorizan instituciones que ellos conocen.

« <...> cuando ya conoces la institución, conoces a los tutores y tutoras, sabes perfectamente cuales son las necesidades que pueden cubrir los alumnos de Practicum, en qué pueden intervenir, qué tarea has dejado pendiente el curso anterior que podría continuarse este curso... entonces, de pronto te encuentras con una institución nueva que no conoces e incluso... que no conoces en el más amplio sentido, que solamente has visto el nombre y nunca has trabajado en ese ámbito, y eso desconcierta mucho <...> » (E.T 02).

Los tutores/as de los centros de prácticas, por su parte, ante las propuestas de mejora y alternativas metodológicas planteadas en el cuestionario, referidas a este tema, ofrecen las siguientes valoraciones:

- Uno de cada dos tutores/as está “*bastante de acuerdo*” con que es necesario una mayor especificación del perfil de prácticas, señalando, en su caso, características personales y habilidades sociales del alumno ajustadas al contexto y necesidades de la institución.
- Un 42,9% de estos profesionales está “*bastante de acuerdo*” con que los contactos, envío de información y establecimiento de pautas de actuación en los centros debe hacerse con un margen de tiempo suficiente para mejorar la planificación. Se reclama, por tanto, más tiempo para la planificación del Practicum.
- Uno de cada dos tutores/as está “*bastante de acuerdo*” con la necesidad de un seguimiento más preciso y mayor implicación de la Facultad, entendida en su conjunto, en el proceso de prácticas y en la consideración de su valor e importancia formativos.

11.3 AGENTES IMPLICADOS EN EL PRACTICUM.

Cómo veíamos en el análisis de medias realizado al principio de la exposición de resultados (Gráfico 16), las valoraciones que realizan los estudiantes sobre esta dimensión tienen un valor medio de $M: 0,6505$ lo que está próximo al “*bastante de acuerdo*”. En el siguiente gráfico se ofrece una visión general de los estudiantes de cada una de las figuras que han intervenido en el desarrollo de sus prácticas:

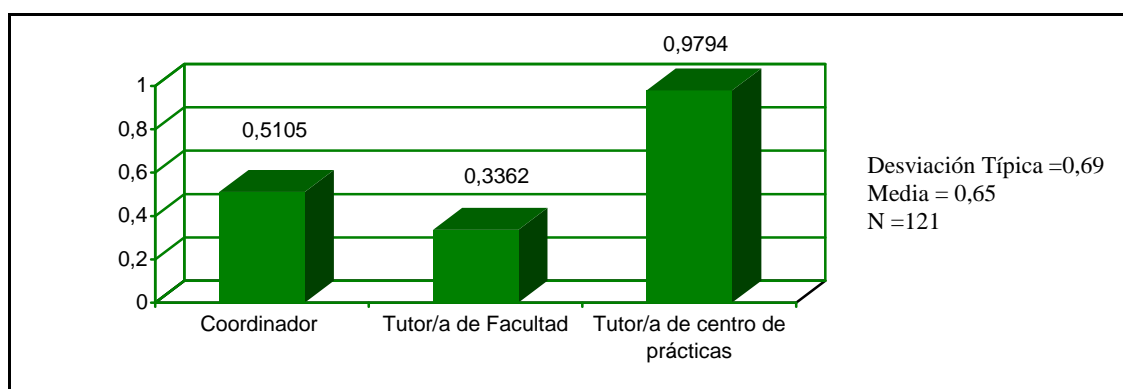


Gráfico 45 Valoración de los agentes implicados en el Practicum. Cuestionario del alumnado.

Como se ve, el conjunto de bloques que componen esta dimensión presenta diferencias en relación a las percepciones del alumnado en función del agente por el cual se le pregunta. En los extremos encontramos los dos pilares de apoyo de los alumnos durante su periodo de prácticas: el tutor/a de la Facultad que obtiene una media de 0,3362 próxima al “normal/de acuerdo” y, por otro lado, al tutor/a del Centro/Institución de prácticas que obtiene una de las mayores puntuaciones medias registradas en el estudio 0,9794, es decir, “bastante de acuerdo”. Entre ambas puntuaciones se encuentra la obtenida por la coordinación del Practicum con un valor medio de 0,5105, que adopta una posición intermedia.

Para concretar los factores que contribuyen a las diferentes medias valorativas se realiza un análisis de los distintos agentes por separado aportando, a su vez, los resultados obtenidos en el cuestionario de los tutores/as de los centros colaboradores, así como de las entrevistas y grupos de discusión realizados. Al estudio de las figuras de coordinador/a, tutor/a universitario y tutor/a del Centro/Institución se ha añadido la del alumnado de prácticas, por constituir éste el eje central del Practicum. Empezaremos, pues, por esta figura.

11.3.1 Alumnado en prácticas.

Los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas no tienen una opinión muy definida acerca de la preparación con que llegan los estudiantes a los centros de prácticas, tal como muestra el gráfico:

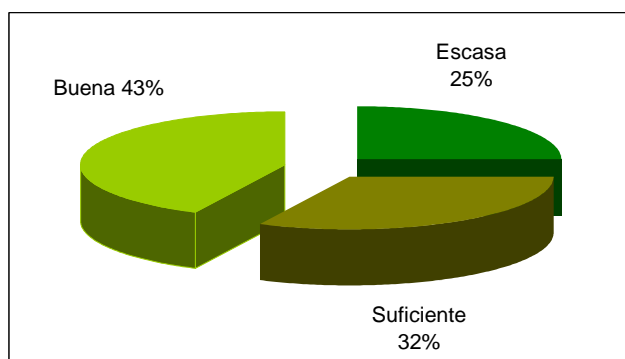


Gráfico 46 Preparación de los estudiantes cuando llegan a los centros. Cuestionario a tutores/as de los Centros / Instituciones.

Se observa que un 43% de los tutores/as de Centros/Instituciones encuestados considera que los estudiantes de Pedagogía tienen una buena preparación cuando acuden a sus prácticas, mientras que un 32% considera que esta formación es “suficiente” para la realización de las funciones y actividades de prácticas a realizar en el Centro. No obstante, es destacable que uno de cada cuatro tutores/as juzgue que la preparación con la que nuestros estudiantes acuden a sus centros es “escasa”, al igual que nos comentaba alguno de los tutores universitarios:

« Si uno va a un sitio, previamente tiene que tener un proceso de formación para saber exactamente... lo que debe saber sobre esa institución (...) muchas veces los chicos cuando van a los centros yo creo realmente que van muy poco preparados en relación con el trabajo que van hacer» (E.T 06).

En este sentido, en los grupos de discusión los profesionales de los centros de prácticas valoraban la carencia de algunas competencias básicas, no tanto de conocimientos teóricos:

« La formación es excelente o muy buena, me da lo mismo pero lo que yo vi este año fue el desarrollo de esas dificultades de trabajar en equipo, de saber estar en una reunión. Intervenir, no intervenir, cómo dar mi opinión, la doy, no la doy... yo creo que la evolución de la persona que nosotros tuvimos fue muy grande » (GTc 06).

Con esta opinión también concuerdan algunos de los tutores/as universitarios entrevistados quienes consideran que en la Universidad no se forma a los estudiantes en una serie de competencias que van a necesitar una vez accedan al mercado laboral. Los propios estudiantes también lo reconocen, tal como se muestra en estas citas extraídas de las entrevistas a tutores y cuestionario del alumnado.

«<...> las posibilidades que tú tienes de relacionarte con gente que está fuera del ámbito académico yo creo que es fundamental, por ejemplo para buscar trabajo, saber relacionarse, el saber establecer relaciones personales, relaciones sociales, habilidades sociales, resolver situaciones difíciles... habilidades sociales» (E.T 04).

« El Practicum permite, a su vez, desarrollar y adquirir habilidades sociales muy importantes para un pedagogo/a como saber comunicar, empatía, saber escuchar, etc.» (CA 70).

De hecho, la mayoría de los tutores/as encuestados (93%) considera que, con posterioridad a las prácticas, los estudiantes están mejor preparados para afrontar su inserción en el mundo laboral. En relación con este aspecto, en el siguiente gráfico se

recogen las valoraciones que los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores y los propios estudiantes realizan sobre las aportaciones del Practicum al alumnado:

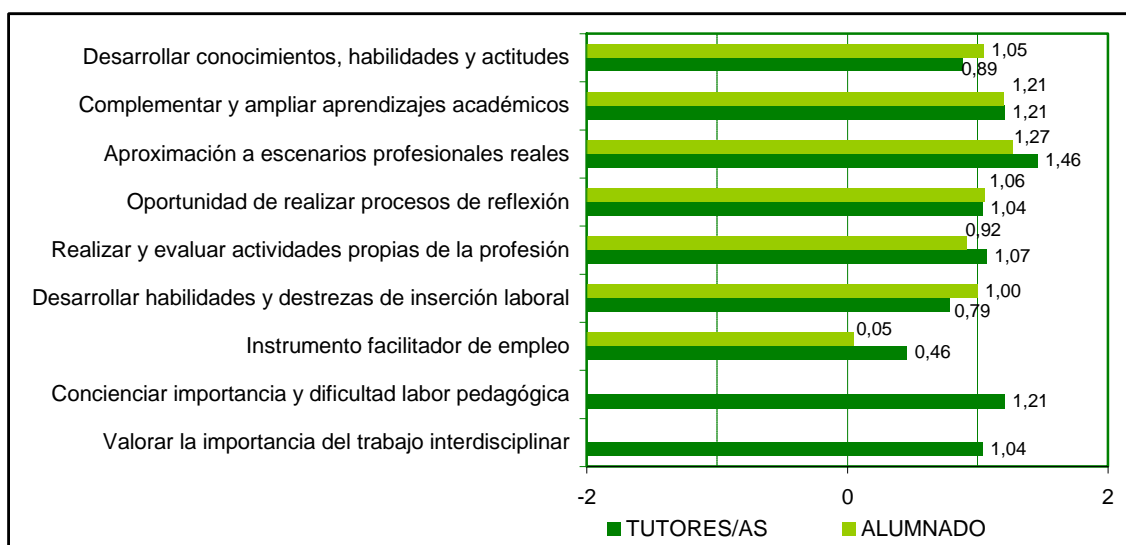


Gráfico 47 Utilidad del Practicum para los estudiantes. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones y del Alumnado.¹³

El ítem que recibe una valoración media más elevada, tanto en el cuestionario de los tutores/as como en el de los estudiantes y que se aproxima al “*muy de acuerdo*” es aquel en que se afirma que “*el Practicum sirve para aproximar al alumnado a escenarios profesionales reales*”. Los valores obtenidos ante esta afirmación por parte de ambos actores se recogen en la siguiente representación gráfica:

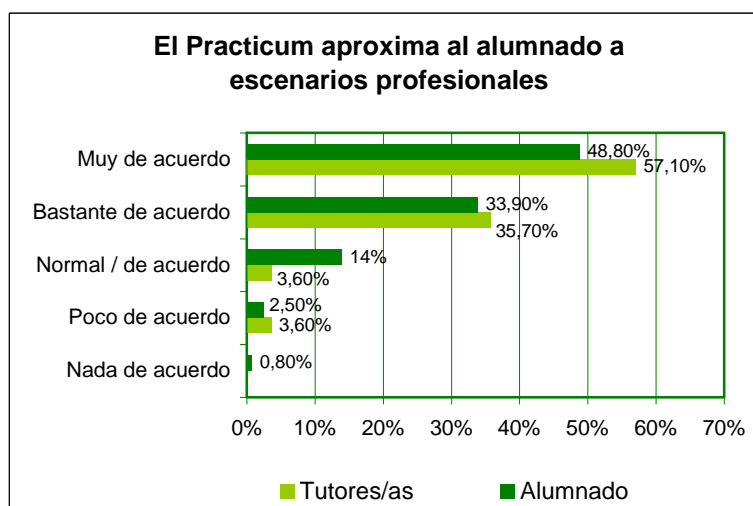


Gráfico 48 El Practicum como instrumento de aproximación a escenarios profesionales reales. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones y cuestionario del alumnado.

¹³ Los dos últimos ítems no recogen las valoraciones del alumnado, puesto que estos aspectos no estaban incluidos en el cuestionario que se les facilitó.

Tal como se aprecia, algo más de la mitad de los tutores/as de los centros (un 57,10%) está “*muy de acuerdo*”. Éstos opinan que el periodo de prácticas permite a los estudiantes tener un primer acercamiento con el mundo laboral en que van a tener que ejercer como profesionales. Por su parte, un 48% de los estudiantes también se muestran “*muy de acuerdo*” con esta función del Practicum, tal como han puesto de manifiesto en los documentos oficiales analizados:

« El aprendizaje adquirido a través de estas prácticas no sólo es medible en cuanto a términos cuantitativos, sino que además la experiencia que aporta y las habilidades adquiridas tienen tanto o más peso en el individuo. Asimismo, el Practicum nos acerca mucho más al futuro profesional que cada vez tenemos más cercano a la vez que nos muestra la variedad de ámbitos en la que como pedagogos podemos ser partícipes» (DO 119).

El segundo de los ítems con una valoración media más alta es aquel en el que se indica que “*el Practicum sirve para completar y ampliar los aprendizajes académicos*”. Ante esta afirmación tanto tutores/as de centros como estudiantes (ambos con una valoración media de 1,21) se muestran, en general, “*bastante de acuerdo*”. Los propios estudiantes admiten que, en cuanto a contenidos teóricos, se sienten preparados; pero en la práctica se ven un poco “perdidos”, les faltan experiencias prácticas:

«Yo creo que con formación sí llegamos, que vale que es muy teórica y claro, nosotros igual vamos un poco con la idea de “inmediatez aplicada”, yo me enseñaron esto y quiero aplicar esto aquí y esto me sirve para aplicarlo aquí... quiero decir, conocimientos tienes y los llevas, igual es muy teórico y son muy necesarios para cuando tú llegas al centro» (GA 2).

Sin embargo, en el análisis de los documentos oficiales se ha percibido cómo es muy frecuente que, entre los propios estudiantes, no se valoren los contenidos formativos de los estudios universitarios hasta que no contactan con la realidad profesional:

« No sólo he podido aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, sino que he podido detectar aquellas lagunas de conocimiento que poseo y que debo cubrir en un futuro, algo indispensable para poder ser una buena profesional» (DO 19).

« La Facultad nos ofrece unos conocimientos importantes y necesarios para nuestra formación académica como pedagogos, pero desde mi punto de vista, la asignatura del Practicum es sin duda el engranaje imprescindible donde se demuestra esa relación entre teoría y práctica» (DO 21).

Los tutores/as universitarios, por su parte, también consideran que es en el momento de realizar sus prácticas cuando los estudiantes se dan cuenta de la utilidad que tienen los conocimientos adquiridos a lo largo de los estudios universitarios y que, sin ellos, no

podrían realizar muchas de las tareas encomendadas en los centros de prácticas. Esta concepción, no está exenta de “riesgos”, como vemos:

« En ese momento es cuando se dan cuenta de cosas que pensaron que nunca iban a tener que utilizar y están utilizando pero, insisto, no sólo en cosas que están en las asignaturas, que también, pero incluso de cómo ellos son capaces, no saben por qué, el porqué es porque han tenido un proceso de formación y tienen una edad y llevan cinco años aquí» (E.T 01).

«En la Facultad hay lo que te decía, hay simulaciones, ficciones, aproximaciones, pero donde uno adquiere las competencias profesionales es en el.... bueno, las adquiere o no las adquiere porque también corres el riesgo de ir allí y no aprovechar nada, pero la posibilidad está ahí» (E.T 02).

Esta función del Practicum está muy relacionada con otra que también ha recibido valoraciones muy positivas y que se refiere a la oportunidad, para los estudiantes, de realizar procesos de reflexión teoría-práctica sobre su profesión. Los datos obtenidos ante esta afirmación se recogen en el siguiente gráfico:

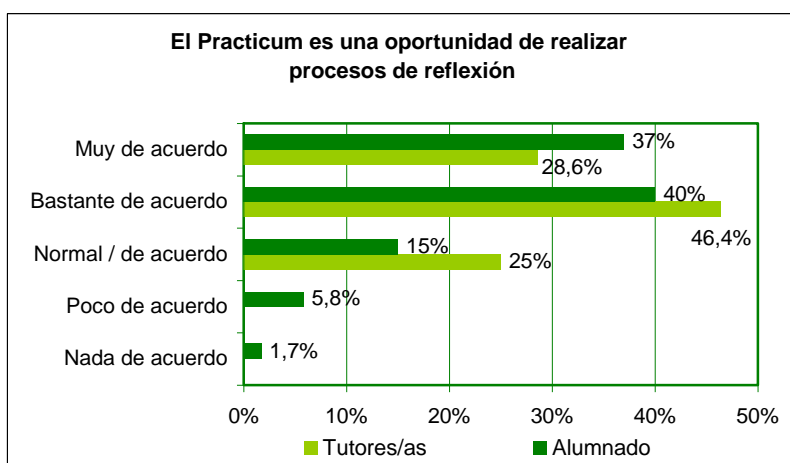


Gráfico 49 El Practicum supone una oportunidad de realizar procesos de reflexión. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones y cuestionario del alumnado.

Como se aprecia en el gráfico, un 46,6% de los tutores y un 40% de los estudiantes están “*bastante de acuerdo*” con esta afirmación. En segundo lugar están aquellos que se manifiestan “*muy de acuerdo*” con la misma (un 28% de los tutores y un 37% de los estudiantes), tal como ilustra la siguiente cita:

«<...> la capacidad de relacionar la teoría y la práctica, esta competencia vamos a llamarla reflexión en la acción o... algo así, quiero decir, justo ahí es donde se pueden activar aquellos conocimientos que han ido desarrollando, no sólo teóricos en el sentido académico, sino también los pensamientos y teorías más personales que ellos hayan ido desarrollando sobre la Pedagogía a lo largo de su carrera» (E.T 01).

En los grupos de discusión realizados, así como en las entrevistas mantenidas, uno de los aspectos que preocupaba a las personas participantes era en qué medida, y en que condiciones, los estudiantes realizaban esos procesos de reflexión; es decir, si la organización actual del Practicum realmente propiciaba esa reflexión en los estudiantes.

Por otro lado, en relación a la utilidad del Practicum, tal como se ha comentado anteriormente, tanto estudiantes como profesionales de los centros coinciden en dar la valoración más baja a la concepción del Practicum como instrumento facilitador de empleo (en ambos casos con valores próximos al “normal/de acuerdo”). Además, entre las personas que ha accedido a Pedagogía tras cursar otros estudios universitarios, casi la mitad afirma que su experiencia en el Practicum II de Pedagogía le ha resultado más o menos igual que las prácticas realizadas durante sus otros estudios universitarios (49%). En este sentido, es interesante comprobar como un 33,4 % admite que esta experiencia le ha resultado más positiva que la experimentada en sus anteriores estudios y, tan sólo, un 15% mantiene que han sido unas prácticas peores que las cursadas en la anterior titulación. Los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera:

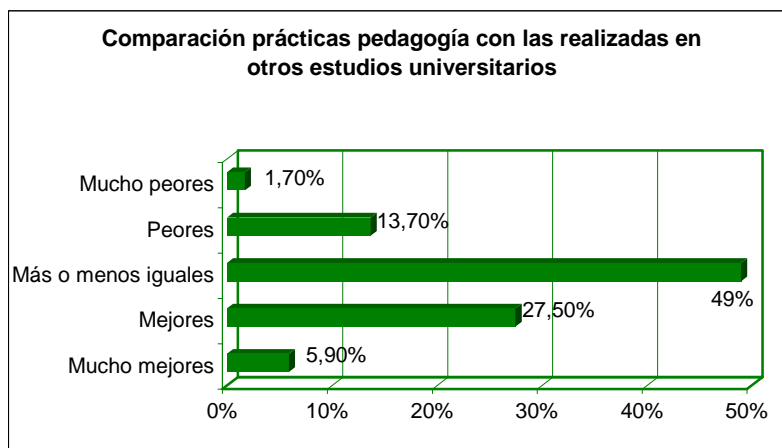


Gráfico 50 Comparación de las prácticas de Pedagogía con las realizadas durante otros estudios universitarios.

Los resultados obtenidos tras el análisis de la utilidad de las prácticas pueden analizarse en relación a alguna de las variables de identificación recogidas tanto en el cuestionario del alumnado como de los tutores/as de los centros colaboradores. Así, puede decirse que:

- Las valoraciones sobre la utilidad del Practicum correlacionan significativamente con la titularidad del centro en donde se hayan realizado las prácticas ($F=6,352$; $Sig.=0,013$), de modo que aquellos alumnos que realizan sus Practicum en un centro privado/concertado son quienes más utilidad ven a sus prácticas.
- Se presentan diferencias estadísticamente significativas entre la utilidad de las prácticas y la tipología del centro ($F =4,276$, $Sig.=0,041$), de modo que los estudiantes que más utilidad dan al Practicum son aquellos que han realizado su Practicum en un centro de ámbito social o socio-laboral.
- Los tutores/as de los centros de prácticas que otorgan una mayor utilidad al Practicum son aquellos que llevan pocos años ejerciendo como tal (últimos años) o que ya tienen una experiencia amplia ($F=3,016$; $Sig.=0,016$), tal como muestra el siguiente gráfico:

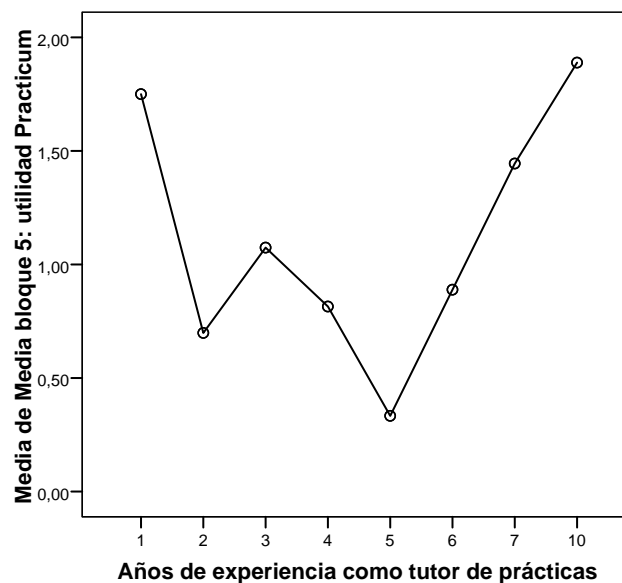


Gráfico 51 Gráfico de líneas. Relación entre experiencia como tutor/a de prácticas y utilidad del Practicum para el alumnado de Pedagogía. Cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

- Se presentan diferencias estadísticamente significativas entre la utilidad de las prácticas y el hecho de que los tutores/as de los centros hayan tutorizado alumnado de otras carreras ($F =4,394$, $Sig.=0,046$), de modo que los tutores/as que mayor utilidad dan al Practicum de Pedagogía son aquellos que no tutorizan alumnado de otros estudios universitarios.

Puede decirse, después de lo anterior, que las diferentes valoraciones que el alumnado objeto de estudio concede a este periodo formativo correlacionan significativamente con el tipo de centro en donde se realice el Practicum II, siendo las valoraciones más positivas las de aquellos estudiantes que realizaron sus prácticas en un centro socio-laboral de carácter privado; mientras que, en el caso de los tutores/as de los centros sus valoraciones correlacionan con su experiencia como tales y el hecho o no de autorizar alumnado de otros estudios universitarios.

Dentro de este apartado, hemos querido hacer, finalmente, una breve referencia a las competencias que alcanzan o deberían adquirir los estudiantes durante sus prácticas. Si bien es cierto que los instrumentos cuantitativos se incluían ítems al respecto, los comentarios realizados por los tutores universitarios en el transcurso de las entrevistas permiten hacer una aproximación a estas competencias, las cuales están estrechamente vinculadas a algunas de las funciones anteriormente analizadas.

En efecto, a raíz de las entrevistas mantenidas con el profesorado universitario que tutoriza alumnado en prácticas, se ha percibido que las competencias que se desarrollan en el Practicum pueden ser de dos tipos. Por un lado, estarían las competencias profesionales para las que han sido preparados los estudiantes. Éstas no son nuevas competencias, sino que están vinculadas al título de Pedagogía y es en el Practicum cuando deberían poner en práctica:

« <...> el tema de los conocimientos, porque yo eso de las competencias sin los conocimientos no me cuadra nada. Entonces yo creo que los alumnos van allí con un bagaje de conocimientos, incluso hay alguno que no sabe ni que los tiene, y a mí me parece que el Practicum les ofrece un escenario donde poner a prueba sus conocimientos, es decir, que es una competencia de tipo... de contraste, de contraste pues bueno “¿qué saberes tengo, cuáles son útiles y cuáles pongo en juego en el momento en que estoy aquí?” <...> es como una competencia que tiene que ver con poner en juego los saberes y ver como esos saberes que moviliza, que son saberes que no tienen que ver, a lo mejor, con el curso que están cursando, a lo mejor aparecen cosas de 1º, de 2º, de 3º, tal» (E.T 02).

« Lo que hay que tener claro es qué título tiene que estar definido por unas competencias profesionales y esas competencias profesionales son las que debe ejercitar en ese momento, entonces claro, no son nuevas competencias, son las competencias para las que les hemos formado que ahora las aplica, pero no son nuevas, son las que tienes. Entonces, si no están en el título vinculadas, algo falla» (E.T 07).

El desarrollo de estas competencias implica que los estudiantes sean dialécticos en el manejo de la teoría y la práctica, en el uso de conocimientos aplicados y prácticos. Entendidas así las competencias del Practicum, habría que esperar a que el profesorado universitario enseñara a los estudiantes a trabajarlas; es decir, que les enseñara a ser competentes a lo largo de toda la carrera.

Algunas competencias básicas, relacionadas con lo que hablamos, para las que preparan los estudios de Pedagogía serían, entre otras muchas, saber intervenir y saber analizar, como nos comenta un tutor/a entrevistado/a:

«<...> tiene que saber observar, aunque es el primer Practicum, el de tercero, el que está más pensado para la observación, yo creo que eso no se agota en el primer Practicum, en el segundo, en gran medida, hay que estar allí viendo lo que pasa <...> yo creo que una de las competencias <...> importante es esa, ver una realidad con mirada de pedagogo profesional, una mirada más profesionalizada <...> descubriendo un poco que tú tienes algunos saberes que te permiten mirar eso con otros ojos» (E.T 10).

Por otro lado, los tutores/as, por su parte, también identifican otro tipo de competencias para las que los alumnos/as, pueden no haber sido preparados y que dependen, básicamente, del ámbito y la institución en donde realicen sus prácticas. Éstas serían “competencias genéricas” como son las competencias sociales que tienen que ver con el trabajo en equipo, habilidades comunicativas, resolución de problemas, toma de decisiones...etc.:

«<...> habilidades sociales, sobre todo en el campo social, desarrollar habilidades sociales, eso es muy importante. Habilidades de negociación, habilidades dialógicas: saber escuchar, saber interactuar con los otros, esas, en el campo social son básicas » (E.T 13).

« <...> algunas competencias genéricas que podrían adquirir como trabajo en equipo, habilidades de relación interpersonal, habilidades de tipo más técnicas, básicas, de manejar pues las tecnologías de la información y la comunicación, de manejar adecuadamente la bibliografía, etc. Después, otras competencias más específicas dependiendo de la institución donde estén » (E.T 03).

11.3.2 Coordinación del Practicum.

Una de las dimensiones de análisis dentro del cuestionario del alumnado es la referida a la figura del coordinador/a del Practicum. La interpretación realizada sobre los ítems que la configuran se recoge en el siguiente gráfico:

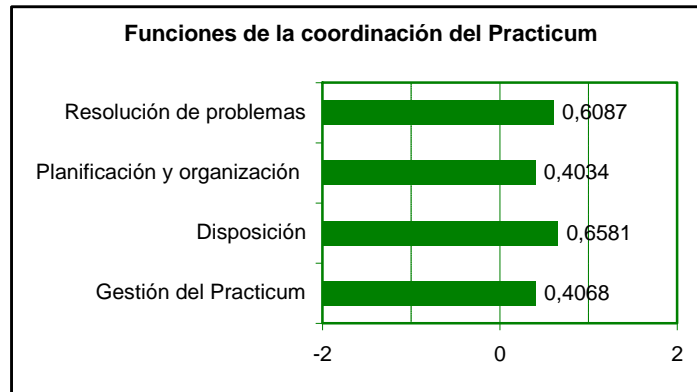


Gráfico 52 Funciones de la coordinación del Practicum. Cuestionario del alumnado.

De acuerdo con la representación gráfica anterior, se observa que existe una mayor elección de las respuestas “normal/de acuerdo” (M: 0,5105). Tal como se observa en la Tabla 35, no hay mucha dispersión de los datos, encontrándose los porcentajes más altos en las categorías “de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. La frecuencia más alta se sitúa en el ítem referido a la planificación y organización de la asignatura, lo que supone que un 38,7% de los estudiantes están “normal/de acuerdo” con los criterios operativos seguidos en este proceso.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Normal/de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Resolución de problemas	0,9%	13%	33,9%	28,7%	23,5%
Planificación y organización del Practicum	1,7%	15,1%	38,7%	30,3%	14,3%
Disposición para atender al alumnado		13,7%	31,6%	29,9	
Implicación en la gestión del Practicum	1,7%	14,4%	40,7%	28%	15,3%

Tabla 35 Porcentajes de respuesta sobre la coordinación del Practicum. Cuestionario del alumnado.

Se observa que 1 de cada 4 sujetos están “muy de acuerdo” con la disposición del coordinador en la atención de dudas o problemas que surjan durante el periodo de prácticas. De hecho, esta cuestión es la que obtiene la valoración media más elevada del bloque de análisis (M: 0,6581) aproximándose sus respuestas al “bastante de acuerdo”. Véanse las valoraciones realizadas en torno a esta cuestión en el siguiente gráfico:

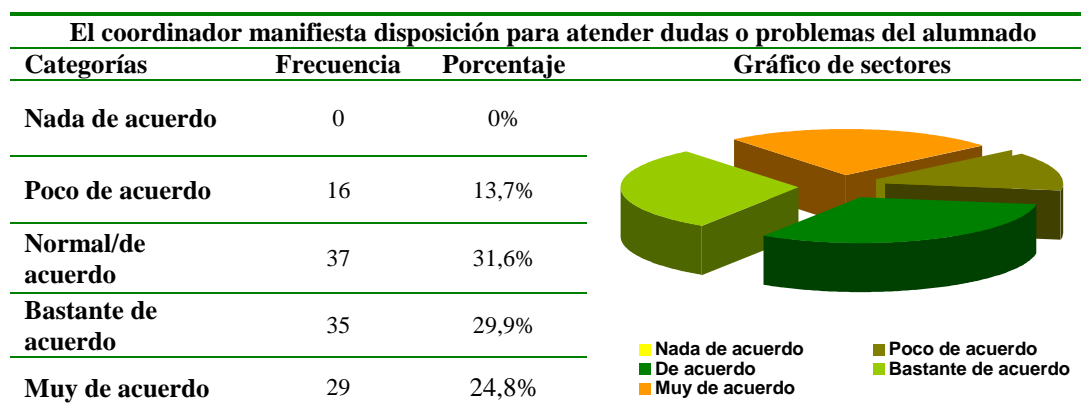


Gráfico 53 Coordinador: disposición para atender dudas o problemas del alumnado. Cuestionario del alumnado.

Como se advierte gráficamente, la opción que reconoce la disposición del coordinador para atender las dudas o problemas del alumnado es mayoritariamente positiva; de hecho, más de la mitad de los estudiantes encuestados (54,7%), declaran estar “*bastante de acuerdo*” o “*muy de acuerdo*” y ninguno de los mismos se ha manifestado “*nada de acuerdo*”. Si se comparan estos resultados con los obtenidos en el resto de los ítems de esta misma dimensión, se observa como en todos los casos los alumnos mantienen opiniones similares.

Los tutores universitarios, por su parte, apenas han hecho referencias a esta figura de coordinación en el Practicum y cuando lo han mencionando, ha sido para resaltar la necesidad de reforzarla y ampliar sus funciones

«<...> alguien que se dedique específicamente al Practicum, más allá de la coordinación <...> alguien que se dedique a trabajar el espacio del Practicum, desde hacer convenios, abrir convenios, hacer un seguimiento de aquellos campos profesionales que están apareciendo y donde nos conviene colocar alumnos...contactar con centros, mantener...» (E.T 02).

11.3.3 Tutores/as Universitarios.

Como mostraba el Gráfico 45, los tutores/as universitarios recibían las valoraciones más bajas por parte del alumnado, con un valor medio de 0,3362. En este caso, las respuestas obtenidas en el cuestionario del alumnado no presentan mucha dispersión y se organizan en torno al “*normal/de acuerdo*”, no existiendo ninguna valoración media negativa y destacándose como valor más bajo el referido a la participación de esta figura

en los Talleres de Reflexión (M: 0,0413). En el extremo opuesto están las afirmaciones con mejores valoraciones y que aluden a las funciones realizadas por los tutores/as de la Facultad a través de las tutorías: por un lado el intercambio de información entre el alumnado y el profesor (M: 0,5620) y, por el otro, la utilidad del tutor/a como elemento de apoyo en la resolución de problemas (0,5167). En el siguiente gráfico pueden observarse estos datos:

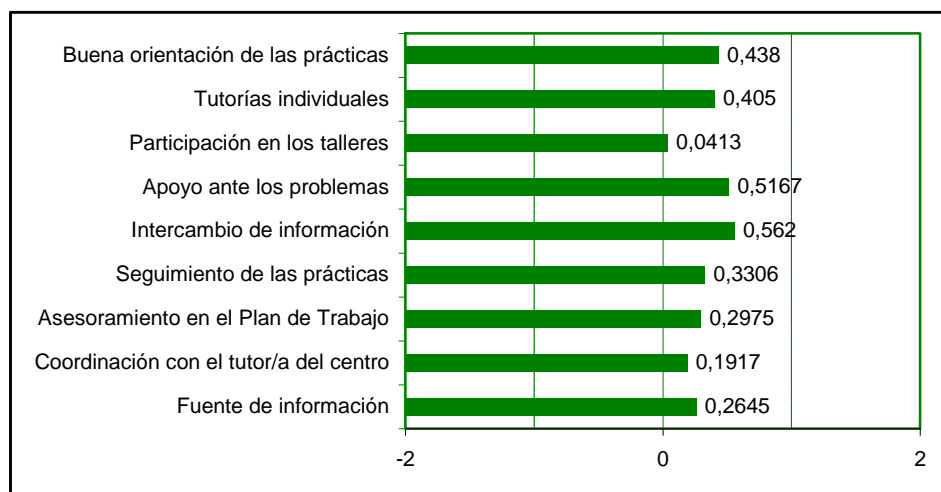


Gráfico 54 La figura del Tutor/a universitario. Cuestionario del alumnado.

En este caso, conviene destacar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las respuestas, tanto de estudiantes como de los tutores/as de los centros colaboradores, en función de algunas de las variables del estudio, a saber:

- Los estudiantes que provienen de otras carreras universitarias en donde han cursado un Practicum son quienes mejores valoraciones ofrecen sobre la figura del tutor/a de la Facultad ($F=3,455$; Sig. 0,030).
- Los estudiantes que mejor valoran la labor realizada por los tutores de la Facultad son los que mejores calificaciones han obtenido en la asignatura ($F=4,096$; Sig. 0,008).
- Los tutores de los centros socio-laborales de ámbito público, son quienes mejores valoraciones dan a la relación mantenida con los tutores universitarios ($F=3,659$; Sig. 0,027).

En líneas generales, los datos cuantitativos reflejan que la mayoría de los estudiantes se muestran “*normal/de acuerdo*” con el papel realizado por los tutores de la Facultad, de hecho, la cuestión más valorada, tal como se ha comentado anteriormente, se refiere a la utilidad de las tutorías para el intercambio de información entre el profesor/a y el estudiante (M:0,562) cuyas valoraciones se recogen en el siguiente gráfico:

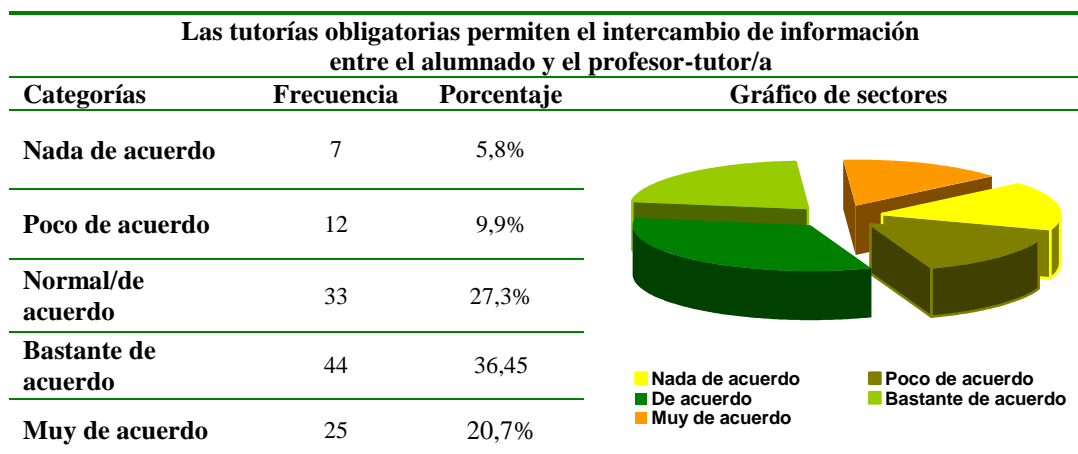


Gráfico 55 Utilidad de las tutorías con el profesor universitario. Cuestionario del alumnado.

Mayoritariamente se está conforme con esta afirmación y casi el 60% de los estudiantes (entre quienes están “*bastante de acuerdo*” y “*muy de acuerdo*”) considera la tutorías como una estrategia esencial de intercambio de información importante en este proceso formativo. Así, tan sólo un 5,8% dice estar “*nada de acuerdo*” con este planteamiento.

La segunda de las funciones tutoriales mejor valorada por los estudiantes hace referencia al apoyo para la resolución de problemas (M: 0,5167). En este caso, algo más de la mitad del alumnado encuestado (55,40%) está “*bastante o muy de acuerdo*” en que el tutor/a universitario constituye un elemento de apoyo esencial para la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de las prácticas, mientras que un 11% se muestra poco “*de acuerdo*”, tal como se aprecia en el gráfico adjunto:

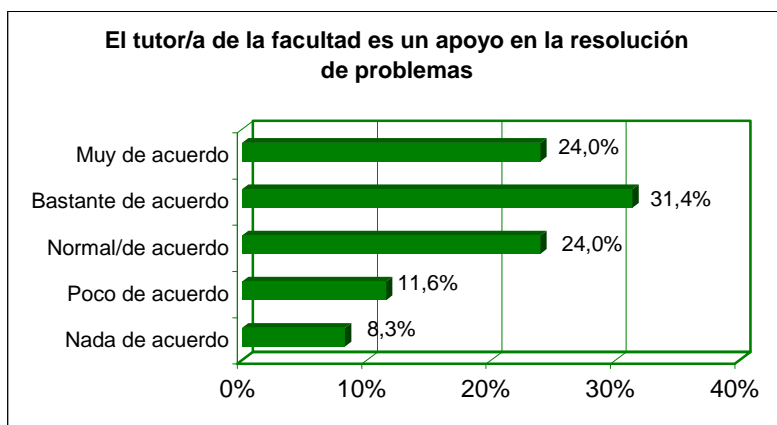


Gráfico 56 Apoyo del tutor/a universitario en la resolución de problemas. Cuestionario del alumnado.

Tal como se comentaba y ratificando las valoraciones anteriormente realizadas referidas a los Talleres de Reflexión, la valoración más baja es aquella en la que se afirma que “*el tutor/a de la Facultad participa de manera constructiva en los Talleres*”, en este sentido los datos porcentuales obtenidos son los siguientes:

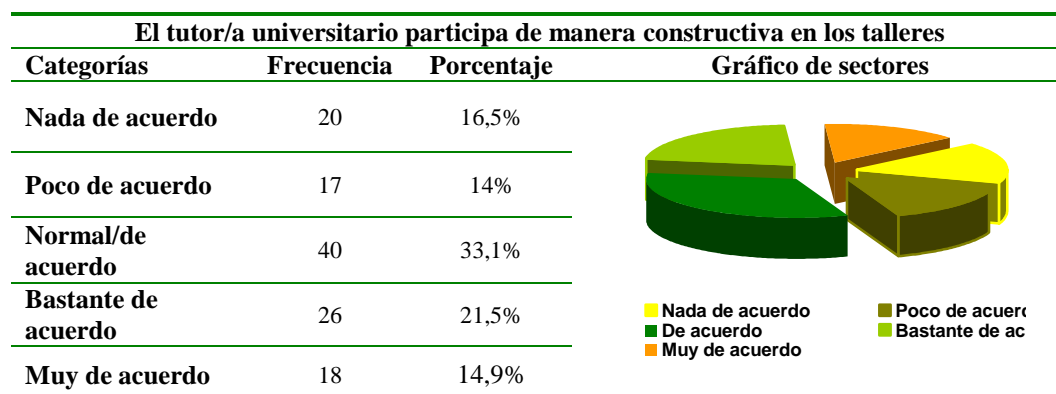


Gráfico 57 Participación del tutor/a universitario en los talleres del Practicum. Cuestionario del alumnado.

Los estudiantes son conscientes de la implicación de esta figura en los talleres realizados a lo largo del Practicum. Así, un 33,1% de los mismos se muestra “*normal/de acuerdo*” con esta actitud. No obstante, un porcentaje elevado no cree que esta implicación sea suficiente, mostrando su desacuerdo con dicha afirmación (30,5%).

En el análisis interpretativo de las respuestas de los estudiantes, se ha percibido que éstos tienen opiniones contradictorias acerca del apoyo recibido por el tutor/a universitario, sobre todo en los aspectos referidos a la coordinación de este profesional

con el tutor/a del Centro/Institución de prácticas que han llegado a calificar, en ciertas ocasiones, de “inexistente”. Ambas posiciones han quedado evidentes en los comentarios realizados por los estudiantes:

«El papel desempeñado por mi tutora de la Facultad ha sido esencial tanto para el desarrollo de mis prácticas como en la elaboración de la memoria. En todo momento me he sentido respaldada y animada a continuar con mi trabajo, hecho que ha favorecido que el Practicum II haya resultado tan satisfactorio y fructífero » (DO 19).

« <...> este punto es el más débil del Practicum, aunque reconozco que no es fácil. No percibimos que haya habido intercambio entre los tutores del centro educativo y de la Facultad. Considero que si no lo hay es una oportunidad desaprovechada desde ambas direcciones, ya que el intercambio y la interrelación las enriquecería a ambas, desde una posición genérica» (DO.52).

« Considero oportuno que el tutor de Facultad de prácticas se comuniquen y negocien el Plan de trabajo del alumno. En mi caso, esa falta de comunicación y contradicciones entre ambos me creo cierta ambigüedad, inseguridad y una desorientación que no me hizo disfrutar y trabajar de manera satisfactoria » (CA.15).

En relación con este aspecto, referido a la coordinación entre tutores/as, el cuestionario cumplimentado por los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores recoge unos ítems al respecto. El análisis de estos ítems nos permitirá conocer y analizar alguna de las funciones que los tutores universitarios tienen como tal, así como las valoraciones que tanto éstos como los tutores/as de los centros de prácticas realiza al respecto. En el siguiente gráfico se recogen estas cuestiones a las que se hace referencia:

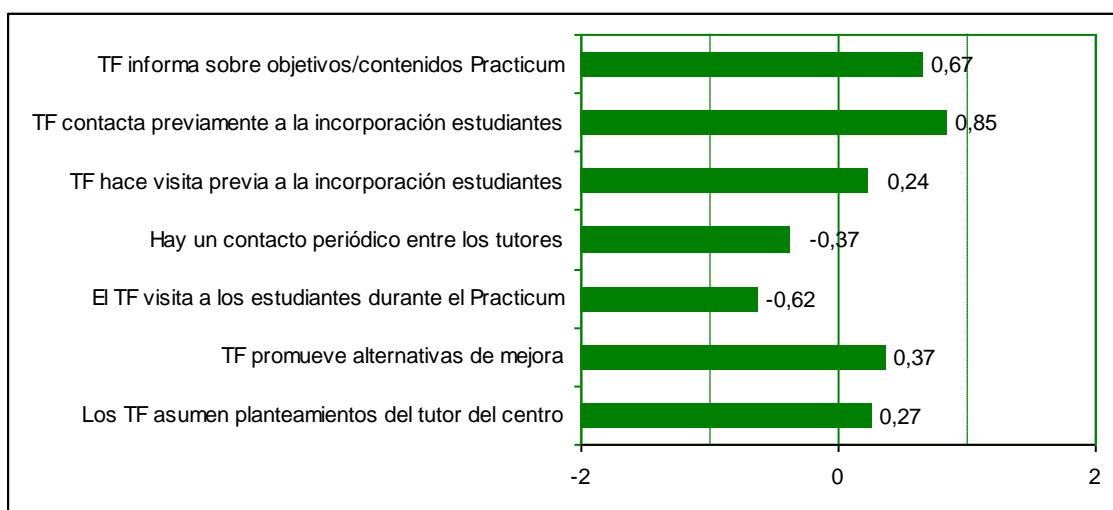


Gráfico 58 Relación con la Universidad: funciones de los tutores universitarios. Cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas. **Nota:** TF es la sigla de “Tutor/a de Facultad”.

Como se puede observar, ninguno de los valores medios de estos ítems alcanza el “*bastante de acuerdo*”, siendo el valor más próximo el referido al contacto previo que realizan los tutores antes de que se incorporen los estudiantes en prácticas (M:0,85). Las respuestas obtenidas en este ítem aparecen en la siguiente representación gráfica:

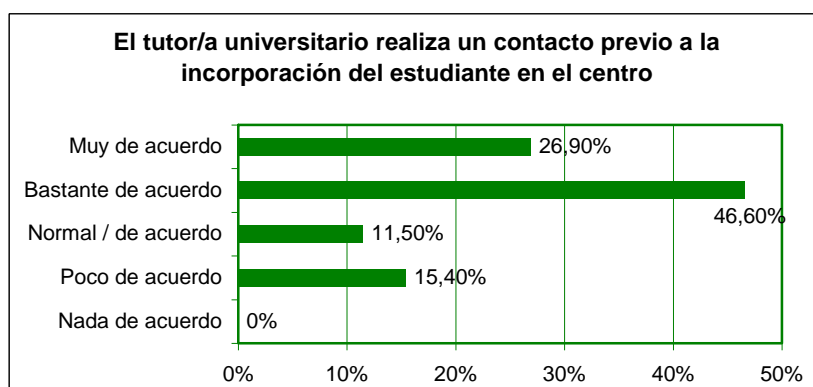


Gráfico 59 Función tutor universitario: contacto con los centros previa incorporación alumnado. Cuestionario de los tutores/as de los Centros / Instituciones de prácticas.

Una amplia mayoría (73,50%) está “*bastante o muy de acuerdo*” con el contacto de los profesores universitarios antes de que tenga comienzo el periodo de prácticas. En este sentido, conviene aclarar que esta función es de carácter “obligatorio” para los profesores/as universitarios puesto que, previa a la oferta de los centros de prácticas, hay un periodo de contacto con los centros en donde se recoge su intención de participar en el Practicum así como el número de plazas que se ofertan y el perfil de las prácticas. Sobre la importancia de esta fase ya se ha hecho referencia cuando se expusieron los resultados referidos a la planificación y organización del Practicum. Cabe señalarse, no obstante, que, a través de las entrevistas realizadas, los profesores universitarios han manifestado su descontento con alguno de los aspectos de la misma, tales como la “confusión” que genera en los centros el que, en ocasiones, el contacto previo lo realice un profesor/a y la tutorización de los estudiantes que van a ese centro la realice otro.

Otra de las funciones del tutor/a universitario que ha suscitado más controversia entre los profesionales que ha participado en este estudio es la referida al seguimiento que se realiza al alumno/a. En este sentido, los tutores/as de los Centros/Instituciones se muestran “*normal/de acuerdo*” (35,7%) con el seguimiento realizado desde la

Universidad. Sin embargo, uno de cada cuatro no considera que exista ese contacto periódico entre ambas figuras, tal como muestran los datos:

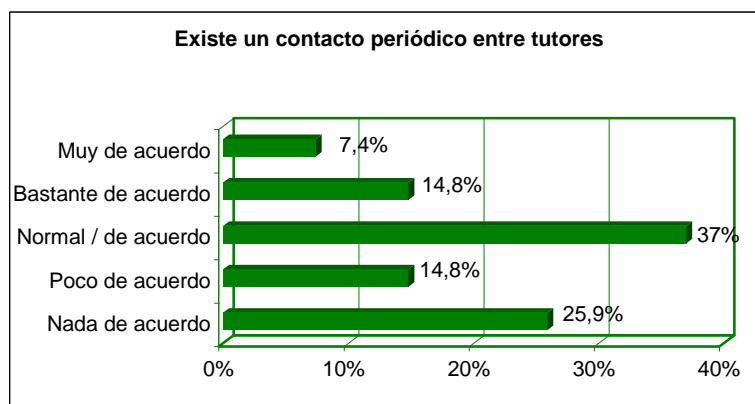


Gráfico 60 Función tutor universitario: contacto periódico con los tutores/as de los centros. Cuestionario de los tutores/as de los Centros / Instituciones de prácticas.

Como se puede constatar, son muchos los tutores (40,70%) que están “*poco y nada de acuerdo*” con la comunicación mantenida con los tutores/as universitarios, tal como manifestaban anteriormente los propios estudiantes. Cuando se les ha preguntado a los tutores/as universitarios, en las entrevistas mantenidas, acerca del contacto mantenido con los profesionales de los centros de prácticas, en líneas generales, manifestaban no tener ningún problema y consideraban que el contacto mantenido es el adecuado. En algunos casos estos docentes han transmitido su preocupación por la “negociación” que se establezca con el centro, es decir, hay quienes consideran que ante todo hay que escuchar a los tutores/as de los centros para negociar que se va a hacer en los centros y nunca esperar a que sea el estudiante quien realice esta tarea:

« <...> el centro no tiene por qué esperar a que el alumno vaya allí a ver qué tiene que hacer, tendría que ser el tutor de aquí el que va a negociar con el alumno antes de que llegue <...> un alumno no puede ir allí a decirles lo que va a hacer, el tutor tiene que haber hecho antes esa gestión » (E.T 02).

Por otro lado, entre los aspectos que han causado opiniones más diferentes en las entrevistas mantenidas, relacionados con el contacto mantenido con los centros, está el de la conveniencia de visitarlos o no. En este sentido, no hay una opinión clara al respecto y la respuesta está condicionada por el enfoque que cada profesor le dé a su tutorización, así como por otros factores (número de estudiantes, disponibilidad horaria, lugar de las prácticas... etc.):

« Igual la primera vez lo acompañas o la acompañas, la primera vez <...> que ella vea o él vea que tú conoces la institución también le da mucha seguridad, porque además tú ya puedes ver que es lo que puede hacer y qué es lo que no» (E.T 07).

A través de las respuestas de los tutores/as de los Centros/Instituciones se pone de manifiesto que esta visita a los centros no siempre se produce, tal como muestra el siguiente gráfico:

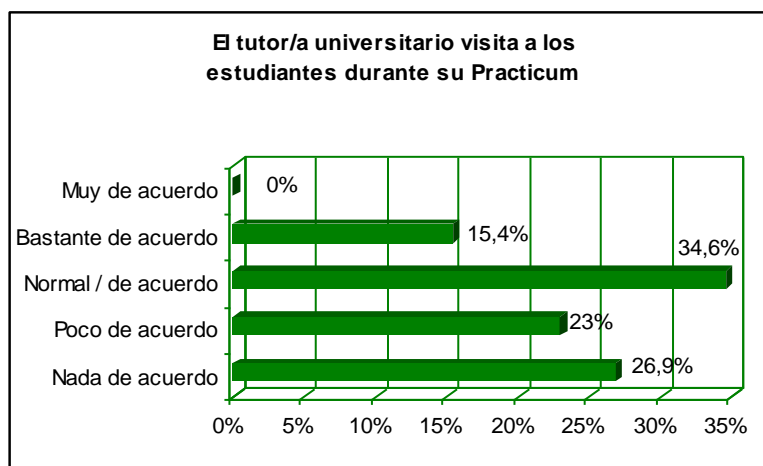


Gráfico 61 Función tutor universitario: visita a los estudiantes durante su Practicum. Cuestionario de los tutores/as de los Centros / Instituciones de prácticas

Este ítem, cuya valoración media se aproxima al “*poco de acuerdo*” (M:-0,62) pone de manifiesto la controversia anteriormente expuesta: si se visita o no a los alumnos en los centros. Así, se observa que un 26,9% de los profesionales de los centros colaboradores no está de acuerdo con la afirmación de que los tutores de los centros hayan visitado a los estudiantes durante sus prácticas. Los propios estudiantes, a través del procedimiento interpretativo realizado, manifiestan la necesidad de sentirse respaldados por los tutores/as por medio de su visita al lugar donde realizan sus prácticas:

«Es necesario la visita del tutor de al Facultad al centro donde se realizan las prácticas, para realizar un seguimiento del alumno y conocer cuáles son sus funciones o tareas y cómo se desenvuelve» (CA 27).

Por otro lado, las entrevistas mantenidas con los tutores/as universitarios han aportado otro tipo de información, complementaria a la recogida a través de los cuestionarios. Así, uno de los temas que ha salido a relucir en muchas de las entrevistas realizadas es el de los criterios que utilizan los tutores/as para escoger el Practicum. Por ejemplo, se ha percibido que algunos admiten que existen profesores universitarios que cogen

créditos de Practicum por “comodidad” o, como alguno ha comentado, “para completar”, no dando a esta asignatura el valor y dedicación que se merece. Esta cuestión también ha surgido en los grupos de discusión realizados:

«<...> la Ley de la oferta es un tema que también nos afecta a la Universidad porque aquí nos ofertamos nosotros como tutores, no nos seleccionan entre los profesores del área, al contrario, lo quería decir después pero lo digo ya, que es un problema un poco de la asignación un poco del Practicum, que funciona un poco como una especie de... vas al mercado y “bueno, te quedan doscientos gramos, pues rellena con lo que haya” son un poco como flecos, “échame un par de créditos para completar mi docencia con el Practicum” eso lo tenemos también internamente, por lo menos mantener un grueso de Practicum con una cierta estabilidad y una gente que tiene una experiencia y un saber hacer » (GTf 01).

« Yo creo que hay que ceder un poco de nuestro tiempo y considerar que es una asignatura que tiene que ocupar tanto tiempo como a lo mejor otras. Evidentemente para una asignatura de otro tipo tienes que preparar las clase, tienes que, pues eso, preparar actividades, y el Practicum no te lleva tanto, pero sí que te tiene que llevar unos mínimo, yo creo que, a lo mejor, pues hay gente que no los cumple <...>» (E.T 09).

«Yo creo que debería haber dos o tres profesores dedicados exclusivamente al Practicum y no hubiera esa responsabilidad tan diluida <...> ahora es que todos quieren el Practicum porque es cómodo, hay un cierto nivel de comodidad por parte de los profesores elegir el Practicum <...> porque no es las clases, porque da menos trabajo... bueno, por razones múltiples, y esto no es beneficioso para los alumnos» (E.T 06).

Es cierto, además, que entre los docentes universitarios a los que se ha entrevistado, existe una cierta percepción de que alguno/a no está dedicando el tiempo necesario a esta asignatura, como también es cierto que algunos docentes reconocen que el cambio constante de tutores/as universitarios puede llegar a afectar al desarrollo del Practicum, sobre todo cuando esa variabilidad implica el cambio de centros:

«<...> yo pienso que es muy negativo para el Practicum el que la gente se mueva cada año, o sea, que haya gente que entre y salga <...> lo que es nefasto es cuando una persona no está, aparece un año, desaparece, y no vuelve a aparecer, porque esa persona ni sabe ni cuál es el proyecto, ni conoce cuáles son los centros, ni tiene tampoco como una motivación para mantener ahí un trabajo riguroso y, bueno, pues muchas veces se dedica la gente a cubrir el expediente y punto.» (E.T 02)

« No nos dedicamos al Practicum todo el tiempo que hay que dedicarle, lo intentamos pero como no nos obliga a estar una hora en clase a determinado momento, pues bueno, hay veces que si tienes otras tareas pendientes las pones por delante» (E.T 03).

«Los profesores de la Facultad tenemos una dedicación al Practicum de un tiempo, que nunca como ahora tuvimos tanto tiempo para dedicar al Practicum <...> Entonces claro, si por un crédito antes atendías a ocho o diez alumno y ahora no puedes atender a dos y atender a los alumnos, básicamente es eso <...> contactar con el centro en el que vaya el alumno, hacer el seguimiento del alumno, leer la memoria y hacer la corrección» (E.T 02).

En relación a las funciones de los tutores de prácticas, en la siguiente tabla se recoge un resumen de las diferentes funciones que han ido apareciendo a lo largo de las entrevistas, grupos de discusión y análisis documental realizado:

FUNCIONES DEL TUTOR/A UNIVERSITARIO	
ANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la institución y su campo de trabajo. • Conocer al alumno e informarle de las características del centro al que va a acudir y las actividades/programas que en él se desarrollan. • Contactar con la institución y explicar los planteamientos del Practicum (organizativos, temporales, metodológicos...). • Acompañar a los estudiantes a los centros. • Negociación del Plan de Trabajo.
DURANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto periódico con los tutores de los centros. • Tutoría con los estudiantes. • Facilitar recursos y estrategias metodológicas. • Asistencia a los Talleres. • Visita a los estudiantes en el centro de prácticas. • Colaboración en la resolución de problemas.
DESPUÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la reflexión en los estudiantes. • Evaluación del estudiante: <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y corrección de la memoria. - Valoración conjunta con el tutor/a del centro. - Valoración conjunta con el estudiante.

Tabla 36 Función tutor universitario desde la perspectiva de los agentes implicados: tutores/as universitarios, tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas y alumnado.

Estas funciones, muy genéricas, estarán mediatizadas, en todo caso, por los propios implicados en el Practicum, así como por el ámbito de intervención en donde se desarrolle el mismo.

11.3.4 Tutores/as del Centro/Institución de prácticas.

El último de los elementos personales implicados en el Practicum que se va a analizar es la figura del tutor/a del Centro/Institución de prácticas, la cual, como veíamos anteriormente, es el actor implicado en el Practicum que ha alcanzado la valoración media más elevada por parte de los estudiantes (M: 0,9794), pudiendo decirse que los estudiantes objeto de estudio se muestran mayoritariamente “*bastante de acuerdo*” con las funciones realizadas por su tutor/a en el centro donde complementan su formación académica. El siguiente gráfico ofrece un análisis de las medias de los ítems referidos a esta figura en función de las respuestas aportadas en el cuestionario del alumnado:

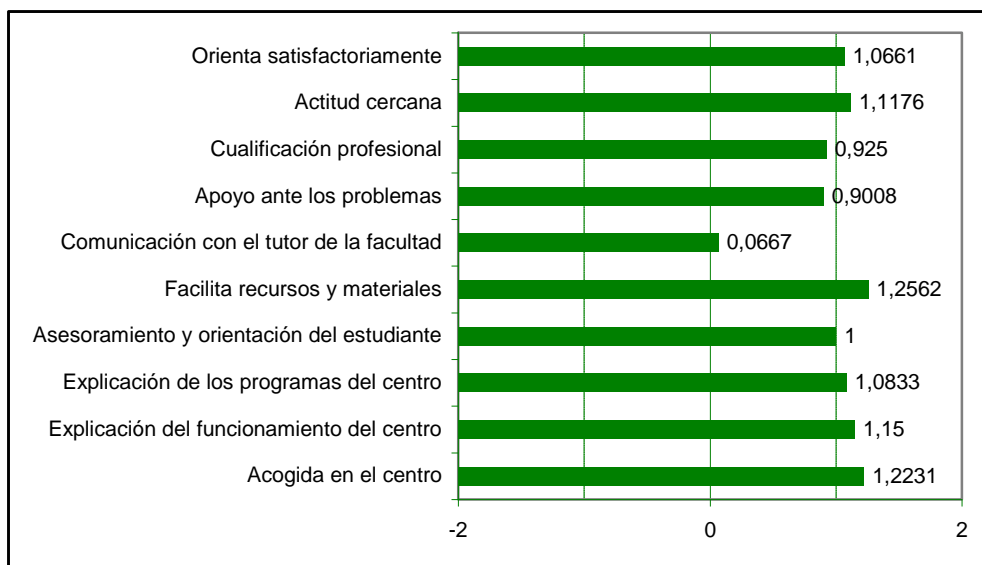


Gráfico 62 El tutor/a del Centro/Institución de prácticas. Cuestionario del alumnado.

Analizando el conjunto de datos, se observa que las respuestas mayoritarias de los estudiantes en las afirmaciones realizadas sobre esta figura se sitúan en torno al “*bastante de acuerdo*”, siendo el único ítem que no cumple esta condición el referido a la comunicación que este profesional realiza con el tutor de prácticas universitario, estando, en este caso, la media rozando valores negativos (M: 0,0667). Analicemos, pues, alguno de estos ítems.

Como se muestra en el gráfico, la valoración media más alta la recibe la siguiente afirmación: “*el tutor/a del centro de prácticas pone a disposición del estudiante los materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades a efectuar durante las prácticas*” planteamiento con el que un 52,9% de los estudiantes afirma estar “*muy de acuerdo*”. Otros ítems que también se aproximan a esta valoración son, por un lado, el que hace referencia a la adecuada acogida por parte del tutor al estudiante (un 44,6 % está “*muy de acuerdo*”) y, por otro, las explicaciones que este profesional realiza del funcionamiento del centro (un 40,5% está “*muy de acuerdo*” con que esto es así). Estos datos pueden observarse en el siguiente gráfico:

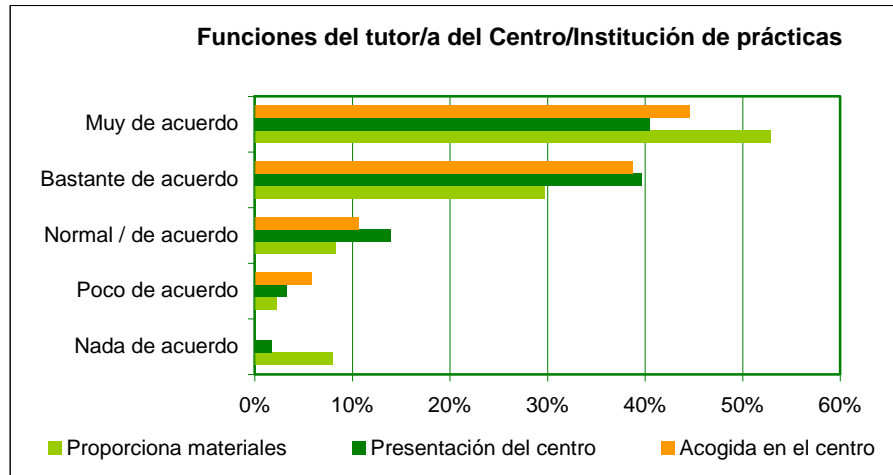


Gráfico 63 Funciones mejor valoradas de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas. Cuestionario del alumnado.

Como se desprende de los datos del gráfico, los porcentajes son favorables y concuerdan con los resultados de la afirmación general “*el tutor/a del Centro/Institución orienta satisfactoriamente las prácticas*”, con la que un 48,8% de los encuestados está “*muy de acuerdo*”. Este análisis resulta ilustrativo del sentir de los estudiantes:

« *La tutora del centro se mostró muy implicada en el Practicum apoyándome siempre, ofreciéndole bibliografía, dándome libertad para participar en las actividades, etc. Me ha resultado muy útil el apoyo prestado por mi tutora*» (DO 38).

« *Desde el primer momento que acudimos al centro se mostró predispuesto a ayudarnos en todo lo que le fuese posible, y nos ofreció todo tipo de material, respondió todas nuestras dudas*» (DO 7).

Ya se ha comentado anteriormente que el ítem que ha recibido la valoración media más baja es el referido a la comunicación establecida entre el tutor/a del centro de prácticas y el de la Universidad, aspecto que se ha puesto de manifiesto en anteriores apartados. Las respuestas a esta cuestión pueden observarse en la siguiente representación gráfica:

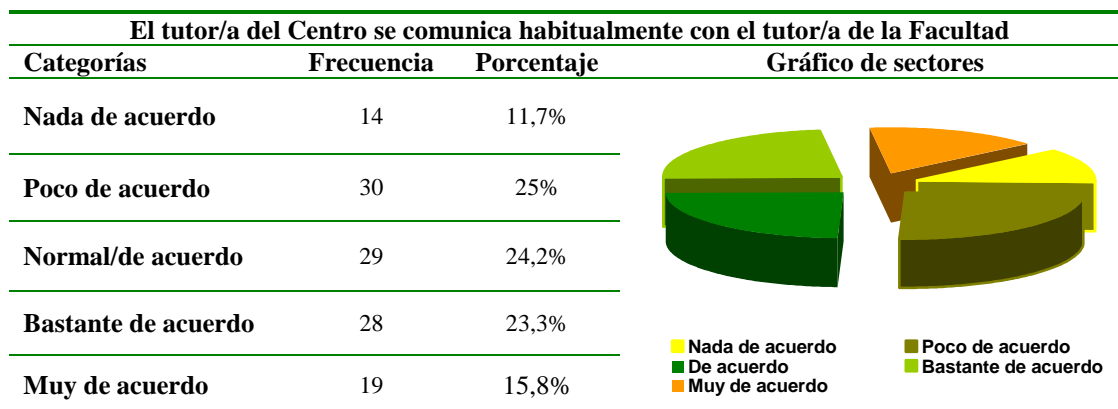


Gráfico 64 Funciones de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas: comunicación con el tutor/a universitario. Cuestionario del alumnado.

Una vez más, y como se aprecia en el gráfico que precede, 1 de cada 4 estudiantes están “*poco de acuerdo*” con la comunicación existente entre tutores/as. De hecho, casi un 37% mantiene diferentes niveles de desacuerdo, siendo la percepción de los alumnos la de un bajo nivel de comunicación entre ambos profesionales.

Estos datos vienen a apoyar los resultados obtenidos anteriormente cuando se preguntaba acerca de la comunicación del tutor de la Facultad con el del centro de prácticas. En el análisis documental se ha observado que cuando los estudiantes se refieren a esta situación, tienden a atribuir esta carencia comunicativa a la propia institución universitaria.

En el cuestionario remitido a los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores, éstos han tenido la oportunidad de valorar una serie de funciones que tendría que cumplir la persona que se responsabiliza de la tutorización de los estudiantes mientras están en sus centros. En líneas generales, los tutores/as de los centros colaboradores consideran que sus funciones están claramente definidas al comienzo de las prácticas (M:0,50), tal como se muestra en el gráfico adjunto:

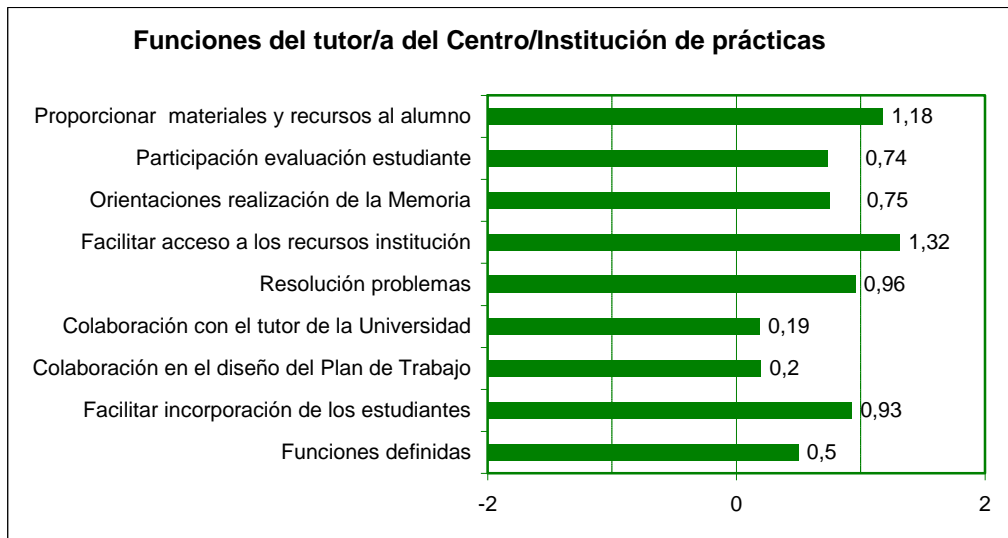


Gráfico 65 Funciones de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas. Cuestionario del tutor/a del Centro/Institución de prácticas.

El conjunto de ítems representados en el gráfico anterior recibe una de las mejores valoraciones medias del cuestionario de los tutores/as de los centros ($M:0,7674$), estando los tutores/as de los centros muy próximos al “*bastante de acuerdo*” con las afirmaciones que aquí se plantean. Se observa que hay dos ítems que destacan sobre el conjunto y que son los que reciben las valoraciones más positivas. El primero de ellos es el referido a que los tutores/as deben “*facilitar el acceso a los recursos de la institución para la realización del Plan de Trabajo*” ($M: 1,32$) mientras que el segundo hace alusión a que los tutores/as de los centros tienen que “*proporcionar materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades durante su estancia en el centro*” ($M:1,18$).

Destacan, sin embargo, dos funciones cuyo análisis ayudaría a clarificar alguno de los aspectos comentados con respecto a la coordinación entre tutores/as y que han recibido las valoraciones más bajas por parte de estos profesionales. Así, ante la afirmación de que el tutor de la institución debe “*colaborar con el tutor/a de la Facultad y el propio estudiante en el diseño del Plan de Trabajo*”, un 34,4% está “*bastante de acuerdo*”, tal como se muestra en el gráfico:

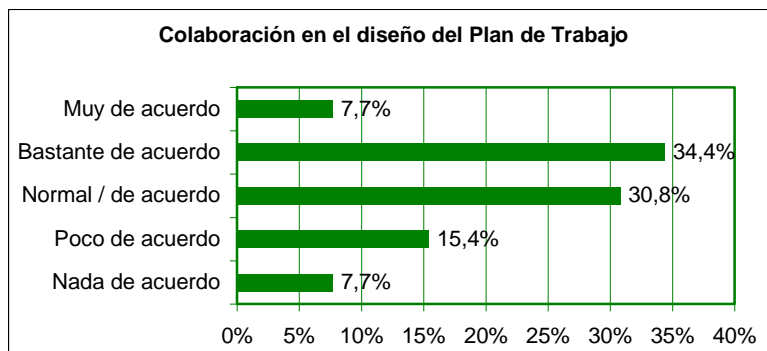


Gráfico 66 Funciones de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas: colaboración en el diseño del Plan de Trabajo. Cuestionario del tutor/a del Centro /Institución de prácticas.

No obstante, también se puede apreciar que más de un 20% de estos profesionales están “*nada o poco de acuerdo*” con esta función, no asumiendo como tarea propia la definición del Plan de Trabajo que el estudiante va a realizar en su centro. Lo cual confirma, una vez más, la importancia de la relación entre los tutores/as de ambas instituciones.

«La Facultad y el centro deberían pactar el Plan de Trabajo y responsabilizar al centro para que cuando llegue un alumno en prácticas tenga tareas que realizar en concordancia con sus conocimientos teóricos aprendidos en la Facultad» (DO 99).

La segunda de las afirmaciones con una de las valoraciones más bajas aparece cuando se plantea que una de las funciones del tutor/a del centro es “*asesoramiento y colaboración con el tutor/a de la Universidad*”, ante lo que se muestran “*normal / de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, ambos con un 38,5% de la población de referencia. Los datos completos son los siguientes:

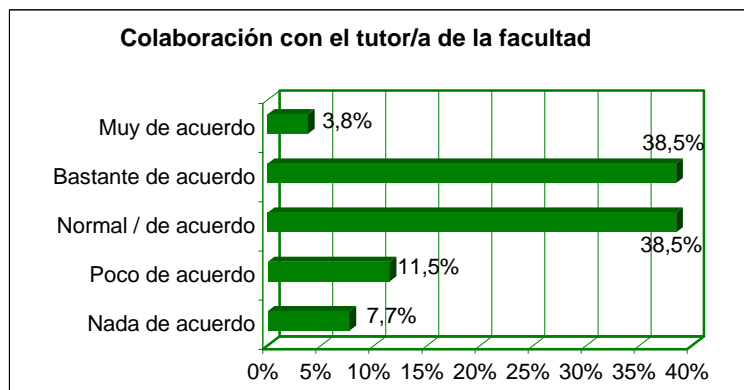


Gráfico 67 Funciones de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas: colaboración con el tutor/a de la Facultad. Cuestionario del tutor/a del Centro/Institución de prácticas.

También, como ocurría en el caso anterior, un porcentaje nada desdeñable (19,2%) no está de acuerdo, en mayor o menor medida, con que esta sea una función que tengan que asumir. En relación con esta cuestión, algunos tutores/as universitarios se muestran claros:

«<...> la labor de coordinación tiene que haber, y yo creo que tenemos que ser nosotros más los que solicitemos esa coordinación y tenemos que reforzarla» (E.T 09).

«<...> si no existe una relación previa, institucional de la Universidad con esas instituciones de los profesionales de aquí con los profesionales de allí, la coordinación no la puedes hacer sólo a propósito de un episodio de prácticas que dura unos meses ...» (E.T 10).

Una vez más se vuelve a enfatizar la importancia del contacto establecido entre los responsables de ambas instituciones durante la realización de las prácticas, aspecto que no siempre es fácil de llevar a cabo:

«<...> al ser mucha gente las formas de trabajo, la metodología, los intereses y lo que para mí es básico a lo mejor para otro no, entonces esa es un poco la gran dificultad que tiene desde mi perspectiva, la coordinación y que haya unos criterios comunes para todos, unos mínimos » (Gtf 05).

«<...> hay tutores que incluso llegan a ir a los centros, pero también ellos están muy ocupados. El problema es que no hay una coordinación de calidad, quizás no... a lo mejor la Guía es una herramienta útil pero no suficiente para ponernos de acuerdo en las tareas y en las funciones que tenemos que cumplir cada uno de los implicados » (E.T 03).

Otro de los temas surgidos en los grupos de discusión y alguna de las entrevistas realizadas tiene que ver con la conveniencia o no de que las personas que tutorizan estudiantes en prácticas de Pedagogía tengan una cierta formación al respecto. Aquí se producen opiniones diversas. Lo que algunos docentes reclaman no es que la persona tenga una titulación universitaria ni sea pedagogo, sino que de alguna forma haya una mínima garantía de que esa persona en cuestión va a realizar bien su trabajo:

«<...> lo que no es asumible es que se considere que cualquiera por tener una plaza u oposición puede colaborar positivamente en la formación de un pedagogo » (GTf 02).

«<...> yo creo que mucha gente hace prácticas con personas que no están a la altura de ser tutores de prácticas de nadie. Se seleccionan bueno, pues por una razón que es fundamentalmente burocrática, por unos acuerdos que hay con unas instituciones y tal, pero no hay ninguna garantía, algunas veces sí podemos orientar “oye ahí hay una persona que tal”, pero no hay una garantía de que sean lo mejores para formar a nadie, para contribuir a la formación de nadie » (E.T 10).

Por otra parte hay docentes universitarios que consideran que la amplitud de miras en el momento de seleccionar los centros de prácticas, y por consiguiente los tutores/as de las mismas, ha permitido, en muchas ocasiones, abrir nuevos campos de intervención para los estudiantes de Pedagogía, sobre todo teniendo en consideración que tanto a los Centros/Instituciones como a los tutores de prácticas no se les ofrece ningún tipo de contrapartida y, por tanto, no está en disposición de exigir.

Es preciso señalar, además, que en las preguntas abiertas del cuestionario del alumnado, algunos dejan entrever su descontento con ciertos tutores/as de los centros colaboradores:

« Se tendría que dar a los tutores de los centros la información necesaria para saber el perfil del Pedagogo/a, cuáles serían las funciones que éste/a debería desarrollar en su periodo de prácticas» (CA 29).

« Informar al tutor del centro sobre la finalidad de las prácticas de pedagogía y de las funciones de los alumnos a realizar en el centro» (DO.35).

Hay que decir, finalmente, que en los resultados de los tutores/as de los centros obtenidos referidos a esta dimensión (papel del tutor/a del centro) se han apreciado diferencias estadísticamente significativas en función de si tutorizan alumnado de otras carreras o no ($F: 6,100$; $Sig. 0,020$), de modo que los tutores/as que mejor valoran las funciones anteriormente comentadas son aquellos que tutorizan alumnado de otras carreras universitarias.

11.3.5 Propuestas de mejora de los agentes implicados en el Practicum.

Los cambios que plantea la población que ha participado en este estudio en relación a las funciones asumidas por los diferentes agentes implicados en el Practicum son fáciles de identificar a partir del análisis anteriormente realizado.

Los estudiantes de prácticas manifiestan su deseo, ante todo, de mejorar la coordinación entre la Facultad y los Centros/Instituciones colaboradores, realizando algunas propuestas al respecto:

« Debería ser más potente esta relación, llegando incluso a mantenerse grupos de trabajo entre tutores de Facultad, alumnos, profesores de centro y Facultad» (DO 15).

« Lo que me hubiera gustado es que las prácticas fueran revisadas en la práctica, acudiendo este tutor hasta el centro para supervisar lo que cada alumno lleva a cabo allí» (DO 32).

En relación a los tutores/as de la Facultad, los estudiantes reclaman un mayor apoyo del tutor/a universitario, mientras que solicitan más formación sobre el Practicum para los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas:

« Mayor implicación por parte de la tutora de la Universidad con el centro de prácticas» (CA .79).

« Formación para los tutores externos acerca de lo que es el Practicum, cómo ha de enfocarse, cómo ha de evaluarse, qué ayuda hay que poner a disposición del alumno, etc.» (CA 04).

Las propuestas que los tutores/as universitarios plantean se vinculan, principalmente, a una mayor coordinación entre sí de los tutores/as de la Facultad. Se propone fomentar las reuniones entre estos tutores para el intercambio de experiencias y homogeneizar criterios, sobre todo en lo referido a la evaluación de los estudiantes.

« Yo echo en falta más reuniones y en esas reuniones (...) sirve para oír la perspectiva de los demás y los problemas que tienen los demás (...) se comenta cómo van las cosas, si hay problemas» (E.T 01).

«<...> sería interesante también para lo tutores de la Universidad que por primera vez eligen tener practicas, formales de alguna manera, no tanto darles cursos, sino con las personas que lleven más tiempo tener algunas sesiones y “mira te vas a encontrar con esto y esto”» (GTf 01).

Por su parte, los tutores/as de los centros colaboradores se muestran claros al posicionarse ante las diferentes alternativas de mejora que se les plantea en el cuestionario:

- Un 46,4% está “*bastante de acuerdo*” con la idea de organizar unos cursos y/o seminarios de formación y/o innovación metodológica de tutores/as de la Facultad y de los Centros/Instituciones de prácticas.
- Uno de cada dos tutores/as encuestados se muestra “*bastante de acuerdo*” con la continuidad del tutor/a universitario a lo largo de los cursos académicos aprovechando así su experiencia y conocimiento del trabajo realizado en el centro.

- Uno de cada cuatro tutores/as está “*bastante de acuerdo*” con la afirmación de que desde la Facultad se deberían proporcionar materiales de apoyo al tutor/a de prácticas a fin de mejorar su actividad como tal.
- Un 57,1% está “*bastante de acuerdo*” con la planificación y ejecución de visitas del profesor/tutor de la Universidad al centro a lo largo de todas las fases del Practicum y al establecimiento de un protocolo-guía de visitas.
- Uno de cada cuatro tutores/as está “*muy de acuerdo*” en la posibilidad de contar con canales de comunicación complementarios entre los tutores de ambas entidades (blogs, listas de distribución, chats...).
- Un 39,3% de estos profesionales se muestra “*muy de acuerdo*” con la idea de incentivar las interacciones dialécticas (profesor-alumno, alumnos entre sí, profesores de la Facultad-tutores/as de los Centros/Instituciones) en forma de coloquios, ponencias, debates, etc., para mejorar la comunicación en el periodo de prácticas
- Por último, un 35,7% está “*muy de acuerdo*” con la organización de seminarios permanentes de los profesores-tutores de la Facultad para establecer nuevas pautas de trabajo en torno al Practicum.

11.4 EVALUACIÓN DEL PRACTICUM.

El proceso de prácticas de los estudiantes finaliza con la evaluación de las mismas. Si bien en la Guía del Practicum aparecen recogida tanto la estructura de la Memoria de prácticas como los criterios de evaluación de los estudiantes y el papel que juega cada uno de los agentes implicados en el Practicum, este proceso no parece estar suficientemente claro.

11.4.1 Visión de los participantes

Entre los docentes universitarios entrevistados los hay que no tienen claros cuáles son los criterios a utilizar para la evaluación de los estudiantes mientras que otros basan su valoración en un único criterio. Entre quienes no tienen claros estos criterios, las dudas

giran en torno al peso que tienen los tutores de los Centros/Instituciones en la evaluación de los estudiantes:

«<...> no hay criterios sobre la evaluación de los centros, no te dicen que la de los centros va a contar un 30% o un 40% el informe, ahí no hay criterios, entonces yo utilizo un criterio, digamos un peso le doy a la valoración de la nota del tutor, una peso a la memoria que me entrega y un peso a la participación que he hecho yo del seguimiento que he hecho de los alumnos en la sesiones que tienen de encuentro conmigo que claramente al cabo de las prácticas suelen ser entre 8 y 10» (E.T 06).

Hay tutores/as universitarios, además, que han manifestado abiertamente que su evaluación se sustenta, básicamente, en la Memoria de prácticas que realizan los estudiantes. Estos tutores/as consideran que la Memoria es un o instrumento importante que un estudiante de último año de carrera tiene que saber hacer.

«<...>al final pues la evaluación porque yo básicamente la hago sobre la lectura de las memorias. Al final lo que hago es leerme muy despacio, siempre, lo que la gente escribe, tratar de interpretar qué tipo de alumno tengo delante, aunque a lo mejor no sea muy satisfactorio lo que al final ha conseguido hacer, no sea muy brillante... pero bueno, si escribe bien, piensa bien, analiza bien la situación, es reflexivo, trabajador, etc, etc... es decir, ese tipo de cosas las que finalmente evaluó » (E.T 10).

Contrariamente a esta posición, otros piensan que la nota de los estudiantes no debe reducirse a la memoria, sino que se deben tener en consideración otros criterios como la asistencia a las tutorías, el informe del tutor/a del Centro/Institución de prácticas, participación en los talleres...etc.

«<...> yo no hago la evaluación por la Memoria <...> porque uno, tengo un seguimiento, porque dos, para mí la nota que pone el tutor del centro es muy importante, sobre todo los tutores que yo conozco que tienen para mí cierta solvencia a la hora de avalar <...> la Memoria, en sí misma <...> no dice nada. Si eso no va acompañado de todo un proceso alrededor de ella que te dé datos a ti para evaluar a ese alumno, ¿qué te dice la Memoria?, la Memoria es un material escrito que no.... es más, una Memoria, si tú haces el seguimiento más puntual, si la Memoria es un invento, cae por su propio peso» (E.T 02).

El peligro que se corre de que cada tutor/a realice su propia “interpretación” de los criterios de evaluación que se exponen en la Guía del Practicum parece evidente en algunos casos:

«<...> la evaluación tiene que ser mucho más objetiva y eso haría que las evaluaciones fueran mucho más comparables porque el problema que ahora tiene el Practicum es que es muy difícil comparar mi valoración con la del profesor que ahora está al lado» (E.T 08).

En este sentido, en el cuestionario del alumnado ofrecía una propuesta de criterios de evaluación con la que los estudiantes mostraban un alto grado de conformidad. Los resultados obtenidos tras el análisis de la dimensión pueden explicarse en relación con alguna de las variables de identificación del estudio:

- Se producen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (F: 6,022; Sig. 0,016), de modo que los estudiantes que mejores valoraciones otorgan a esta dimensión son mujeres.
- Los estudiantes que mejor valoran estos ítems son aquellos que provienen de otros estudios universitarios en cuyos planes de estudios se recogía la posibilidad de realizar prácticas externas (F: 2,938, Sig: 0,030).
- Los estudiantes que obtienen mejores calificaciones son quienes mejor valoran los criterios de evaluación (F: 4,096, Sig: 0,008).

La apreciación realizada sobre estos criterios se corresponde con el valor medio “normal/de acuerdo” (M: 0,4843). En la siguiente representación gráfica destacan especialmente la atención los ítems referidos a la valoración de la implicación del alumnado en los talleres como un criterio fundamental de evaluación. De hecho, la afirmación que ha obtenido la puntuación media más baja es “*la participación del alumno en los talleres ayuda a tomar decisiones en torno a la evaluación*”, con un valor medio de -0,1765:

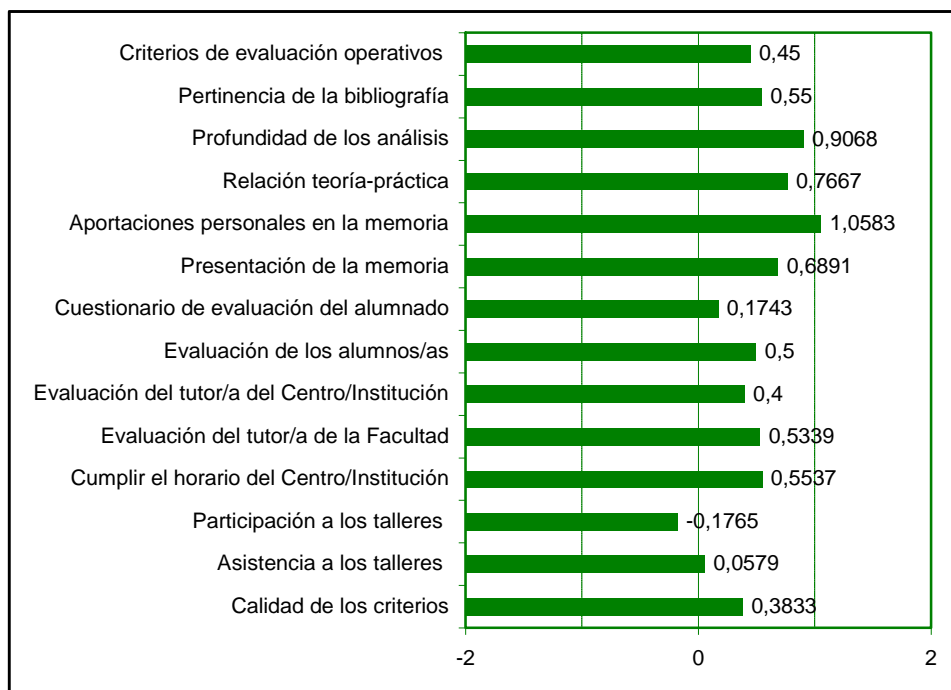


Gráfico 68 Criterios de evaluación del Practicum II. Cuestionario del alumnado.

En lo que se refiere a la implicación del estudiante en los talleres de reflexión como uno de los criterios utilizados en la evaluación del estudiante, las valoraciones realizadas por los alumnos ofrecen los siguientes resultados:

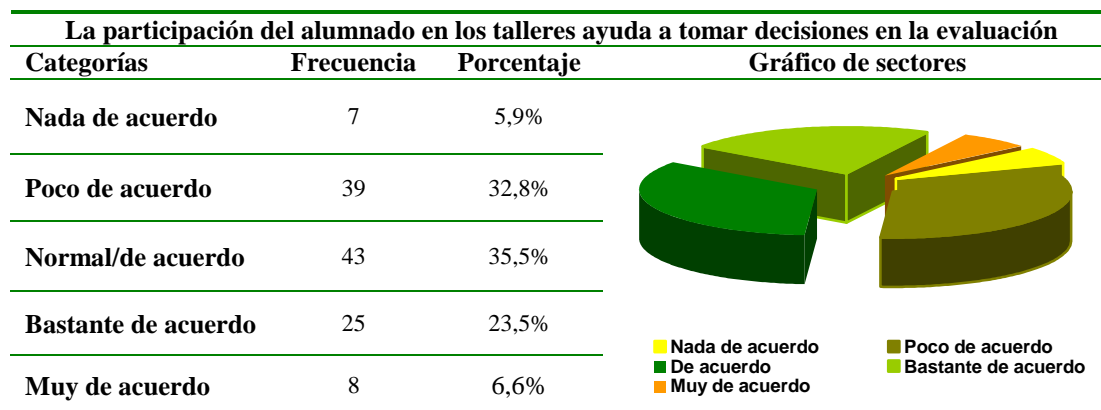


Gráfico 69 Participación en los talleres como criterio de evaluación. Cuestionario del alumnado.

Puede decirse, pues, que la idea de que la participación en los talleres se considere como un criterio evaluativo es refutada por 38,7% de los estudiantes (entre quienes están “nada y poco de acuerdo”, correspondiéndose el porcentaje más elevado con la opción “normal/de acuerdo” (35,5%).

En lo que respecta a la afirmación que engloba un mayor número de respuestas positivas, ésta se corresponde con las realizadas en torno a la Memoria de Prácticas, siendo el ítem mejor valorado por los alumnos aquel en el que se afirma que “*la introducción de valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales es fundamental para entender el papel del alumno/a en el desarrollo de las prácticas*” (M: 1,0583). El análisis porcentual de estos datos es el siguiente:

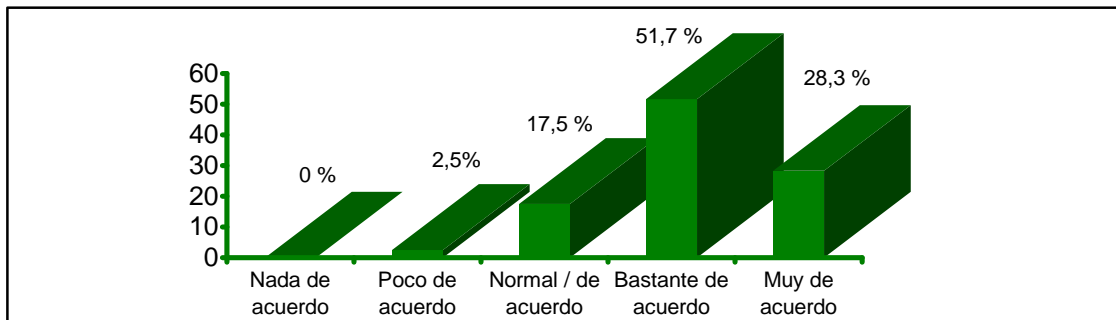


Gráfico 70 Valoraciones y reflexiones en la Memoria de prácticas.

Más de la mitad del alumnado encuestado está “*bastante de acuerdo*” con que las valoraciones y argumentaciones que se incluyen en la Memoria de Prácticas, elaborada tras la finalización de este periodo formativo, sea uno de los criterios utilizados para la calificación de su trabajo. De hecho, el 80% de los estudiantes apoya este criterio, no existiendo ningún sujeto que manifieste su total desacuerdo con el mismo.

Los datos estadísticos demuestran que los criterios de evaluación que mejores valoraciones reciben son los referidos a la Memoria de Prácticas. No obstante, a través del análisis de Documentos Oficiales realizado, se comprueba que son muchos los que manifiestan su desacuerdo con que el peso de la calificación, en muchos casos, recaiga sobre este documento, contradiciendo los criterios utilizados por algún/a tutor/a entrevistado/a y expuestos anteriormente:

« *El proceso de evaluación me parece injusto, ¿es más importante nuestro desenvolvimiento como pedagogos en una escena real y nuestra preparación para la vida laboral, o la elaboración de un informe o memoria?*» (CA 15).

« *Influye mucho en la evaluación la Memoria realizada y esto no debería de ser así, porque a veces no sabemos reflejar de la forma más oportuna lo realizado en ellas*» (DO 32).

En relación a la evaluación que realizan los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas, los estudiantes se muestran, en general, conformes (M:0,4), tal como muestran los datos:

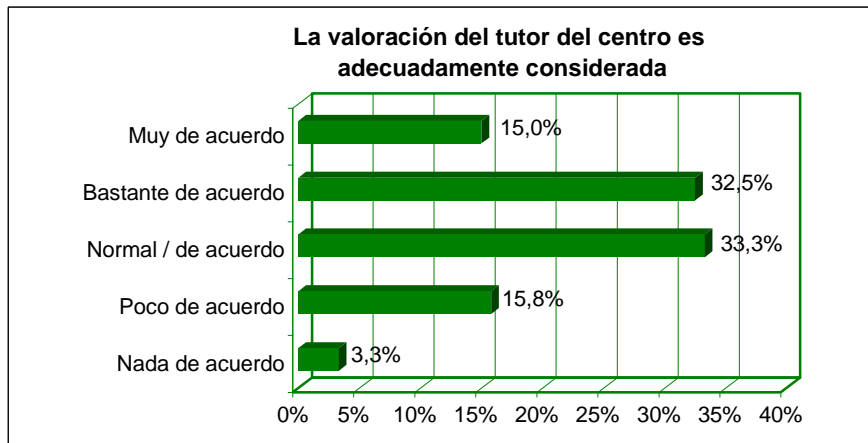


Gráfico 71 Evaluación del Practicum: valoraciones del tutor de prácticas. Cuestionario del alumnado.

Ante la afirmación “*la valoración del trabajo del alumno por parte del tutor/a del centro de prácticas está adecuadamente considerada a la hora de calificar al alumno*”, un 33,3% de los estudiantes se muestran “*normal/de acuerdo*”, mientras que un 32,5% está “*bastante de acuerdo*”. Existe, no obstante, un porcentaje de estudiantes que no están conformes con esta afirmación (un 15,8% está “*poco de acuerdo*” y un 3,3% “*nada de acuerdo*”). En este sentido, resulta interesante comprobar cómo en los Documentos Oficiales analizados las críticas realizadas al proceso evaluador se centran, sobre todo, en el peso que se otorga a los diferentes agentes implicados en el Practicum:

« En el proceso de evaluación se debería tener más en cuenta la valoración del tutor/a de la institución por ser quien realmente sigue de cerca el progreso del alumnado » (CA 03).

« Sólo se tiene en cuenta el propio “trabajo impreso” y se ignora la evaluación del tutor del centro, cuando en realidad lo que debería de valorarse en esta puesta en práctica al trabajo profesional debería de ser, a mi juicio, la labor profesional» (CA 15).

Además, los propios tutores/as que han participado en los grupos de discusión reclaman más implicación en la evaluación de los estudiantes. Así lo manifiestan algunos:

« Es que nos da cierta autoridad respecto al alumno en prácticas, por eso yo reclamo un poco de peso en la evaluación porque me ayudaría también» (Gtc 03).

Anteriormente poníamos de manifiesto el énfasis que algunos tutores/as universitarios hacen de la Memoria de prácticas en el momento de evaluar al alumnado, lo que no es compartido por todos los tutores/as a los que se ha entrevistado, ya que otros dan un peso muy importante a las valoraciones que realizan los tutores de los centros.

«<...>Yo, a ser sincera, doy mucho peso a lo que dicen los tutores de los centros, claro, pero yo tenía buena relación con ellas <...> Yo, como he tenido muy buena relación dejando desde el principio las cosas claras, cuál es la función, cuáles son sus funciones, cuáles son mis funciones, sin considerar que lo mío es más importante ni lo de ella, doy mucho peso a lo que me ha dicho, en los dos años doy mucho peso porque, bueno, porque eran personas de las que podías fiarte» (E.T 04).

Pero también, a través de las entrevistas, se ha percibido que las valoraciones que realizan los tutores de los centros de prácticas contando con el cuestionario de la Guía no es suficiente para valorar el trabajo del alumno/a durante tantas horas en sus centros. Estudiantes participantes en los grupos de discusión consideraban insuficiente la valoración de los tutores a través de ese cuestionario.

Por otro lado, en las entrevistas realizadas se ha detectado una preocupación, por parte de alguno/a de los tutores/as, por la arbitrariedad con la que se tiende a calificar a los estudiantes, dado que consideran que en el Practicum existe una cierta tendencia a poner “sobresaliente”, sobre todo en las valoraciones de los tutores/as de los centros de prácticas:

«<...>casi todo el mundo daba sobresaliente porque como bueno, se crea una relación ahí con el alumno y tiene que haber un enfrentamiento abierto o una cosa muy rara para que no le den una buena nota la gente que ha sido tutores suyos, la gente es muy tolerante, no tienen tampoco un criterio muy definido, muy académico para poder dar otro tipo de nota, pues dan unas notas altas » (E.T 10).

En definitiva, los datos parecen certificar en alguna medida la percepción de una diversidad de criterios a la hora de evaluar a los estudiantes en prácticas.

11.4.2 Propuestas de mejora en la evaluación del Practicum.

Los estudiantes que han participado en el estudio no hacen muchas propuestas sobre cómo podría mejorarse su proceso de evaluación, aunque son muchos los que coinciden en decir que habría que dar más peso a las evaluaciones emitidas desde los Centros/Instituciones de prácticas.

Por su parte, los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas participantes en los grupos de discusión coincidían en solicitar una reunión al final del Practicum para valorar diversos aspectos del mismo y no limitar su evaluación al cuestionario que se recoge en la Guía del Practicum:

«Creo que sería conveniente hacer una reunión con alumnos, los dos tutores para hacer una valoración global, ya no tanto una evaluación del trabajo del alumno como una evaluación global de la experiencia para poder aprender y establecer mejoras de cara al curso siguiente porque creo que siempre se puede aprender, sobre todo cuando se triangula un poco la información» (Gtc 04).

«una de las cosas que nosotros valorábamos era una reunión al final del Practicum<...> por dos razones; primero porque valorar al alumno simplemente con ese poquito que queda nos parece muy poco para una persona que ha estado trabajando y, en nuestro caso, integrándose como un trabajador normal del centro y además un trabajo para mí muy positivo <...> También es cierto que en esa evaluación final se pueden ver objetivos para el año que viene a mejorar por parte nuestra y a lo mejor cosas que vosotros queréis conseguir » (Gtc 06).

Otra sugerencia de mejora de estos profesionales recogidas a través de los cuestionarios del estudio, se vincula con la necesidad de establecer un mayor reconocimiento de las aportaciones de los estudiantes en la evaluación de su propio proceso de prácticas (un 35,7% de los tutores/as encuestados se mostraban “*bastante de acuerdo*” con esta posibilidad).

Los tutores/as universitarios, por su parte, dentro de la diversidad de criterios que cada uno de ellos parece utilizar para evaluar a los estudiantes, realizan diversas propuestas como la unificación de dichos criterios, dar más peso a la valoración de los tutores/as de los centros o a la de los estudiantes o a la Memoria (dependiendo del tutor/a se defiende una u otra posición), defensa de la Memoria de prácticas, talleres para ayudar a elaborar las Memorias, adecuación de los criterios de evaluación a las características de los centros, etc. Alguno de los comentarios que hacen al respecto es contundente:

« <...> pedirles a los tutores una evaluación más seria de la que hacen, discutir cómo se debe tener en cuenta la evaluación del tutor de la institución, porque mucha gente luego se niega a tenerla en cuenta » (E.T 09).

«<...> los criterios de evaluación, los criterios de organización, es decir, adecuarlo... yo creo que en el ámbito laboral de las empresas tiene un funcionamiento distinto a lo que puede ser un colegio » (Gtf 06).

12 CONCLUSIONES

De los resultados anteriormente planteados se desprenden una serie de conclusiones relevantes, no sólo para conocer la realidad del Practicum II de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, sino para plantear orientaciones metodológicas de mejora coherentes con las demandas realizadas por los actores implicados.

Parece conveniente, pues, enfocar este apartado desde una perspectiva múltiple en donde se aborde la utilidad práctica del diseño de investigación empleado para lograr unas conclusiones claras y coherentes con los objetivos de la misma, la formulación de las conclusiones generales del estudio y, finalmente, una síntesis de conclusiones.

12.1 CONCLUSIONES METODOLÓGICAS Y LÍMITES DEL ESTUDIO

Es preciso señalar, en primer lugar, que el estudio planteado aporta resultados relevantes y creíbles acerca de los diferentes planteamientos que tanto los estudiantes, como los tutores/as de los centros de prácticas y los profesores de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oviedo realizan con respecto a su experiencia en el Practicum II. Tales resultados derivan del propio diseño de la investigación, de cuyo análisis se desprende:

- a. Se trata de un **estudio con un foco y un fin perfectamente definido** en el que se esboza una finalidad clara: plantear orientaciones metodológicas de mejora en el Practicum II. Por lo demás, la incidencia de los resultados es evidente, dado que su conocimiento hace factible la revisión y mejora de la asignatura del Practicum en los próximos cursos académicos.
- b. **El marco teórico y conceptual ofrece un soporte suficientemente documentado** sobre la situación actual por la que atraviesa la formación práctica de los estudiantes universitarios en el contexto considerado.

- c. **El modelo general de la investigación, basado en la complementariedad metodológica, es coherente con los objetivos del estudio.** La exclusiva aplicación de instrumentos cuantitativos hubiera restringido nuestro análisis a una mera descripción de hechos sin tener un conocimiento de los componentes discursivos de las personas implicadas en el Practicum. El poder integrar los resultados de ambas metodologías (cualitativa y cuantitativa) ha permitido tener una visión más amplia del Practicum y nos ha abierto las puertas a la comprensión de esta realidad.
- d. Igualmente productivo fue el hecho de que la **historia profesional de la investigadora se adecuara de manera especial a las características del estudio**, puesto que posee un conocimiento práctico acerca del ámbito de la formación del pedagogo. Así, tras haber cursado las asignaturas del Practicum I y Practicum II del Plan de Estudios 2000, ha ejercido durante los cursos académicos 2005/2006 y 2006/2007 como Becaria del Practicum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, participando en las actividades organizativas derivadas de la propia asignatura, lo que le ha posibilitado compartir con los protagonistas del Practicum las circunstancias problemáticas que puedan afectarles.
- e. **La estrategia de organización y análisis de los datos es coherente con el diseño de investigación considerado** y se ha manifestado especialmente exitosa para aportar la información requerida. El análisis de los datos, además, se ha hecho con la intención de ir más allá de la descripción y buscar la interpretación de los hechos, lo cual nos permite plantear unas conclusiones fundamentadas en argumentos sólidos y verosímiles.
- f. Los resultados alcanzados en este estudio vienen a **corroborar algunos de los obtenidos en la investigación previa** en donde se indagaba acerca del nivel de satisfacción de los estudiantes de Pedagogía en relación a su Practicum II.

- g. **Las conclusiones**, que posteriormente se expondrán, **están formuladas sin ambigüedades y constituyen una visión real del Practicum II de Pedagogía** desde las perspectivas de las personas que están directamente implicadas en esta actividad formativa.
- h. **La redacción del presente trabajo está planteada de una forma pormenorizada**, de tal manera que cualquier persona interesada en el tema de estudio puede realizar una valoración de su planteamiento y resultados.
- i. Hemos de añadir, finalmente, que **la investigación realizada puede considerarse original, dado que no existen, que sepamos, otros estudios en Asturias que hagan referencia al Practicum** en los estudios universitarios y, más concretamente, al Practicum del título de Pedagogía.

Por otro lado, el trabajo abordado en la presente investigación no está exento, lógicamente, de limitaciones que se derivan, en algunos casos, de la propia naturaleza de la realidad objeto de estudio y, en otros, del desarrollo y aplicación de la metodología propuesta. No obstante, no se considera que estas limitaciones invaliden los resultados obtenidos, de hecho, tal como se comentaba con anterioridad, algunos de estos resultados han venido a corroborar los emanados de una investigación previa.

En primer lugar, en lo que se refiere al objeto de estudio, como ya se ha comentado en numerosas ocasiones a lo largo de este informe, el sistema de Educación Superior se encuentra sumido en un proceso de transformación que implica la adaptación y/o modificación de los actuales Planes de Estudio universitarios. En este contexto, plantear un estudio tan preciso como es el Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, ha supuesto un proceso continuo de adaptación de los diferentes planteamientos teóricos y metodológicos y una cierta limitación temporal. A pesar de todo, se corre el riesgo de que en el momento de su lectura, dada la velocidad con la que se están produciendo los cambios, el Practicum al que aquí se hace referencia sea una materia a extinguir. No obstante, las conclusiones planteadas, así como las propuestas de mejora que seguidamente se van a exponer, son perfectamente aplicables la

organización práctica de los nuevos estudios para poder ofrecer una mejor preparación a los estudiantes universitarios del Grado de Pedagogía.

Otra limitación, dado el carácter descriptivo y contextual de la investigación realizada, es que los resultados aquí expuestos no pueden generalizarse más allá de la realidad estudiada. Esta investigación ha partido de una situación organizativa y curricular determinada y de ella se derivan conclusiones que posiblemente serían diferentes en otros contextos. No obstante, según nuestra opinión, el enfoque metodológico empleado es susceptible de ser aplicado en otros contextos.

Por lo que respecta a las limitaciones referidas del diseño del estudio, ha de señalarse que, aunque la metodología empleada ha resultado plenamente enriquecedora y ha permitido la consecución de los objetivos planteados, también ha evidenciado ciertas limitaciones:

- La utilización de instrumentos de diferente naturaleza para la recogida de la información nos ha permitido constatar que, aunque los cuestionarios hayan posibilitado llegar a un amplio número de estudiantes y tutores/as, la realización de entrevistas también a tutores/as de los centros colaboradores hubiera posibilitado tener más información y más precisa de sus perspectivas. Se ve, por tanto, la conveniencia de incrementar la utilización de este tipo de estrategias en futuros estudios.
- El acceso a la población objeto de estudio no ha estado exenta de dificultades. La dispersión del alumnado, una vez finalizados sus estudios, así como de los tutores/as de los centros, ha propiciado que en ambos casos la muestra no fuera mayor.

A pesar de estas restricciones, estamos convencidos de que el trabajo que se presenta ha logrado en gran medida subsanar estos impedimentos aportando una serie de conclusiones que, a nuestro juicio, pudieran resultar de interés para los responsables del Practicum.

12.2 CONCLUSIONES GENERALES

Hechas las consideraciones anteriores y de acuerdo con el análisis de los datos de la presente investigación, se plantean unas conclusiones finales que, globalmente consideradas, permiten detectar los aspectos susceptibles de mejora del Practicum II y que, por otra parte, hacen referencia a cada una de las dimensiones y elementos anteriormente expuestos. Puede, pues, afirmarse que:

a) En relación con la *planificación y organización* de las prácticas:

1. En líneas generales, **los agentes implicados en el Practicum II se muestran conformes con los aspectos organizativos del Practicum II**, si bien es cierto que existen ciertos aspectos que les generan inquietudes y que podrían ser mejorados.

Otras conclusiones parciales hacen referencia a que:

2. En lo referido al momento de los estudios universitarios en el que tendría que cursarse el Practicum, se ha podido conocer que tanto estudiantes como tutores/as, en líneas generales, **consideran adecuada la realización del Practicum en el último curso de la carrera**, lo cual no implica que no hagan ciertos matices al respecto, considerando que **no habría que esperar al último curso para tener un primer contacto con la realidad profesional** del pedagogo/a, sino que este contacto podría realizarse previamente, favoreciéndose la relación dialéctica entre teoría y práctica. Se aboga, además, por la idea de un Practicum transversal en la titulación donde la interacción con el resto de materias universitarias le den fuerza y un mayor sentido formativo.
3. En líneas generales, tanto estudiantes como tutores/as consideran **que la información proporcionada sobre el Practicum es adecuada**. El problema estaría, en todo caso, en el momento en que se facilita esa información, siendo conveniente adelantarlo en opinión tanto en el caso de los estudiantes como en el de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

4. A juicio de una parte importante de los estudiantes encuestados y de los tutores/as universitarios, **la fecha de presentación de la asignatura, así como del listado de centros de prácticas, debe realizarse antes**. Adelantando la presentación de la asignatura los alumnos consideran que dispondrían de más tiempo para estudiar las diferentes alternativas que se les proponen. Se valora como muy interesante la posibilidad de que el periodo de prácticas comience antes con objeto de alargar el tiempo de elección de centro y disponer de un margen más amplio para la realización de la Memoria.

5. Parece existir acuerdo en que **el proceso de asignación de centros de prácticas es el adecuado** aunque se requeriría de más tiempo para que los estudiantes meditasen sus elecciones. Por otra parte, **el procedimiento empleado para la designación de profesores-tutores/as** a los centros genera ciertas contrariedades entre estos docentes. La asignación de tutores/as a Centros/Instituciones de ámbitos de intervención en los que habitualmente no desarrollan su actividad profesional provoca incomodidad, entre algunos docentes, al ver mermadas las orientaciones y apoyos que pudieran ofrecer a los estudiantes.

6. Los estudiantes consideran que **el tiempo de permanencia en los centros es el adecuado**, si bien el problema está en determinar la distribución de esas horas de prácticas. **El planteamiento de un Practicum extensivo**, acudir durante dos o tres días a la semana a los centros, **produce opiniones contradictorias** entre los agentes implicados. Por un lado, están quienes piensan que esta temporalización favorece la implicación en proyectos y la no desvinculación de la facultad y, por otro, aquellos que consideran que este planteamiento de las prácticas genera disfunciones entre los estudiantes (al tener que armonizarlo con las clases) y entre algunos centros, puesto que les rompe su rutina. En todo caso, **estas opiniones están mediatizadas por las características propias de cada una de las instituciones de prácticas**, así como por el Plan de Trabajo del alumno/a. Lo que parece evidente es que, tal y como está planteado actualmente el Practicum, se está dificultando el trabajo en algunos campos de intervención que exigen de una temporalización más flexible y abierta.

7. **La interrupción del periodo de prácticas durante la época de exámenes es altamente valorada** por el alumnado ya que supone un respeto a su tiempo de estudio y preparación del resto de asignaturas. Esta circunstancia no es compartida en su totalidad por los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas, los cuales ven en ello un cierto entorpecimiento del funcionamiento de la propia institución.

8. **Los Talleres del Practicum son considerados por los estudiantes como una de las mejores actividades que se plantean en esta asignatura.** A juicio del alumnado suponen una experiencia muy provechosa, pues aportan información acerca de diferentes ámbitos de intervención y orientan el desarrollo de las prácticas, entre otras cosas. **Los tutores/as universitarios,** por su parte, **consideran que estos talleres** son interesantes para que los estudiantes conozcan lo que están haciendo sus compañeros, pero **no pueden ser considerados “talleres de reflexión” como tal.** Se reclama, en este sentido, un reajuste de la naturaleza de los mismos para promover la reflexión sobre lo que cada uno hace en su centro y la función pedagógica en el mismo. Además, en lo que a la implicación del profesorado universitario concierne, existe cierto desconocimiento sobre cuál es su papel en estas reuniones: asistencia, intervenciones, funciones, etc. Parece que ésta es una cuestión que los propios docentes no tienen clara.

9. A nivel general, **la Guía del Practicum es un recurso muy bien valorado por las personas implicadas.** Este documento ha sido muy útil en la orientación del trabajo de los estudiantes y, sobre todo, en la de los tutores/as de los centros de prácticas. En relación a los tutores/as universitarios, cabe decir que cada uno/a hace su propia interpretación de los contenidos expuestos en ella, lo que produce modos de tutorización diferentes, sobre todo en lo referido a los contactos con los centros de prácticas, al seguimiento del alumno/a y el proceso evaluador. Se ve preciso, por tanto, una mayor concreción de alguno de los aspectos recogidos en este documento a fin de homogeneizar la intervención que del mismo hacen los docentes universitarios implicados en el Practicum.

b) En relación a la *dimensión referida a los Centros/Instituciones de prácticas* puede decirse que:

10. Tanto los estudiantes como los tutores/as de ambas instituciones son conscientes de la **importancia de la selección de buenos centros de prácticas**, resultando esencial el primer contacto con los mismos, así como el tipo de información que sobre estas entidades se facilite al alumnado.

Otras conclusiones parciales hacen referencia a que:

11. **Se demanda una mayor precisión informativa sobre los Centros/Instituciones de prácticas, así como de los programas desarrollados en cada uno de ellos.** Conocer el lugar y los programas en los que se va a participar en los próximos meses es decisivo para poder hacer una elección adecuada a los intereses profesionales de cada estudiante. Existe una opinión generalizada de que, en muchas ocasiones, las elecciones de los estudiantes no están convenientemente informadas, lo que puede dificultar, en cierto sentido, el desarrollo de sus prácticas.
12. **La opción de repetir** el Practicum II en el mismo Centro/Institución **donde se realizó el Practicum I**, aún recibiendo valoraciones positivas, **es muy poco utilizada por los estudiantes.** El interés por conocer varios centros y/o ámbitos, aunque sea a distinto nivel (el Practicum I es de observación y el Practicum II de intervención), parece ser el motivo de que esta alternativa no tenga éxito.
13. Se ha puesto de manifiesto **la preocupación de los docentes universitarios por el tipo de prácticas que ofrecen los centros que conforman el Practicum**, sobre todo en relación a aquellos centros que ejercen su actividad profesional en ámbitos en donde la figura del pedagogo/a no existe o es de incorporación reciente, de modo que los estudiantes corren el riesgo de ejercer otros perfiles profesionales (trabajador social, educador, etc.).

14. **Se reconoce la conveniencia de concretar el perfil de prácticas del alumnado.** Tal interés se manifiesta como una necesidad en el momento de elegir el centro en el que se desean realizar las prácticas. A la hora de tomar una decisión, el alumnado considera fundamental que el perfil de prácticas se encuentre claramente definido, de tal manera que se conozca cuál va a ser la actividad a desarrollar y que esa actividad sea realmente la que realicen después. Las deficiencias de información sobre las actividades a desarrollar en los centros de prácticas hacen que se generen unas **expectativas previas** que, en muchas ocasiones, son las causantes de cierta desorientación y/o desilusión originada por el trabajo en el centro.
15. **Los tutores/as universitarios** encargados de contactar con los centros y definir el perfil de prácticas **reconocen que estos perfiles, en muchas ocasiones, no están debidamente concretados y los estudiantes, por tanto, eligen un poco a “ciegas”**. Evidentemente cuanto más informados estén los estudiantes en el momento de hacer su elección, la posibilidad de que queden insatisfechos con sus prácticas sería, probablemente, menor. En este sentido, otro elemento que se ha detectado como imprescindible para la concreción de este perfil, previa a la incorporación de los estudiantes, es el hecho de que los profesionales que trabajan en los centros colaboradores tengan claro cuales son los objetivos del Practicum y sus planteamientos, labor de la que deben responsabilizarse los tutores/as universitarios.
16. **Aunque la posibilidad de adoptar el modelo de Proyecto Autónomo es valorado positivamente, se considera deseable divulgar tal opción de manera más eficaz entre los estudiantes.** Esto parece relacionarse con la necesidad del alumnado de disponer de **más tiempo para la elección de centro**, de tal manera que tengan más disponibilidad no sólo para decidir entre los centros de prácticas que se les propone, sino también para valorar más profundamente la posibilidad de realizar un Proyecto Autónomo. Los Proyectos Autónomos suponen una **oportunidad importante para conocer y/o indagar nuevos campos de intervención pedagógica**; no obstante, en los últimos años han sido pocas las personas que han optado por esta modalidad de Practicum,

deduciéndose que, junto con la comodidad que supone elegir un centro de entre los ofertados, en muchas ocasiones esta posibilidad es desconocida por los estudiantes hasta el momento de la presentación de la asignatura.

17. **Las prácticas de los estudiantes son un beneficio mutuo para ambas instituciones (Universidad, Centro/Institución de prácticas)** Mientras la Universidad recibe la colaboración de los centros en la formación de sus estudiantes, los tutores/as de los centros colaboradores nos han transmitido su pensamiento de que las prácticas también reportan beneficio en sus lugares de trabajo, incidiendo sobre los contactos que puedan mantenerse de cara a futuras incorporaciones o al reciclaje profesional de los pedagogos/as que trabajan en ellas.

En relación con la *dimensión referida a los agentes implicados* puede decirse que:

18. **Todas y cada una de las personas implicadas en el Practicum cumplen un papel esencial para el aprovechamiento real de las prácticas**, puesto que todas contribuyen a dotar de operatividad los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante sus años de formación académica y los surgidos de su contacto con la realidad profesional.

Otras conclusiones parciales hacen referencia a que:

19. Existe una opinión generalizada, entre los tutores/as de ambas instituciones, de que los estudiantes, en el momento de hacer su Practicum, **tienen que haber adquirido una serie de competencias y habilidades** que les requiere esa doble formación teórica y práctica. En todo caso, se considera que, **una vez finalizado su Practicum, los estudiantes se encuentran mejor preparados para afrontar su inserción laboral.**
20. De acuerdo con los resultados obtenidos, **en el Practicum se desarrollan dos tipos de competencias. Unas competencias profesionales ligadas a la propia titulación de Pedagogía y otras competencias más genéricas vinculadas a los**

- diferentes ámbitos de intervención y características de los centros de prácticas.** Ahora bien, son los tutores/as universitarios quienes en mayor medida tienen la responsabilidad de que los estudiantes desarrollen esas competencias de ahí la importancia de una buena tutorización desde la Universidad.
21. **A nivel general, los estudiantes consideran adecuado el apoyo institucional recibido durante la experiencia del Practicum por parte de la Facultad.** Es decir, valoran positivamente las explicaciones, orientaciones, sugerencias, etc. planteadas desde la Coordinación del Practicum.
22. **Las funciones que los estudiantes más valoran en sus tutores/as de prácticas universitarios se relacionan con las tareas de orientación y apoyo** que éstos realizan en el momento de la planificación y puesta en práctica del Plan de Trabajo, demostrándose, por tanto, la necesidad del alumnado de sentirse respaldado y contar con la figura de un profesional que le aporte seguridad.
23. Se ha detectado entre los estudiantes un **cierto cuestionamiento del valor del conocimiento teórico** al considerar que es, fundamentalmente, en la práctica cuando se aprende. En líneas generales, los alumnos/as conciben la práctica y la teoría como dos realidades diferentes
24. Existen opiniones contradictorias en relación al contacto periódico mantenido entre los profesionales de ambos centros. Mientras los estudiantes y los propios tutores de los centros colaboradores reclaman **mayor nivel de comunicación y coordinación entre estos agentes**, los tutores universitarios consideran adecuado el contacto mantenido; sin embargo, entre estos últimos, parece no existir un consenso claro sobre las bases que deben regir ese modelo de colaboración. Cada institución es diferente y tiene una dinámica de trabajo diferente por lo que se ve la necesidad de establecer unos criterios de comunicación mínimos que sean respetados por todos.

25. Hay **ciertas funciones de los tutores/as universitarios** que, aún apareciendo en la Guía del Practicum, **no están claras** de modo que cada tutor hace su interpretación de las mismas: acudir a los talleres de reflexión, relación fluida y continua con los centros de prácticas, etc.
26. Una de las tareas básicas de los tutores de prácticas es el contacto inicial con los centros, del cual dependerá, en gran medida, el resultado final del Practicum. La definición tanto del perfil de prácticas en un primer lugar, como del plan de trabajo, en un segundo momento, son dos actividades que minimizarán las disfunciones de un Practicum con una finalidad pedagógica-formativa coherente y útil para los estudiantes.
27. Hay un cierto sentimiento entre un sector de **los tutores universitarios** de que **algunos de ellos no otorgan al Practicum el valor** que como asignatura universitaria **se merece**. Se produciría, así, una situación en la que el Practicum se convierte en una asignatura “fácil” a la que no se le dedica el tiempo ni el trabajo que precisa.
28. En los últimos años ha habido un alto número de docentes universitarios que han tenido créditos de Practicum, siendo muchas de estas figuras eventuales (aparecen y desaparecen del Practicum). Este hecho repercute negativamente en el desarrollo del mismo, en una eficacia formativa y en detrimento de las relaciones mantenidas con los centros de prácticas.
29. De acuerdo con el trabajo realizado, **parece necesaria una re-orientación del trabajo de los tutores de los centros**. En líneas generales, no hay ningún requerimiento para ser tutor/a de prácticas de estudiantes de Pedagogía y, por tanto, no existen garantías de que ese profesional va a ejercer adecuadamente su función de tutor/a por lo que resultaría altamente conveniente un seguimiento cercano, sobre todo las primeras veces, por parte de la Universidad para optimizar sus funciones y dedicación.

c) En relación con la *dimensión evaluadora* puede afirmarse que:

30. **La percepción de los estudiantes sobre los criterios y procedimientos de evaluación empleados en la calificación final de su proceso de aprendizaje es aceptable.**

Otras conclusiones parciales hacen referencia a que:

31. **De acuerdo con los datos manejados, una parte importante del alumnado cree que la participación y asistencia a los talleres no debe constituir un criterio de evaluación** y, por tanto, no debería considerarse en el momento de evaluar su trabajo de prácticas.
32. **No existen unos criterios claros y unificados en la evaluación que los tutores/as universitarios realizan sobre sus estudiantes.** Aunque en la Guía del Practicum aparecen especificados los aspectos que rigen dicha evaluación, cada docente hace su interpretación de los mismos. Esta ambigüedad tiende a crear malestar entre los actores del Practicum.

12.3 SÍNTESIS DE CONCLUSIONES

A partir de las conclusiones generales, se puede establecer la siguiente síntesis de conclusiones para el marco de estudio considerado:

1. Después de sopesar distintas vías de aproximación a la realidad de estudio, se ha optado por una **metodología mixta** (cualitativa y cuantitativa). Tal metodología es coherente con los principios que se han considerado durante todo el proceso de investigación y que han permitido constatar lo relevante que es acercarse al Practicum desde los diversos aspectos de su multiplicidad contextual.
2. A nivel general, los agentes implicados en el Practicum II se muestran **conformes con la organización** de esta asignatura, si bien es cierto que existen aspectos funcionales que, como veremos, son susceptibles de mejora.

3. **En relación a los Centros/Instituciones en donde los estudiantes realizan sus prácticas, la información que posee el alumnado sobre los mismos se limita a cuestiones generales** (nombre, ubicación, alguna actividad fundamental...etc.). Al mismo tiempo se aprecian niveles de desconocimiento respecto a cuál va a ser su función durante el tiempo de estancia en los mismos. Se considera, además, que **el tiempo destinado a la elección del centro**, desde que sale el listado de plazas hasta que hay que elegir, **es escaso**, lo cual, a su vez, repercute negativamente en la posibilidad de presentar un Proyecto Autónomo.
4. El ámbito de intervención pedagógica en el que los estudiantes realizan sus prácticas es muy variado y ambiguo, lo que origina una **pluralidad de centros e instituciones de prácticas, cada una de las cuales cuenta con características y demandas propias**. En este contexto, el Practicum debe ser flexible y adaptarse, en la medida de lo posible, a las características y demandas de estas instituciones a fin de que los estudiantes puedan desarrollar aquellas competencias propias de su profesión.
5. La investigación ha constatado la existencia de **dos tipos de competencias en el Practicum: aquellas asociadas a la titulación** y que se han ido trabajando a lo largo de la misma y **otro tipo de competencias más generales, competencias sociales o profesionales** (capacidad de iniciativa, creatividad, trabajo en equipo, capacidad de comunicación -oral y escrita-, capacidad de reflexión, etc.) que aunque no son específicas del plan de estudios, si habrían de adquirirlas a lo largo de la carrera para poder desarrollarlas durante el Practicum.
6. Se observan **bajos grados de reflexión y evaluación crítica del Practicum por parte de los estudiantes**. En este sentido, se ha detectado que los Talleres de Reflexión han derivado en reuniones en donde los estudiantes exponen los respectivos planes de trabajo. Si bien esta actividad es altamente valorada por el alumnado puesto que les permite conocer diferentes ámbitos de intervención y lo que sus compañeros/as realizan en ellos, parece preciso reforzarla y reorientarla en el sentido original, es decir, como un instrumento de reflexión compartida y contrastada colectivamente.

7. En líneas generales, **los tutores de prácticas de ambas instituciones son bien valorados por el alumnado** y están considerados como dos pilares de apoyo importantes en la orientación de las prácticas, así como en la facilitación de medios instrumentales y teóricos para el buen desarrollo de las mismas. Es preciso señalar, no obstante, que tal valoración aumenta cuando se trata del tutor/a del Centro/Institución de prácticas.
8. Aun reconociendo los niveles de coordinación entre los Centros/Instituciones y la Facultad, también se percibe la **necesidad de establecer mejores estructuras de comunicación que permitan un mayor nivel de implicación de ambas instancias en el desarrollo de los proyectos**. Es decir, parece que tanto el alumnado como los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas reclaman la necesidad de una mejora de la interlocución entre los dos agentes básicos del Practicum: profesor-tutor de la Facultad y tutor del Centro/Institución.
9. **La Guía del Practicum**, como instrumento de orientación para los actores implicados, **se ve como una herramienta útil, pero que admite distintas lecturas**, lo que hace que se hayan perfilado diferentes modos de tutorización y, por tanto, de modelos del Practicum, con lo que ello lleva de desigualdad desde el punto de vista del trabajo de los alumnos/as.
10. **Las funciones de los tutores/as en la evaluación**, así como los criterios utilizados en el momento de poner las calificaciones a los estudiantes, **no son compartidos por la totalidad de los docentes universitarios**. Si bien es cierto que en la Guía del Practicum se especifican los criterios y funciones de cada uno de los agentes intervinientes en este proceso, también es verdad que cada uno/a hace su propia interpretación de los mismos, siendo variable el peso que cada docente otorga a los diferentes fuentes de información en la evaluación. Este hecho provoca cierto malestar entre algunos tutores/as siendo, además, considerado como arbitrario por el alumnado.

13 PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE MEJORA EN EL PRACTICUM

A partir de los resultados y conclusiones derivadas de la presente investigación pueden plantearse una serie de alternativas metodológicas adaptadas al Grado de Pedagogía y comprometidas con la mejora de la formación práctica de los estudiantes. Estas orientaciones surgen del análisis previo realizado, siendo coherentes con los resultados de la investigación anteriormente expuestos y con el enfoque que sugiere el EEES.

Hay que señalar, además, que las propuestas de mejora que aquí se exponen huyen intencionadamente del debate actual sobre cómo tendría que estar temporalmente configurado el Practicum dentro del Plan de Estudios del Grado de Pedagogía y están más encaminadas a exponer alternativas referidas al funcionamiento interno del mismo que, en cierta medida, pueden ayudar al tratamiento de los aspectos metodológicos del nuevo modelo de Practicum. Además, se pretende que algunas de estas orientaciones, aunque se conciban en base a un contexto muy concreto de estudio, puedan ser aplicables a otros ámbitos de características similares.

Siguiendo el esquema que se ha venido utilizando tanto en la exposición de los resultados como en el planteamiento de las conclusiones, las propuestas que se hacen se refieren a básicamente a cuatro dimensiones: 1. Planificación y organización del Practicum; 2. Centros/Instituciones de prácticas; 3. Agentes implicados y 4. Proceso de evaluación.

13.1 PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL PRACTICUM.

En relación a los aspectos organizativos vinculados al Practicum, las propuestas que se hacen son las siguientes:

1. Contemplar el Practicum como un **espacio “interdisciplinar”** en donde se conjugan los contenidos y competencias trabajadas en las diferentes asignaturas, actuando en favor de la integración de estas materias en el Practicum. Es necesario promover, en cada una de las asignaturas, la utilización de aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el desarrollo de competencias que “re-presentan” situaciones de la realidad profesional, permitiendo la recreación de contextos reales en los diferentes ámbitos de intervención pedagógica.
2. **Incrementar el peso de las prácticas profesionales en el Grado de Pedagogía** sin menoscabo del tiempo destinado a cada una de las asignaturas de apoyo que están contempladas en el plan de estudios. Aumentando las horas de estancia en los centros de prácticas, los estudiantes tienen mayores oportunidades para profundizar sobre aspectos referidos al ámbito de actuación pedagógica en el que estén inmersos.
3. Reflexionar sobre la posibilidad de mantener el planteamiento actual de **dos tiempos de prácticas** (Practicum I y Practicum II), reformulando el diseño de ambos y, sobre todo, reforzando el contacto con la realidad profesional en dos periodos formativos y no sólo al final de los estudios universitarios. Es decir, planificar un Practicum de iniciación u observación y otro más amplio de intervención o especialización.
4. Superar la distancia entre ambos periodos de prácticas y, por tanto, con la realidad profesional, con el **diseño de una nueva asignatura o bloque de contenidos** en donde se den a conocer diferentes ámbitos de intervención pedagógica y se trabajen algunas competencias transversales vinculadas a ambos Practicums, de tal manera que se facilite la elección de centro por parte de los estudiantes, que dichas elecciones estén más fundamentadas y sean, en mayor medida, acordes con su perfil profesional.

5. **Flexibilizar los tiempos de prácticas** en función de los diferentes ámbitos de intervención pedagógica en los que se participa. Es preciso repensar estos tiempos de tal manera que se posibilite al alumnado un “ir y venir” de los centros. Así, en ocasiones resulta conveniente un periodo de prácticas en alternancia con los periodos de formación, mientras que en otras circunstancias son más recomendables las estancias continuadas debido a la especificad de los centros. Es por ello que estos tiempos no deberían programarse como algo rígido y perfilado de antemano (sin posibilidad de negociación), sino dejarlos abiertos a diferentes posibilidades de ajuste contextual.
6. Negociar, entre los tutores/as de ambas instituciones y el estudiante, la conveniencia o no de interrumpir el periodo de prácticas durante la **fecha de exámenes**, primando siempre el interés del alumnado. Esta negociación, además, servirá a los estudiantes para poner en práctica ciertas habilidades sociales útiles en el mundo profesional y que no se vinculan específicamente al perfil profesional pedagógico.
7. **Adelantar el comienzo del Practicum.** Parece conveniente, en efecto, adelantar la fecha en la que se presentan los centros de prácticas de tal manera que se proporcione a los estudiantes un margen más amplio de tiempo entre la presentación de los centros y la selección de éstos, es decir, un periodo más amplio para tomar una decisión meditada y acorde con sus intereses profesionales. Además, para facilitar esta decisión de los estudiantes sería interesante que se programaran diferentes charlas de estudiantes de Practicum de cursos anteriores para que relataran a sus compañeros sus experiencias en los centros.
8. Contemplar un **tiempo para que se realice el contacto con los centros** de modo que, una vez asignados los centros y tutores de prácticas, los tutores universitarios puedan **trabajar con sus estudiantes** sobre conocimientos y competencias específicas que van a precisar en el centro al que acuden.
9. **Negociar con la administración educativa autonómica** el adelanto de la convocatoria de centros de prácticas, a la cual deben concurrir aquellos centros educativos que se ofertan como lugares de prácticas para ese curso académico. Esta

negociación permitiría agilizar este trámite a fin de que interfiera en menor medida en el desarrollo de la asignatura. En cualquier caso, tal adelanto procedimental implicaría que a comienzos del curso académico se pudiera hacer pública la oferta de centros de prácticas, proporcionando a los estudiantes de un margen más amplio de tiempo para tomar una decisión.

10. Ofrecer más información, en tiempo y forma, sobre la posibilidad de realizar un **Proyecto Autónomo**. Es decir, definir cuáles son las características y condiciones de esta modalidad de Practicum con el tiempo oportuno para que los estudiantes puedan plantearse de manera efectiva.
11. Repensar los fundamentos de los **Talleres de Reflexión** de tal manera que se impulse el diálogo y la reflexión conjunta, considerándolos como espacios donde los estudiantes realmente deliberan sobre su actividad profesional y huyendo de la sola descripción de sus planes de prácticas. Las propuestas que planteamos en relación a los Talleres de Reflexión son:
 - a. Hacer **grupos más reducidos** donde verdaderamente existan estudiantes que estén trabajando en centros de un mismo ámbito y con las mismas características.
 - b. Convocar dos talleres a lo largo del Practicum orientados a la **reflexión de su experiencia** en los centros de prácticas y al intercambio de ideas entre el colectivo de alumnos y los tutores participantes.
 - c. Instar a los **tutores/as universitarios a que acudan a estos talleres** ya que, como los propios estudiantes han manifestado, la presencia del tutor/a les aporta más seguridad y sienten revalorizado su trabajo. Además, la presencia de los tutores/as es interesante para contrastar opiniones entre estos y los estudiantes.

- d. Valorar la posibilidad de contar con la presencia de **los tutores/as de prácticas de los Centros/Instituciones**, con el objeto de enriquecer los mecanismos de reflexión desde una perspectiva más global.
 - e. **Clarificar las funciones de los tutores/as universitarios en los Talleres** (asisten, intervienen, proponen...) desde el punto de vista de su organización, puesta en práctica, formulación de propuestas, etc.
 - f. Elaborar un **protocolo/guión de intervención** para que los estudiantes tengan la posibilidad, antes de ir a estos seminarios, de poner en orden y repensar las experiencias vividas en sus centros de prácticas.
12. Desarrollar, a lo largo del Practicum, varios **Talleres complementarios** en donde se aborde el trabajo sobre aquellas competencias y destrezas que los estudiantes necesitan reforzar durante su estancia en los centros (las habilidades sociales, la utilización de instrumentos de evaluación, análisis estadísticos, del contexto...etc). Asimismo, se podría programar un seminario específico de **orientaciones para la elaboración de la Memoria** del Practicum.
13. Complementar las orientaciones recogidas en la **Guía del Practicum** con unas **reuniones de coordinación entre los tutores/as universitarios**. En este sentido, es importantísimo unificar criterios y armonizar actuaciones por parte, sobre todo, de los docentes universitarios. Por ello, parece ineludible, a principio de curso, definir claramente cuales son las funciones de estas figuras y **establecer mecanismos de seguimiento** de las mismas.
14. Elaborar una **Guía del Practicum** más enfocada a los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas. es decir, un documento en el que estos profesionales puedan apoyarse cuando les surgen dudas acerca de cuál es la función de los estudiantes en su centro, cuáles son sus funciones como tutor/a de prácticas y, en definitiva, conocer a fondo cómo funciona el Practicum.

15. **Adaptar la Guía del Practicum** a la nueva titulación de Grado, contemplándose en ella los diferentes aspectos que implica el trabajo por competencias y teniendo en consideración el público a quienes se dirigen esas guías. La Guía del Practicum aparece ser un elemento muy importante tanto para los estudiantes como los tutores de ambas instituciones.

16. Crear un **Banco de Memorias** de prácticas a fin de que estos documentos, salvada lógicamente la confidencialidad de sus datos, orienten a los docentes que por primera vez asumen el Practicum o un centro nuevo de prácticas, y a los propios estudiantes.

13.2 CENTROS / INSTITUCIONES DE PRÁCTICAS.

En relación a los Centros/Instituciones colaboradores las propuestas que planteamos se sintetizan en los siguientes aspectos:

17. Ofrecer una **información lo más completa posible sobre la actividad de cada centro** y los programas que en él se desarrollan. La adscripción de los estudiantes a los centros de prácticas debe apoyarse en un proceso previo en donde se les proporcione la información adecuada.

18. Fortalecer la **concreción del perfil de prácticas** o actividades en las que se implicarían los estudiantes que acudieran a un centro concreto, señalando, en su caso, características personales y habilidades sociales del alumno/a ajustadas a las demandas del Centro/Institución. La mejora de esta información pasa por el contacto previo establecido desde la facultad, siendo los tutores universitarios quienes en mayor medida se responsabilizan de este aspecto.

19. **Potenciar la actual base de datos del Practicum** sobre los centros de prácticas. La idea es que esta base esté actualizada en tiempo real, de tal manera que los docentes universitarios tengan el compromiso de informar a la coordinación del Practicum sobre las características de los centros que ellos tutorizan así como de las funciones que los estudiantes realizan en ellos y, sobre todo, asuman la tarea, una vez finalizado el Practicum, de enviar una evaluación del centro y de su tutor/a.

20. **Consolidar una red de Centros/Instituciones** que asuman la tutorización de estudiantes en prácticas. Para ello, habría que hacer una selección de aquellos Centros/Instituciones que a lo largo de los años han aportado experiencias positivas a los estudiantes y se han implicado en su formación. Es determinante, en este sentido, fijar unos criterios de selección a fin de consolidar un grupo estable de Centros/Instituciones de prácticas.
21. Buscar **incentivos para los Centros/Instituciones y tutores/as colaboradores** a fin de incrementar los niveles de colaboración. Estos alicientes no tienen por qué ser económicos, sino que pueden consistir en experiencias compartidas, apoyo para la resolución de problemas en sus centros de trabajo, colaboración en proyectos de investigación e innovación, etc.

13.3 AGENTES IMPLICADOS EN EL PRACTICUM.

Las alternativas metodológicas que se proponen para los diferentes actores implicados en el Practicum son:

13.3.1 Alumnado.

22. Promover la interacción del alumnado del Practicum en torno a un **espacio virtual** donde pueda hacerse un intercambio de planteamientos, expectativas, dudas, recursos...etc., como complemento a la tutorización personal que lleva a cabo el profesor-tutor de la facultad.
23. Facilitar, por parte de ambos tutores, que los estudiantes, dentro de las posibilidades concretas, puedan proponer, **definir y concretar Planes de Trabajo ajustados** a sus expectativas y necesidades formativas.

13.3.2 Coordinación del Practicum.

24. **Fortalecer la estructura de coordinación** del Practicum con la creación de un equipo de coordinación del Practicum compuesto por personas que representen a un ámbito específico de intervención (escolar, social y laboral) y que puedan dar apoyo al resto de los docentes universitarios y a los propios centros colaboradores.
25. **Instituir la figura de un docente** que se dedique a trabajar, con una dedicación preferente, en el espacio del Practicum: convenios, seguimiento de campos profesionales, contacto con los centros, búsqueda de ámbitos emergentes, organización de talleres, reuniones... etc.
26. Hacer una **revisión del estado actual de los convenios de prácticas**, así como agilizar la tramitación de otros siguiendo criterios de concreción informativa, sobre todo desde el punto de vista del alumnado.
27. Clarificar a los diferentes agentes implicados en el Practicum (alumnos/as, profesores-tutores y tutores de centros) cuál es el **procedimiento de asignación de plazas** de prácticas y qué criterios lo rigen, así como los criterios seguidos en la distribución de centros entre los **tutores/as** universitarios.

13.3.3 Tutores/as universitarios.

28. Consolidar un **equipo de tutores/as estables** en el Practicum a fin de garantizar su compromiso con las labores de apoyo y seguimiento de los estudiantes. Es necesario conformar un grupo de docentes constante, motivado y experto que se dedique e implique en el Practicum y que, a su vez, abarque diferentes líneas de intervención de tal manera que todas las ramas de actividad implicadas en el Practicum estén representadas.
29. Promover la **continuidad** de los docentes universitarios como tutores/as de los **mismos Centros/Instituciones** a fin de asegurar la calidad del Practicum y aprovechar su experiencia y conocimiento del centro y de sus dinámicas internas.

30. Procurar la máxima **coherencia entre el perfil docente, investigador y profesional del tutor/a y el ámbito de intervención** del Centro/Institución de prácticas, garantizando la motivación y experiencia del docente en ese campo de trabajo.
31. Valorar la **adscripción docente** al Practicum en base a determinados criterios como son las estimaciones del resto de agentes implicados o la participación en las diferentes actividades programadas en la asignatura.
32. Realizar un **taller inicial con los tutores/as de prácticas** a fin de hacer una **lectura conjunta y uniforme de sus funciones**, evitando las interpretaciones subjetivas que cada uno pueda hacer. Este taller resulta básico en aquellos casos en los que los docentes acceden al Practicum por primera vez.
33. Concienciar a los tutores/as sobre la importancia de un **contacto continuado con los Centros/Instituciones de prácticas** a fin de impulsar y mejorar la relación y coordinación con los mismos.
34. Incrementar las **reuniones entre tutores/as** universitarios con el objeto de intercambiar experiencias y pautas de trabajo en torno al Practicum. Es conveniente introducir reuniones entre los docentes universitarios en las que éstos puedan solventar dudas e intercambiar propuestas y estrategias metodológicas.
35. Instar a los tutores/as universitarios a que, previa a la incorporación de los estudiantes a los centros, **todos hayan hecho el contacto previo** con éstos (informando de la incorporación y datos del alumno/a) con un margen de tiempo suficiente para mejorar la planificación del trabajo en el centro.
36. **Acompañar al alumnado** en su primera visita, a fin de que éste se sienta respaldado y pueda acceder al centro con el apoyo expreso del responsable universitario de prácticas; además de ser una ocasión idónea para conocer el centro al que se va a incorporar el estudiante.

37. Incrementar los **encuentros entre los tutores** (universitarios-centros colaboradores), no limitándose éstos al comienzo y final de las prácticas. Las visitas de los tutores/as universitarios a los Centros/Instituciones de prácticas aportan más criterios para la evaluación de los estudiantes, estrecha la relación entre ambas instituciones y enriquece las prácticas del alumnado.

38. Incentivar **canales de comunicación complementarios** entre los tutores/as de ambas entidades: blogs, foros, webs...etc. que permitan encontrar espacios y canales bidireccionales que posibiliten entablar discusiones-diálogos entre ambos profesionales.

13.3.4 Tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

39. Establecer unos **requisitos mínimos** (preparación, experiencia, disposición, capacidad de guía...) para poder ejercer como tutor/a de prácticas de alumnado de Pedagogía.

40. Procurar la presencia, en los centros de prácticas, de **profesionales vinculados con la intervención pedagógica**, aunque éste no sea un requisito exigible para ejercer como tutor/a.

41. Organizar **sesiones informativas y formativas** para los profesionales colaboradores en donde se les ofrezca información sobre el Practicum y se abran cauces para la formación e innovación metodológica como tutores/as de prácticas.

42. Proporcionar, desde la facultad, **materiales y recursos de apoyo al tutor/a de prácticas** a fin de mejorar su función tutorial y que vea reconocido su trabajo desde la institución universitaria.

43. **Implicar más a estos profesionales** en los procesos de evaluación del alumnado clarificando los mecanismos y operatividad práctica de sus valoraciones sobre el resultado de las prácticas del alumnado.

13.4 PROCESO DE EVALUACIÓN

Las propuestas metodológicas vinculadas al proceso de evaluación que se plantean son las siguientes:

44. Establecer un **proceso de evaluación compartida** en donde se definan los indicadores pertinentes, de tal manera que haya unos criterios comunes en torno a como se evalúa el Practicum. Es preciso unificar criterios de evaluación de los tutores de la facultad e incluir estos criterios en la Guía del Practicum.
45. Mayor **reconocimiento de las aportaciones** emitidas por los propios **estudiantes** en su proceso de prácticas, así como de las evaluaciones realizadas por los **tutores/as de los Centros/Instituciones** de prácticas.
46. Hacer un **seguimiento continuo de la Memoria de prácticas** desde su estructura inicial hasta su desarrollo final a través de tutorías individualizadas, grupales o de otro tipo de recursos que permitan el acompañamiento del estudiante en la confección de este informe.
47. Convocar **reuniones al final del Practicum entre los tres actores implicados** para hacer una evaluación global de la experiencia y no sólo del trabajo del alumno/s, lo cual revierte en el enriquecimiento de la propia asignatura.
48. Determinar **qué competencias son las que se van a evaluar en el Practicum y cómo**, teniendo en consideración las diferentes experiencias prácticas que integran los ámbitos de intervención pedagógica.
49. **Adaptar los cuestionarios de evaluación** del Practicum (tutores/as y estudiantes) a las nuevas exigencias del EEES, especialmente por lo que hace referencia al modelo de competencias, así como a los diferentes ámbitos en los que los estudiantes pueden realizar sus prácticas.

50. Valorar la posibilidad de que el **Practicum** estuviese **unido al Trabajo Fin de Grado**. Esta alternativa resulta interesante tanto por la importancia que el Practicum tiene dentro del Grado como por el carácter de concreción de las competencias trabajadas a lo largo del mismo.
51. Valorar, desde la institución universitaria, la eventualidad de que aquellos **tutores/as universitarios que han recibido una valoración negativa** por parte de los tutores/as de los centros de prácticas y del propio alumnado vean limitadas sus posibilidades de seguir tutelando el Practicum en años posteriores.

14 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS

Una vez concluido el estudio, se nos plantean diferentes posibilidades o líneas de indagación futuras; aspectos que se han tocado tangencialmente a lo largo de esta investigación y que constituyen puntos de partida para seguir investigando. Con la intención de continuar la línea de investigación sobre el eje de la formación práctica del pedagogo/a consideramos necesario indagar acerca de las líneas de investigación que a continuación se plantean:

1. Analizar las experiencias y planteamientos de otras Universidades, nacionales y extranjeras, en relación a la adopción de estrategias que favorezcan el aprendizaje en el Practicum.
2. Identificar las salidas profesionales de los/las pedagogos/as (tradicionales y emergentes) a partir de las cuales poder acordar cuáles son los perfiles y competencias profesionales de los mismos, así como sus ámbitos de actuación.
3. Identificar las competencias profesionales (generales, transversales y específicas) que desarrollan los estudiantes en cada uno de los ámbitos de intervención que comprenden el Practicum; es decir, definir los conocimientos, destrezas y actitudes obtenidas y/o fortalecidas durante la intervención de los estudiantes en los diferentes ámbitos pedagógicos.
4. Analizar el impacto y ventajas que el uso de las nuevas tecnologías puede propiciar en el Practicum tanto en la mejora de la comunicación establecida entre los tres agentes directamente implicados como en la visualización externa del trabajo que cada estudiante hace en sus centros de prácticas.

5. Conocer con más precisión a los profesionales de los centros de prácticas que apoyan y guían a los estudiantes durante su estancia en los mismos. Ahondar y clarificar las funciones y el perfil del tutor/a del Centro/Institución de prácticas.

6. Realizar un análisis de las necesidades de los Centros/Instituciones, así como de los profesionales que en ellos trabajan, derivadas de la asunción de estudiantes de prácticas.

7. Hacer un estudio comparativo de aquellos centros que a lo largo de los últimos años han sido lugares en donde se han llevado a cabo “buenas prácticas”, detectando los puntos fuertes que han motivado esas experiencias positivas.



***FUENTES
DOCUMENTALES
Y BIBLIOGRÁFICAS***

15 FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA, M. y BLANCO, M. (1987). *Investigación cualitativa: características, métodos y problemática*. Madrid: MEC
- ALBERT GÓMEZ, M.J. (2006). *La Investigación Educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*. http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf . Consultado en febrero de 2007.
- ANECA (2006). *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior*: http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf. Consultado en marzo de 2007.
- ARGOS GONZÁLEZ, J., ET AL. (1996). *La formación del profesorado desde una perspectiva disciplinar: retos ante el siglo XXI*. Santander: Universidad de Cantabria.
- ARGOS GONZÁLEZ, J. (2007). Los nuevos roles del profesorado universitario: entre la morfología y la semántica. *Universitas tarraconensis: revista de ciències de l'educaci*, Any XXXI, III época, Diciembre 2007, pp. 23-32. Disponible en http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/publicacions/univ_tarraco/revistes/desembre07/article02.pdf . Consultado en abril de 2009.
- BAS PEÑA, E. (2005). “El Practicum en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social. Sugerencias y propuestas”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 23, pp. 191-208.
- BAS PEÑA, E. (2007). “El Practicum en la titulación de Pedagogía. Discurso desde la práctica profesional”. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, nº14, pp. 139-153.
- BAUTISTA, A. (2007). *El desarrollo del Practicum de Pedagogía Escolar mediante el campus virtual de la UCM* (en línea): www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/el-desarrollo-del-practicum.pdf. Consultado en abril de 2008.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.)(2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla.
- BRAGA, G., ÁLVAREZ, V. y PÉREZ, H. (2004). *Guía del Prácticum de quinto curso. Licenciatura en Pedagogía*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Material de trabajo del alumnado.

- BRAGA, G. y FUEYO, A. (2005). “Reflexionando sobre el Practicum en los estudios de Pedagogía: la experiencia de la Facultad de CC. Educación de la Universidad de Oviedo”. *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Practicum. El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*, POIO Pontevedra, pp. 291-302.
- CABRERA, F., COLLELLDEMUNT, E. Y RAJADELL, N. (1997): “Actuales planteamientos del practicum de Pedagogía en la Universidad de Barcelona”, en *Actas del VIII Congreso Nacional de modelos de investigación educativa*. Sevilla: AIDIPE/ICE, pp. 94-97.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- CARDONA MOLTÓ, M.C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- CARIDE GÓMEZ, J.A (2007). “La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14 época, nº 14, pp.11-31.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CARTA MAGNA DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS. Bolonia, septiembre 1988. Disponible en <http://www.crue.org> . Consultada en diciembre 2007.
- CASANOVA, M^a.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASARES GARCÍA, P. (2000). “Las salidas profesionales como criterio de calidad de la licenciatura de Pedagogía”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, nº4, vol.52, pp.499-508.
- CASTAÑO POMBO, N., PRIETO RODRÍGUEZ, P., RUIZ RUIZ, E., SÁNCHEZ AGUSTI, M. (1996). “El profesor del Practicum: propuesta de modelo”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, nº1 (0). Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224235647.pdf . Consultada en febrero de 2009.
- CASTILLA MESA, M.T (2000). “La Orientación y el Practicum como elementos transformadores en la Universidad ante los nuevos retos profesionales: hacia la mejora de la Calidad desde el asesoramiento y la práctica psicopedagógica en una organización que aprende” En ORTEGA ROMERO, A., CASTAÑEDA BARRENA, R. y VILLAR ANGULO, L.M (Coord.), *II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria : desarrollo de planes de calidad para la universidad*. Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación, vol. 2, pp. 279-292.

- CASTILLA MESA, M.T (2007a). El Practicum de los profesionales de la Psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias. En RAPOSO, M., CID, A., SANMAMED, M., IGLESIAS, L., MURADAS, M., ZABALZA, (Coords.). *El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 281-297.
- CASTILLA MESA, M.T (2007b). Narrar la trayectoria formativa y profesional como una aportación al Practicum en la delimitación de perfiles profesionales. Un estudio de caso. En RAPOSO, M., CID, A., SANMAMED, M., IGLESIAS, L., MURADAS, M., ZABALZA, (Coords.). *El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 297-309
- CASTILLA MESA, MT (2007C). *El Practicum como eje vertebrador de los procesos formativos y profesionalizadores en la Educación Superior: configuración del Practicum en el marco de un modelo de formación por competencias*. Proyecto Docente de Habilitación Titularidad (En Prensa).
- CID SABUCEDO, A. y OCAMPO GÓMEZ, C.I. (2006). “Funciones tutoriales en el Practicum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo”. *Revista de Educación*, 340, pp. 445- 472.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (1ª ed.). Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M.P. y BUENDÍA EXIMAN (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS BRAVO, M.P. y REBOLLO CATALÁN, M.A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla. Kronos.
- COLÁS BRAVO, P. y PABLOS DE, J. (Coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- COMUNICADO DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS “Realising the European Higher Education Area”. Berlín, septiembre 2003. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf . Consultada en diciembre 2007.
- COMUNICADO DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS “Towards the European Higher Education Area”. Praga, mayo 2001. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf. Consultada en diciembre de 2007.
- CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN (2008). *Primeras orientaciones para la definición de los Grados de Educación Social y de Pedagogía*. Acuerdo de la Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Sesión de 6 de marzo de 2008 celebrada en la Universidad Complutense de Madrid.

- COOK, T. y REICHARDT, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- CRONBACH, J.L. (1975) “Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology”, en *American Psychologist Journal*. Vol. 30, N° 2. USA. Pp. 116-127.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. Bolonia, junio 1999. Disponible en <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>. Consultada en febrero de 2008.
- DE MIGUEL, M. (1988). “Paradigmas de la investigación educativa española”. En DENDALUCE, I (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea. (Pp.60-77).
- DE MIGUEL, M. (Dir.) (2004). *Adaptación de los Planes de Estudio al proceso de Convergencia Europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) (2006). *Métodos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza
- DE VICENTE, P.S y MOLINA, E. (Coords.) (2001). *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía. Un reto para el Practicum*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- DE VICENTE, P.S (Dir.) (2006). “Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional”. *Revista de Educación*, 339, pp. 711-744.
- DEL RINCÓN IGEA, D., LATORRE BELTRÁN, A., ARNAL AGUSTÍN, J. y SANS MARTÍN, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEL VILLAR, F.(1994). “El conocimiento práctico: bases para la investigación del profesor en Educación Física en el aula”. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, n° 15, pp. 19-23.
- ESTATUTO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO (1986), Valdepeñas, Ciudad Real. Documento policopiado.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed.) (1996). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- FOSTER, W. P. (1980). “Administration and the crisis of legitimacy. A review of Habermasian thought”. *Harvard Educational Review*, 50 (4), 496-505.
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2006). "Prácticas externas". En DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2001a). "¿Qué se aprenden en el Practicum?". En IGLESIAS, L., ZABALZA, M., CID, A. y RAPOSO, M. (Coords.). *Desarrollo de competencias personas y profesionales en el Practicum. VI Simposium Internacional sobre el Practicum*. Poio (Pontevedra) del 28 al 30 de junio de 2001, Edición Técnica Digital.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M., et al. (2001b). "Las relaciones entre la Universidad y las Escuelas en el desarrollo del Practicum". En IGLESIAS, L., ZABALZA, M., CID, A. y RAPOSO, M. (Coords.). *Desarrollo de competencias personas y profesionales en el Practicum. VI Simposium Internacional sobre el Practicum*. Poio (Pontevedra) del 28 al 30 de junio de 2001. Edición Técnica Digital.
- GOÑI, J.M (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- GOOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1996). "La supervisión como modelo didáctico en la formación del Practicum en los nuevos planes de estudio". En LOBATO, C (Ed.). *Desarrollo profesional y Practicum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, pp.71-86.
- HERRERA FERNÁNDEZ, E. (1996). Límites pedagógicos de las prácticas profesionales. En LOBATO C. (Ed.). *Desarrollo profesional y Prácticum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, pp. 139-147.
- HEVIA, I. (2007). *El Practicum II de los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Nivel de satisfacción desde la perspectiva del alumnado*. Universidad de Oviedo. Trabajo de investigación inédito.
- HEVIA, I. y GONZÁLEZ, X.A (2007). "El Practicum de Pedagogía visto por los alumnos. Una aproximación tentativa". En CID, A., MURADAS, M., ZABALZA, RAPOSO, M. E IGLESIAS, M.L. (Coords.). *Buenas prácticas en el Practicum*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 607-616.
- HUBERMAN, M. y LEVINSON, N. (1988). "Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas". *Revista de Educación*, 286, pp.61- 96.

- IGLESIAS DA CUNHA, L. (1998). “El Practicum en Pedagogía: continuidad y diversificación como criterios organizativos básicos”. En IGLESIAS, L., ZABALZA, M., CID, A. y RAPOSO, M. (Coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. V Simposium Internacional sobre el Practicum. Innovaciones sobre el Practicum*. Edición Técnica Digital.
- JIMÉNEZ, J.M (2006). “El Practicum de los estudios de Pedagogía en el ámbito escolar”. *Jornadas sobre el Practicum en los estudios de Pedagogía*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, del 8 a 10 de Noviembre de 2006. Material de trabajo.
- JORNADAS SOBRE EL FUTURO GRADO DE PEDAGOGÍA (2006). *Documento de síntesis*. Barcelona 2 y 3 de junio 2006, Universidad de Barcelona. Edición Técnica Digital.
- JOVER, G. (2006). “Análisis de la propuesta del Grado en Pedagogía”. En *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona 2 y 3 de junio 2006, Universidad de Barcelona. Edición Técnica Digital.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KUHN, T. 1971. *La Estructura de las Revoluciones Científicas* México: Fondo de Cultura Económica.
- LAMO, P., OVEJAS, R., REJADO, M. y SIMÓN, L. (1996). “Una reflexión en torno a las prácticas”. En LOBATO C. (Ed.). *Desarrollo profesional y Practicum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, pp. 131-138.
- LATORRE MEDINA, M.J. (2007). “El Practicum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza”. En *Campo Abierto*, vol.26 n° 1, pp. 137-152.
- LATORRE MEDINA, M.J. (2007). “El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros”. En *Revista de Educación*, n° 343, mayo-agosto 2007, pp.249-273.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de Investigación Educativa*. Barcelona: GR92.
- LEÓN GUERRERO, M.J y LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2006). El Practicum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. En *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 517-552.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de septiembre de 1983, núm. 209, p. 24.034-24.042.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, p. 49400- 49425.

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158- 17207.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, núm. 89, p. 16241- 16260.
- LOBATO, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/Prácticum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- LOBATO, J. (2002): “El Practicum en la formación inicial del profesorado no universitario”, en *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Estepa, Palencia: Universidad de Valladolid.
- MARCELO GARCÍA, C. Y OTROS (1995a). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCELO GARCÍA, C. (1995b) “Estrategias de Análisis de Datos en investigación Cualitativa” En: VILLAR L.M. (coord.) *Manual de Entrenamiento: Evaluación de Procesos y Actividades Educativas*. Barcelona: PPU.
- MARCELO GARCÍA, C. (1995c). “Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas”. En ZABALZA, M.A., MONTERO, M.L. y CEBREIRO, B. (Coord.). *El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. La Coruña: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 338-361.
- MARCELO GARCÍA, C. (1996). “Desarrollo profesional y las prácticas/practicum en la universidad”. En LOBATO C. (Ed.). *Desarrollo profesional y Prácticum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, pp. 15-27.
- MARCELO GARCÍA, C. (1998). “Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado”. En RODRÍGUEZ MARCOS, A., SANZ LOBO, E. y SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (coord.) (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, pp. 241- 250.
- MASSOT LAFON, I., DORIO ALCARZ, I. y SABARIEGO PUIG, M. (2004). “Estrategias de recogida y análisis de información”. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2001). *Investigación educativa*. Madrid: Perason Educación, S.A.
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. (2006). “Los procesos de observación del Practicum: análisis de las competencias”. En *Revista Española de Pedagogía*, nº 233, enero-abril de 2006, pp. 69-104.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del Sistema Universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: MEC (Documento-Marco): http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf Consultada en enero de 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2006a). Propuesta. *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Madrid: MEC (Documento de trabajo): http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_tituciones_Sep06.pdf Consultada en Enero de 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2006b). *Propuesta. Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC: <http://www.eees.ua.es/grados/Directrices%20para%20la%20elaboraci%F3n%20de%20t%EDtulos.pdf> Consultada en Enero de 2007.
- MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2008). *Datos y cifras del Sistema Universitario. Curso 2008/2009*. Madrid: MEC: http://web.micinn.es/04_Universidades/02@EstInf/00-Novedades/Datos%20y%20Cifras%20del%20Sistema%20Universitario%20Español%20Curso%202008-09.pdf Consultado en enero de 2009.
- MOLINA RUIZ, E. (Dir.) (2004). “Formación práctica de los estudiantes de Pedagogía en las universidades españolas”. *Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado*, vol. 8, nº 2. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART3.pdf>. Consultada en marzo del 2007.
- MOLINA RUIZ, E. (2007). “La práctica profesional, componente de formación en la preparación de futuros profesionales”. *Investigación Educativa*, vol.11, nº19, enero-junio 2007, pp. 19-34.
- MOLINA RUIZ, E. (Dir.) (2008). “Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica”. *Revista de Educación*, nº 346, mayo-agosto 2008, pp. 335-361.
- MONTERO MESA, L. (1998). “Contra el olvido: el Practicum como recurso de formación”. En IGLESIAS, L., ZABALZA, M., CID, A. y RAPOSO, M. (Coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. V Simposium Internacional sobre el Practicum. Innovaciones sobre el Practicum*. Edición Técnica Digital.
- ORDEN DE 6 DE DICIEMBRE DE 1976 por lo que se dispone que en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo se establecerán las enseñanzas correspondientes a la División de Filosofía y Ciencias de la Educación, impartándose las mismas en la ciudad de Gijón. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de enero de 1977, núm. 13, p.1049.

- ORDEN DE 5 DE FEBRERO DE 1982 por la que se autoriza la constitución de las Facultades de Geografía e Historia, Filología y Filosofía y Ciencias de la Educación por transformación de las actuales secciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de febrero de 1982, núm.39, p.2.817.
- ORDEN DE 10 DE DICIEMBRE DE 1993 por la que se determinan las titulaciones y los estudios de primer ciclo y los complementos de formación para el acceso a las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de licenciado en Pedagogía. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 1993, núm. 309, p. 37035-37036.
- PARDO MERINO, A. y RUIZ DÍAZ, M.A. (2002). *SPSS 11 Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw- Hill.
- PÉREZ BOULLOSA (1996). “La evaluación de prácticas en empresa/ Practicum. Propuestas concretas”. En LOBATO C. (Ed.). *Desarrollo profesional y Practicum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, pp. 87-111.
- PÉREZ GARCÍA, M.P. (2008). “Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial”. En *Revista de Educación* nº 347, septiembre-diciembre 2008, pp. 343-367.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). “Modelos contemporáneos de evaluación”, en GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 426-449.
- PÉREZ HERRERO. M.A. y RODRÍGUEZ MENÉNDEZ C. (2001). “Desarrollo de la identidad profesional y personal a través del Practicum de Pedagogía: de la observación a la intervención”. En IGLESIAS, L., ZABALZA, M., CID, A. y RAPOSO, M. (Coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. VI Simposium Internacional sobre el Practicum*. Edición Técnica Digital.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1996). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Nancea.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF
- PERRENOUD P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAO.

- PICORNELL LUCAS, A. (2006). “Las prácticas profesionales en Trabajo Social. Implicaciones de la convergencia europea”. En *Acciones e Investigaciones Sociales*. Extra de mayo de 2006, p.306: http://wzar.unizar.es/acad/fac/eues/bibeues/REVISTA_AIS/Extra_Ais/Espacio%20Europeo/comunicaciones/Picornell%20Lucas.pdf. Consultado en septiembre de 2006.
- PUIG I CRUELLS, C. (2006). “El rol del tutor de prácticas. El acompañamiento del Estudiante. Formación y supervisión”. En *Acciones e Investigaciones Sociales*. Extra de mayo de 2006: http://wzar.unizar.es/acad/fac/eues/bibeues/REVISTA_AIS/Extra_Ais/Calidad/po-nencias/Puig%20i%20Cruells.pdf . Consultada en enero de 2007.
- REAL DECRETO 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado En Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de agosto de 1992, núm. 206, p. 29.805-29.807.
- REAL DECRETO 2082/1994, de 20 de octubre, por el que se crean centros y se autorizan enseñanzas en las universidades de Alcalá de Henares, Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Granada, León, Complutense de Madrid, Oviedo y Zaragoza. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de diciembre de 1994, núm. 291, p.37117-37118.
- REAL DECRETO 778/1998, de 30 de abril, por le que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios de postgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de mayo de 1998, núm. 104, p. 14.688-14.696.
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 11 septiembre de 2003., núm. 218, p.33848-33853.
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero de 2005, núm. 21, p. 2842-2846.
- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero de 2005, núm. 21, p. 2846-2851.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 200, núm. 260, p. 44.037-44.048.
- RED DE EDUCACIÓN (2003). *Las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en las universidades españolas: planes de estudio y salidas profesionales. Documento de Trabajo*. <http://www.ucm.es/info/the/ees/lastitul.pdf> Consultado el 28 de diciembre de 2008.

- RED DE EDUCACIÓN (2004). *Ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la pedagogía y la educación social. Documento de Trabajo*. http://alojamientos.us.es/fccee/ees/informe_perfiles_competencias_red_educacion.pdf Consultado el 28 de diciembre de 2008.
- RESOLUCIÓN DE 20 DE OCTUBRE DE 1993 de la Universidad de Oviedo, por la que se hace público el Plan de Estudios del Título de Licenciado en Pedagogía. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de noviembre de 1993, nº 275, 32450-32455.
- RESOLUCIÓN DE 8 DE AGOSTO DE 2000 de la Universidad de Oviedo, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía a los Reales Decretos 614/1997, de 25 de abril, y 779/1998, de 30 de abril. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de agosto 2000, nº 208, 30797-30810.
- RIERA, J. y CIVÍS, M. (2008). “La pedagogía profesional del siglo XXI”. En *Educación XXI*, nº 11, pp. 133-154.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (Dir.) (2002). *Cómo innovar en le Practicum de Magisterio*. Oviedo: SEPTEM
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Nancea.
- SABARIEGO PUIG, M. (2004). “La investigación educativa: génesis, evolución y características”. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla.
- SALINAS, D. (2007). “EEES y Practicum: ¿cómo encajar el Practicum en el nuevo marco?”. En CID, A., MURADAS, M., ZABALZA, RAPOSO, M. E IGLESIAS, M.L. (Coords.). *Buenas prácticas en el Practicum*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 23-33.
- SÁNCHEZ ROMERO, C. (2003). “Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación”. En MEDINA RIVILLA, A. Y CASTILLO ARREDONDO, S. (Coords.). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Universitas, pp. 253-264.
- SANTIBÁÑEZ GRUBER, R. y MONTERO CENTENO, D. (Coords.) (1998). “Practicum de Educación. Materiales de trabajo”. *Cuadernos monográficos del ICE*, nº8. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANTIBÁÑEZ GRUBER, R. (2006). “El Practicum en Educación Social”. *El títol de grau en Educació Social. Jornades d'estudi i debat. Universitat des Illes Balears, 22-23 de juny de 2006*: <http://www.vibcongres.org/congresos/ficha.es.html>. Consultada en octubre de 2008.

- SAYAGO QUINTANA, Z.B. (2002). *El eje de las Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso)*. Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Pedagogía, Barcelona. Tesis doctoral: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0820103-112029/index.html>. Consultada en diciembre de 2008.
- SIERRA Y ARIZMENDIARRETA, B. (2002). “La formación reflexiva del Practicum: un eje de articulación teoría y práctica”. *Magíster: revista miscelánea de investigación*. , nº 18, pp. 231-244.
- SHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/ MEC.
- SUÁREZ, M. (2007). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Alertes.
- SUSINOS RADA, T. (2009). “Escuchar para compartir. Reconocimiento de la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. En *Revista de Educación*, nº 349, mayo-agosto 2009, pp.119-136.
- TEJADA, J. (2001). “El perfil profesional del pedagogo en la formación: una mirada desde las salidas profesionales”. En DE VICENTE, P. y MOLINA E. *Salidas profesionales de los estudiantes de pedagogía. Un reto para el Practicum*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TEJADA, J. (2005). “El trabajo por competencias en el Practicum: como organizarlo y como evaluarlo”. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2): <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>. Consultada en marzo de 2006.
- TEJADA, J. (2006). “El Practicum”. En *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona 2 y 3 de junio 2006, Universidad de Barcelona. Edición Técnica Digital.
- TEJADA, J (2007). “El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”. En RAPOSO, M., CID, A., SANMAMED, M., IGLESIAS, L., MURADAS, M., ZABALZA, (Coords.). *El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 37- 61.
- TELLO DÍA, J. (2007). “Concepciones implícitas del alumnado de Pedagogía al finalizar el periodo de prácticas”. En CID, A., MURADAS, M., ZABALZA, RAPOSO, M. E IGLESIAS, M.L. (Coords.). *Buenas prácticas en el Practicum*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 1.203-1.213.
- TÓJAR, J. (2006). *La investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- TORRADO FONSECA, M. (2004). “Estudios de encuesta”. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla.
- UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2002). *Facultad de Ciencias de la Educación*. Documento interno.
- UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2006). *Guía Docente 2006-2007. Facultad de Ciencias de la Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2007). *Guía Docente 2007-2008. Facultad de Ciencias de la Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2009). Acuerdo de 29 de enero de 2009, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el reglamento de prácticas externas de la Universidad de Oviedo. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 25 fe febrero 2009, nº46.
- VALLES, M.S (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VENTURA BLANCO, J.J. (2005). *El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la educación, Barcelona. Tesis doctoral: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0909105-141455/>. Consultada en junio 2006.
- VENTURA BLANCO, J.J. (2007a). “El Practicum en el futuro grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas”. En CID, A., MURADAS, M., ZABALZA, RAPOSO, M. E IGLESIAS, M.L. (Coords.). *Buenas prácticas en el Practicum*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 1.237-1.249.
- VENTURA BLANCO, J.J. (2007b). “El grupo de discusión: una estrategia para optimizar el Practicum”. En RAPOSO, M., CID, A., SANMAMED, M., IGLESIAS, L., MURADAS, M., ZABALZA,. (Coords.). *El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 1.085-1.100.
- VILLA SÁNCHEZ, A. y POBLETE RUIZ, M. (2004). “Practicum y evaluación de competencias”. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>. Consultado en febrero de 2007.
- VIÑAO, A. (2006). “Bases conceptuales y contextuales de la educación”. En *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona 2 y 3 de junio 2006, Universidad de Barcelona. Edición Técnica Digital.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M.A (1989). *Teoría de las prácticas*. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Tórculo, pp. 15-40.

- ZABALZA, M.A (1996). “El Practicum y los centros de desarrollo profesional”. En VV.AA. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 253-287.
- ZABALZA, M.A (1998a). “El Practicum en la formación de los maestros”. En RODRÍGUEZ MARCOS, A., SANZ LOBO, E. y SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (Coord.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, pp. 167- 202.
- ZABALZA, M.A (1998b). “El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria”. En IGLESIAS, L., ZABALZA, M., CID, A., RAPOSO, M. y CID SABUCEDO, A. (Coords.). *Innovaciones en el Practicum. V Simposium Internacional sobre el Practicum*. Edición Técnica Digital.
- ZABALZA, M.A (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2004). “Condiciones para el desarrollo del Practicum”. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf> . Consultado en febrero de 2007.
- ZABALZA, M.A. (2006). “El Practicum en la carrera de Pedagogía”. En *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona 2 y 3 de junio 2006, Universidad de Barcelona. Edición Técnica Digital.
- ZABALZA, M.A. (2007a). “El Practicum y las prácticas en empresas en las coordenadas de la convergencia”. En RAPOSO, M., CID, A., SANMAMED, M., IGLESIAS, L., MURADAS, M., ZABALZA, . (Coords.). *El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 63-87.
- ZABALZA, M.A. (2007b). “Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis”. En CID, A., MURADAS, M., ZABALZA, RAPOSO, M. E IGLESIAS, M.L. (Coords.). *Buenas prácticas en el Practicum*. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 35-48.
- ZEICHNER, K. (1980). “Myths and realities: field-based experiences in preservice teacher education”. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), pp.45-55.
- ZUBIETA IRUN, J.C Y SUSINOS RADA, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia: C.I.D.E.
- ZUBIETA IRUN, J.C Y SUSINOS RADA, T. (1994). “La imagen social del oficio docente”. *Aula Abierta. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo*, nº63, pp. 33-56.



ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario estudiantes.

El presente cuestionario está dirigido a alumnos/ as que durante el curso 2006/2007 han cursado el Practicum II de la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Oviedo. La finalidad del mismo es **conocer el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la experiencia de prácticas**. Este cuestionario es de carácter voluntario y los datos en él contenidos serán tratados confidencialmente.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

I Sexo: Hombre: Mujer:

II Edad:

- De 22 a 24 años
- De 25 a 30 años
- Más de 30 años

III Forma de acceso a los estudios de Pedagogía:

- PAU y estudios cursados desde 1º:
- Curso puente: Magisterio
- Educación Social
- Otros (especificar):

IV Lugar de realización de las prácticas

- Centro Educativo \longrightarrow Público: Privado:
- Institución Socio/ Laboral \longrightarrow Pública: Privada:

V En caso de que hayas realizado prácticas correspondientes a otros estudios universitarios, las prácticas de los estudios de Pedagogía te han resultado:

- Mucho mejores:
- Mejores:
- Más o menos iguales:
- Peores:
- Mucho peores:

VI ¿Cuál ha sido la calificación obtenida en el Practicum II?
En caso de no saberla aún dejarlo en blanco

- Suspenso
- Aprobado
- Notable
- Sobresaliente
- Matrícula de Honor

Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo en torno a las cuestiones que a continuación se plantean, siendo 1= nada de acuerdo, 2= poco de acuerdo, 3= de acuerdo, 4= bastante de acuerdo, 5= muy de acuerdo.

2. ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS:

2.1 Secuenciación temporal.		1	2	3	4	5
2.1.1.	La realización del Practicum II en el último curso de la licenciatura es adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.2.	La información proporcionada sobre los objetivos de la asignatura ha sido claramente presentada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.3.	La dinámica de trabajo a seguir en la asignatura del Practicum se ajusta al tiempo disponible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.4.	La fecha en que se presentan los centros de prácticas es la adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.5.	El plazo de tiempo destinado a la elección de plazas por parte del estudiante es suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.6.	El proceso de asignación de centros de prácticas es correcto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.7.	El proceso de asignación de tutor/ a de prácticas es imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.8.	La distribución temporal de las 180 horas de prácticas (dos o tres días a la semana en los centros de prácticas durante un curso) es correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.9.	El periodo de permanencia del estudiante en el centro de prácticas es el adecuado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.10.	La interrupción del Practicum durante el periodo de exámenes es oportuna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.11.	El tiempo destinado a la redacción de la Memoria de Prácticas es suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.12.	El plazo para la entrega de la Memoria de Prácticas es suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.13.	En general, existe una buena secuenciación temporal del Practicum II	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Centros/ Instituciones de prácticas		1	2	3	4	5
2.2.1.	Existe suficiente variedad en la oferta de centros /instituciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2.	La oferta de plazas totales es suficientemente amplia en proporción al número de estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.3.	El número de plazas ofertadas por centro es el adecuado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.4.	Las plazas ofertadas en centros de ámbito escolar son suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.5.	Las plazas ofertadas en centros de ámbito socio-laboral son suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.6.	La información sobre los programas/ actividades que se realizan en centros e instituciones es la apropiada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.7.	La concreción del perfil de prácticas (en qué va a consistir el trabajo del alumno/a) es adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.8.	La posibilidad de plantear la realización de un Proyecto Autónomo es operativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.9.	La oportunidad de presentar un Proyecto Autónomo soluciona problemas a la hora de decidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.10.	La opción preferente de repetir las prácticas en el mismo centro o institución en que se realizaron las de 3º es correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.11.	En general, la experiencia en el centro de prácticas se corresponde con las expectativas iniciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Talleres de reflexión sobre el Practicum		1	2	3	4	5
2.3.1.	La existencia de talleres es útil para analizar el proceso de desarrollo del Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.2.	Las fechas en las que se efectúan los talleres son adecuadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.3.	Los horarios de realización son los apropiados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.4.	La convocatoria del lugar y hora del desarrollo de los talleres es correcta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.5.	La participación de los profesores contribuye a aclarar aspectos relativos a los problemas surgidos en el Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.6.	La puesta en común de los respectivos planes de trabajo es interesante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.7.	El análisis y discusión de los aprendizajes proporciona información pertinente y útil para el desarrollo del Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.8.	El análisis y discusión de las dificultades experimentadas favorece el posterior desarrollo del Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.9.	En general, la asistencia a los talleres resulta una experiencia formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



3. AGENTES IMPLICADOS EN EL PRACTICUM

3.1 Coordinador del Practicum		1	2	3	4	5
3.1.1.	La participación e implicación del Coordinador en la gestión del Practicum es correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2.	Manifiesta disposición para atender dudas o problemas del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.3.	Planifica y organiza el Practicum con criterios operativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.4.	En su caso, muestra disposición para resolver problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Tutor/a de la Facultad		1	2	3	4	5
3.2.1.	Actúa como fuente de información sobre las características del centro de prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.2.	Se comunica y coordina con el tutor/ a del centro / institución de prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.3.	Asesora adecuadamente en el diseño del Plan de Trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.4.	Efectúa un seguimiento correcto de las prácticas del estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.5.	Las tutorías obligatorias permiten el intercambio de información entre el alumnado y el profesor-tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.6.	El tutor/a de la facultad actúa como elemento de apoyo en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.7.	Participa de manera constructiva en los talleres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.8.	Lleva a cabo con eficacia las tutorías individuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.9.	En general, el tutor/a de la facultad orienta satisfactoriamente las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3 Tutor/a del centro/ institución de prácticas		1	2	3	4	5
3.3.1.	Realiza una adecuada acogida en el centro o institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.2.	Explica y describe el funcionamiento del centro/ institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.3.	Explica y describe los programas que se desarrollan en el centro/ institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.4.	Asesora y orienta al alumno/a en sus actividades dentro del centro de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.5.	Pone a disposición del estudiante los materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades a efectuar durante las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.6.	Se comunica habitualmente con el/la tutor/a de la Facultad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.7.	Apoya decisivamente al estudiante en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.8.	Está suficientemente cualificado, desde el punto de vista técnico – profesional para desarrollar tareas de atención al estudiante en prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.9.	Demuestra una actitud personal cercana hacia el estudiante que realiza las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.10	En general, el/la tutor/a del centro / institución orienta satisfactoriamente las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. EVALUACIÓN

4.1 Criterios de evaluación		1	2	3	4	5
4.1.1.	Los procedimientos de evaluación están claramente definidos para el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.2.	La asistencia del alumno/a a los talleres constituye un indicador que informa sobre la implicación e interés del alumno/a hacia el Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.3.	La participación del alumno/a en los talleres ayuda a tomar decisiones en torno a la evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.4.	La asistencia del estudiante al centro o institución de prácticas en el horario previamente establecido es un criterio importante para la evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.5.	El tutor de la facultad actúa como responsable final del proceso de evaluación del alumno/a con criterios razonables e imparciales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.6.	La valoración del trabajo del alumno por parte del tutor/a del centro de prácticas está adecuadamente considerada a la hora de calificar al alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.7.	La valoración del desarrollo, organización y gestión del Practicum por parte de los alumnos a través del cuestionario es pertinente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.8.	El cuestionario de evaluación a cumplimentar por el/la alumno/a es tenido en cuenta por los responsables del Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Memoria de Prácticas	4.1.9.	Las condiciones formales de presentación (estructuración en apartados, orientaciones, etc.) son aspectos importantes a la hora de evaluar la memoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.1.10	La introducción de valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales es fundamental para entender el papel del alumno/a en el desarrollo de las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.1.11	El establecimiento de relaciones entre los contenidos académicos y la práctica constituye un buen elemento para verificar logros de aprendizaje en el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.1.12	La profundidad de análisis y objetividad de las reflexiones da cuenta de la evolución y maduración académica de los/as estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.1.13	La pertinencia y actualidad de la bibliografía recogida informa de la capacidad del alumnado para buscar fuentes de información complementarias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.14	En general, estos criterios de evaluación son aplicados y operativos para evaluar al alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. UTILIDAD DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN COMO PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

	1	2	3	4	5	
5.1.	El Practicum constituye una oportunidad para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante los estudios universitarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.	El Practicum supone una experiencia formativa que sirve para complementar y ampliar los aprendizajes académicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3.	El Practicum sirve para aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4.	El Practicum posibilita que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar procesos de reflexión teoría-práctica sobre su profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5.	El Practicum permite a los/as estudiantes diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión del pedagogo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6.	El Practicum favorece que los/as estudiantes desarrollen actividades propias de la profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7.	El Practicum da a conocer diferentes salidas profesionales y ayuda a desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la inserción laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8.	El Practicum es un instrumento facilitador de empleo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DEL PRACTICUM II (organización, secuenciación temporal, tutores /as, talleres, proceso de evaluación, centros...)

7. OTRAS APORTACIONES Y COMENTARIOS (valoraciones, reflexiones y logros personales, experiencia del Practicum II...)

¡¡ MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN !!



ANEXO II: Cuestionario de la Guía del Practicum. Análisis Documental.

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM A
CUMPLIMENTAR POR EL ALUMNO/A.**

APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO/A:

NOMBRE DEL CENTRO:

Realiza las observaciones que creas oportunas respecto a los siguientes aspectos relacionados con el practicum:

1. Organización de las prácticas (horario, temporalización, etc)
2. Utilidad e interés de los talleres:
3. Apoyo prestado por el tutor/a de la Facultad:
4. Apoyo prestado por el tutor/a del centro/institución:
5. Coordinación Centro-Facultad:
6. Calidad de los aprendizajes alcanzados:
7. Sugerencias para la mejora del Practicum:
8. Otros Comentarios:

Señala con una cruz (x) la opción numérica que mejor represente tu valoración global del Practicum, según la escala:

1 = Muy Baja. 2 = Baja. 3 = Media. 4 = Alta. 5 = Muy alta.

VALORACIÓN GLOBAL	1	2	3	4	5
--------------------------	---	---	---	---	---

ANEXO III: Carta de colaboración tutores/as de los Centros/Instituciones.



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Facultad de Ciencias de la Educación

Oviedo, 14 de diciembre de 2007

Estimados/as colegas:

Quisiera, en primer lugar, agradecer tu colaboración y generosidad con la Facultad de Ciencias de la Educación a la hora de asumir la tutoría de nuestros alumnos/as de Prácticas. Se trata, sin duda, de un esfuerzo que reconocemos y valoramos porque de él depende, en gran medida, la formación práctica que el alumnado, futuros pedagogos/as, necesitan para ejercer con garantía su profesión en el ámbito educativo.

Justamente para profundizar en esta colaboración de que hablamos, te adjuntamos un cuestionario para *conocer vuestra valoración del Practicum de Pedagogía*. Este cuestionario forma parte de la Tesis que está llevando a cabo Isabel Hevia Artime y que tiene por finalidad última mejorar el planteamiento académico de la citada asignatura en nuestra Facultad. Como coordinador del Practicum y director del estudio, te pido un esfuerzo para cumplimentar la encuesta y reenviárnosla a través del alumno/a en prácticas.

Si ya tienes experiencia como tutor/a de prácticas en cursos anteriores, puedes remitirnos este cuestionario inmediatamente. Si ésta es tú primera experiencia como tutor/a, te proponemos nos lo envíes al finalizar el periodo de prácticas.

Ante cualquier duda puedes ponerte en contacto con nosotros en el correo electrónico: uo80718@uniovi.es o en el teléfono 985 10 32 19 (Isabel).

Xosé Antón González Riaño
Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

ANEXO IV: Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones.

El presente cuestionario está dirigido a las personas que han ejercido como tutores/as del Practicum II de la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Oviedo en los Centros/Instituciones que participan en el Practicum. La finalidad del mismo es **conocer las valoraciones de los/las tutores/as colaboradores en relación a la experiencia de prácticas**. Este cuestionario es de carácter voluntario y los datos en él contenidos serán tratados confidencialmente.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

- Sexo: Hombre: Mujer:
- Edad:
- Formación profesional :
 - Doctor
 - Licenciado en
 - Diplomado en
 - Otros (especificar)
- Características del Centro/Institución de prácticas en donde realiza su actividad profesional:
 - Centro Educativo \longrightarrow Público: Privado:
 - Institución Socio/ Laboral \longrightarrow Pública: Privada:
 - Experiencia en acoger alumnado en prácticas:
 - Sí No
- Experiencia como tutor/a de prácticas:
 - Es el primer año.
 - Ha sido tutor/a del Practicum durante cursos anteriores.
(Especifique el número)
- ¿Tutoriza alumnado de otras carreras universitarias?
 - No
 - Sí. Especificar

1. ASPECTOS GENERALES.

1.1 Grado de satisfacción global de su participación en el Practicum de Pedagogía:

- Escasa Suficiente Buena

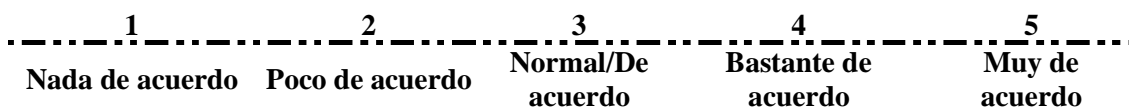
1.2 En líneas generales, ¿cómo valoraría la preparación con la que los/las alumnos/as acuden a realizar las funciones y actividades de las prácticas?

- Escasa Suficiente Buena

1.3 Con posterioridad a las prácticas y como consecuencia de las mismas, ¿están mejor preparados los estudiantes para afrontar su inserción en el mundo laboral?

- Sí No

Valora de 1 a 5 los diferentes apartados en función de la siguiente escala:



2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Valoración de los siguientes aspectos		1	2	3	4	5
2.1	La información previa, de carácter general, recibida por usted sobre la titulación y el Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación ha sido apropiada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	La información proporcionada, en concreto, sobre los objetivos de la asignatura y la dinámica de trabajo de la misma ha sido correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	El diseño y organización del Practicum se adecuan a las características del Centro/Institución en el que usted trabaja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	El periodo de prácticas (nº de horas y distribución de las mismas a lo largo del curso) es oportuno para la consecución de los objetivos planteados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5	Las actividades a realizar por los estudiantes han sido concretadas antes de comenzar el Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6	El Centro/Institución tiene un programa específico para el alumnado en prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7	El hecho de que los estudiantes puedan hacer el Practicum II en el mismo Centro/Institución en el que realizaron el Practicum I facilita la toma de decisiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8	La interrupción de las prácticas durante el periodo de exámenes de febrero es correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9	La valoración del trabajo del estudiante por parte del tutor/a del Centro/Institución de prácticas está adecuadamente considerada desde la Facultad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10	Otras aportaciones:					

3. RELACIÓN CON LA UNIVERSIDAD

Valoración de los siguientes aspectos		1	2	3	4	5
3.1	El tutor/a de la facultad les informa sobre la finalidad, los objetivos y contenidos de las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2	El/la tutor/a de la facultad realiza un contacto con usted previo a la incorporación del estudiante al centro de prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	El/la tutor/a de la facultad realiza una visita previa a la incorporación del estudiante al centro de prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4	La Guía del Practicum resulta útil para orientar la tutorización del alumnado en prácticas y solventar dudas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	Se mantiene un contacto periódico (coordinación) entre los tutores de ambos centros formativos (cada 15 días, una vez al mes...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6	El/la tutor/a de la facultad visita a los estudiantes durante su Practicum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7	Los/las tutores/as de la facultad promueven y facilitan el que los/las tutores/as de los Centros/Instituciones planteen alternativas y propuestas de mejora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8	En su caso, los/las tutores/as de la facultad asumen y hacen suyas las sugerencias y planteamientos de mejora emanados de los Centros/Instituciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9	La Facultad (Universidad) certifica en tiempo y forma la participación de los tutores/as de los Centros/Instituciones y valora su aportación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10	Otras aportaciones:					

4. FUNCIONES ASUMIDAS POR EL/LA TUTOR/A DEL CENTRO/INSTITUCIÓN

Valoración de los siguientes aspectos		1	2	3	4	5
4.1	Las funciones a desarrollar como tutor/a de prácticas están claramente definidas al comienzo de las mismas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
POSIBLES FUNCIONES DEL TUTOR/A	4.2	Atención en la incorporación de los estudiantes a la dinámica de trabajo en el Centro/Institución y realización de reuniones periódicas con los mismos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.3	Colaboración con el/la tutor/a de la Facultad y el propio estudiante en el diseño del Plan de Trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.4	Asesoramiento y colaboración con el/la tutor/a de la Universidad durante el Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.5	Apoyo y seguimiento diario del alumno/a. Resolución de eventuales problemas surgidos en el desarrollo de las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.6	Facilitación del acceso a los recursos de la Institución para la realización del Plan de Trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.7	Orientación en la realización de la memoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.8	Coparticipación en el sistema de evaluación del alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.9	Facilitación al estudiante de materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades durante su permanencia en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10	Otras funciones asumidas o aportaciones:					

5. UTILIDAD DEL PRACTICUM PARA LOS ESTUDIANTES

Valoración de los siguientes aspectos		1	2	3	4	5
5.1	El Practicum brinda la oportunidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante los estudios universitarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2	El Practicum constituye una experiencia formativa que sirve para complementar y ampliar los aprendizajes académicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3	El Practicum sirve para aproximar al alumnado a escenarios profesionales reales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4	El Practicum posibilita que los/las estudiantes tengan la oportunidad de realizar procesos de reflexión teoría-práctica sobre su profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5	El Practicum hace conscientes a los estudiantes de la importancia y dificultad de la labor pedagógica en el ámbito educativo y socio-laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6	El Practicum supone una buena ocasión para valorar la importancia del trabajo interdisciplinar del pedagogo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7	El Practicum permite a los/las estudiantes diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8	El Practicum da a conocer diferentes salidas profesionales y ayuda a desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la inserción laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9	El Practicum puede ser un instrumento facilitador de empleo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10	Otras utilidades:					

6. APORTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS A LA ENTIDAD COLABORADORA

Valoración de los siguientes aspectos		1	2	3	4	5
6.1	El trabajo que han desarrollado los estudiantes ha sido útil para la dinámica interna del Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2	La presencia de estudiantes de prácticas ayuda a renovar la cultura interna del Centro/Institución y hacerla más abierta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3	Los estudiantes han favorecido el reciclaje y son una fuente interesante de información para los profesionales del Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4	Las prácticas han servido para conocer mejor la función social del Pedagogo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5	Los estudiantes ayudan en la resolución de pequeños problemas y acciones puntuales de carácter cotidiano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6	Los estudiantes en prácticas suponen una bolsa de contactos en periodo de formación que sirve como yacimiento de posibles incorporaciones laborales al Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7	Los estudiantes de prácticas dan a conocer en el ámbito universitario y divulgan socialmente las finalidades y valores del Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8	La formación universitaria del alumno/a ha cubierto satisfactoriamente las expectativas previas con respecto al Plan de Trabajo y su aplicación en el Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9	El Plan de Trabajo es susceptible de aplicarse en programas concretos del ámbito profesional del Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10	Otras aportaciones:					

7. EXPECTATIVAS DE MEJORA DEL PLAN DE PRÁCTICAS

Valoración de los siguientes aspectos		1	2	3	4	5
7.1	Establecimiento de periodos de prácticas de corta duración en los cursos iniciales de la carrera como elementos de acercamiento a la dinámica futura del Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2	Planteamiento de reuniones informativas previas destinadas al alumno para dar a conocer las características concretas de los ámbitos del Practicum (educativo, social y laboral).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3	Organización de cursos y/o seminarios para la formación y/o innovación metodológica de tutores de la Facultad y de los Centros/Instituciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4	Mayor explicitación del perfil de prácticas, señalando, en su caso, características personales y habilidades sociales del alumno ajustadas al contexto y necesidades del Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5	Realización de contactos, envío de información y establecimiento de pautas de actuación con el Centro/Institución con un margen de tiempo suficiente para mejorar la planificación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6	Seguimiento más preciso e implicación de la Facultad, entendida en su conjunto, en el proceso de prácticas y en la consideración de su valor e importancia formativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7	Reconocimiento de las aportaciones de los estudiantes en la evaluación de su propio proceso de prácticas. Establecimiento de líneas posibles de co-evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8	Facilitación de la continuidad del tutor de la Facultad a lo largo de los años para aprovechar su experiencia y conocimiento de los Centros/Instituciones y de sus dinámicas internas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.9	Planificación y ejecución de visitas del profesor/tutor de la Universidad al centro a lo largo de todas las fases del Practicum. Establecimiento de un protocolo-guía de visitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.10	Otras aportaciones o sugerencias de mejora:					

8. ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Valoración de los siguientes aspectos		1	2	3	4	5
8.1	El alumnado debería conocer con más precisión la finalidad del Practicum, sus objetivos, dinámica y fases de desarrollo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2	Posibilidad de realizar las prácticas en varios centros con coordinación intertutorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3	Aumento del número presencial de horas del estudiante en los Centros/Instituciones de prácticas para integrarse mejor en la dinámica de los mismos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4	Creación de un espacio virtual en torno al Practicum: foro donde los estudiantes puedan intercambiar dudas, planteamientos, expectativas, opiniones, dudas...etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5	Establecimiento de canales de comunicación complementarios entre los tutores de ambas entidades: blogs, listas de distribución, chats....etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6	El periodo de prácticas debería ser lineal y continuado, sin verse interrumpido por sesiones académico-docentes en la Facultad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7	La Facultad debería proporcionar recursos específicos al alumnado para facilitar la realización del Plan de Prácticas (documentación complementaria, modelos de planes de actuación, memorias de actividades, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8	La Facultad debería proporcionar materiales de apoyo para facilitar el papel del tutor/a de prácticas en el Centro/Institución y así evitar solapamientos con otros profesionales (trabajadores sociales, psicólogos, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.9	Incentivación de las interacciones dialécticas (profesor-alumno, alumnos entre sí, profesores de la Facultad-tutores de Centros/Instituciones), en forma de coloquios, ponencias, debates, asambleas, etc., para mejorar la comunicación y la dinámica del periodo de prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.10	Organización de seminarios permanentes de los profesores-tutores de la Facultad para establecer nuevas pautas de trabajo en torno al Practicum y abrir nuevos campos de actuación donde puedan intervenir los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.11	Otras aportaciones o sugerencias de mejora:					

9. OTRAS APORTACIONES Y COMENTARIOS (valoraciones, reflexiones y consideraciones de alternativas al actual Practicum).

¡¡ MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

ANEXO V: Guión de las entrevistas.

ENTREVISTA A LOS PROFESORES-TUTORES DEL PRACTICUM II

Variables de interés:

- Años que lleva tutorizando alumnado en prácticas.
- Tutorización de alumnado en prácticas de otras carreras universitarias.

GUIÓN DE PREGUNTAS:

1. ¿Cuáles fueron tus primeras impresiones cuando empezaste a tutorizar alumnos del Practicum II (papel, demandas, conocimientos, etc.)?
2. ¿Has cambiado tu opinión a lo largo de los años? ¿Por qué?
3. ¿Consideras que los centros de prácticas aportan experiencias útiles a los estudiantes para su futuro desarrollo profesional?
4. ¿Conoces en profundidad los planteamientos y objetivos del Programa de Prácticas de 5º curso? ¿Qué te parecen?
5. ¿Qué competencias deberían desarrollar los estudiantes en su periodo de prácticas según tu experiencia?
6. ¿Qué deberían hacer los tutores/as de la Facultad para mejorar la formación del alumnado de Pedagogía en prácticas?
7. ¿Cuáles son o deberían ser, en concreto, las funciones de las tutorías que se realizan con los estudiantes antes, durante y después del periodo de prácticas?
8. ¿Cómo valoras la relación entre los/las tutores/as de ambos centros?
9. A lo largo del Practicum se realizan dos Talleres de Reflexión, ¿crees que es una actividad interesante para los estudiantes? ¿Consideras que los tutores de la facultad deberíais participar como agentes fundamentales del Practicum? ¿y los del centro de prácticas?
10. ¿Consideras que el proceso de evaluación de los alumnos, del programa y su puesta en práctica, es el adecuado?
11. ¿Cómo crees que afectará el EEES al Practicum de los estudios de Pedagogía?
12. De cara a la modificación de los Planes de Estudio, ¿qué alternativas organizativas y metodológicas introducirías en el Practicum?
13. Otras aportaciones y/o comentarios.

ANEXO VI: Guión grupos de discusión

GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN.

Los **bloques temáticos**, de carácter general y a modo orientativo, en torno a los cuales han girado los grupos de discusión realizados, son los siguientes:

1. Estructura organizativa del Practicum: el Practicum en 5º, asistencia durante 2 o 3 días varios meses, fecha de comienzo del Practicum, contacto con centros, asignación de centros....
2. Incorporación de los estudiantes a los centros/instituciones: contacto inicial, elaboración del Plan de Trabajo....
3. Funciones de los tutores/as de ambas instituciones: ¿qué deben hacer?
4. Formación con la que llegan los estudiantes al Practicum.
5. Relación entre los Centros/Instituciones y la Facultad.
6. Utilidad de las prácticas en la formación del alumnado, para los centros...
7. Proceso de evaluación: el papel de cada uno, propuestas de alternativas...
8. Relación entre prácticas e inserción profesional.
9. Alternativas y/o mejoras en el Practicum.

ANEXO VII: Selección de citas ilustrativas extraídas del análisis cualitativo de la información.

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS:

« Plantearse la posibilidad de realizar el Practicum con dedicación exclusiva, es decir, el segundo cuatrimestre completo, con jornada de lunes a viernes ya que permite una mayor implicación y además, en algunos centros la rutina de trabajo varía según el día de la semana » (CA .07).

« <...> el Practicum ya al ser una final de grado tiene que ser específico, tiene que ser especializado, no puede ser un Practicum generalista, es decir, vamos a intentar ver un poco de cada cosa, no, yo creo que ya la opción de especialización ya está hecha y entonces tiene que ser, no de profundidad pero sí de un panorama más restringido » (ET 08).

« A mi, particularmente, me parece mejor que el Practicum fuera una vez que se hubieran acabado las asignaturas, a mi es la sensación que me da, como que era mejor que fuera... Las asignaturas se tiene que hacerlas en un semestre y después ahí que fuera el Practicum, pero habiendo acabado, cuando digo habiendo acabado es la idea de que ya acabaste, eres pedagogo y lo que te falta es hacer las Practicas o el Practicum » (Gtf 04).

« <...> que el esquema está demasiado planificado y un tanto rígido y luego pues chocas ya un curso con la propia organización que tiene » (ET 06).

« <...> yo creo que del Practicum, como es una cosa que te viene dada como que no te ocupas mucho de mirar y de decir “bueno, voy a reformular objetivos, competencias y tal”, al tutor del Practicum eso le viene dado » (ET 09).

« El Practicum debería cursarse sólo, sin ninguna asignatura, ya que exige mucho tiempo y dedicación, es muy difícil llevarlo a cabo junto con otras dos asignaturas. Hay que ser consciente de que llegar a 5º sin ninguna asignatura es difícil, pero incluso siendo así, se hace prácticamente imposible abarcar todo lo que se pide » (CA 80).

« <...> en muchas ocasiones los alumnos eligen los centros por haber estudiado en ellos, por proximidad a su domicilio, a veces por el nombre que les parece que suena muy bonito y en aquella institución tiene que haber cosas muy interesantes... pero realmente no conocen que hay detrás del nombre o de la institución (...) » (ET 03).

« Yo creo que eligen mucho porque son tres días a la semana durante todo 5º que tú vas a ir a Practicum de lunes a miércoles y tienes sólo facultad jueves y viernes, entonces hay que insistir mucho con eso en ellos, aparte de gustos e intereses. Lo que sí que creo es que, generalmente, se colocan a todos en torno a las dos primeras opciones y hay poca gente que esté a disgusto » (Gtf 05).

« El alumno percibe, va al Practicum con una expectativa positiva, con unos ojos abiertos pero claro, después hay alumnos que van al Practicum como una asignatura más, porque las expectativas y el punto de arranque no es para todos igual, hay gente que lo hace por hacer y tú te crees que es la primera vez que el alumno salé a la realidad, que tiene ganas de trabajar... eso, en mucha gente, sí, pero otra gente no y a mí era lo que me defraudaba, al principio » (Gtf 05).

« Yo creo que la idea del Practicum tan amplio es una buena estrategia, es fundamental porque es donde aprenden, es donde te conocen, saben cómo eres, hay gente que se puede quedar a trabajar... » (ET 04).

« En algún momento se ha hablado de intensidad o extensión (...) el periodo intenso desconecta mucho de la facultad, entonces para las asignaturas de ese año sufren muchísimo, eso es verdad, el periodo más extenso quizás fuera más propio pero claro, siempre y cuando las materias, evidentemente, no tuvieran que tener esa dedicación » (ET 08).

« Yo creo que es importante que en quinto los alumnos conozcan el proceso desde el principio porque sino no entienden por qué están allí, por qué se hace aquello, por qué unos entran y salen y luego bueno, el hecho de que sólo vayan dos o tres días a la semana, si no lo han visto empezar, les cuesta muchísimo más seguir el ritmo » (Gtc 01).

« Lo del paron de febrero, es decir, que empiezas y a las tres semanas tienes que parar y otras tres semanas más que paras, que ahí yo creo que eso sí es un poco complicad » (Gtf 04).

« Eso de parar en el mes de febrero es brutal, ir en enero, parar ahí unas semanas, volver, parar después en Semana Santa.... Para alguna de las instituciones es casi como volver otra vez a empezar de nuevo, depende de la institución y lo que hagan» (ET 11).

« Muy poquitos alumnos cogen el mismo ámbito en tercero y en quinto o incluso el mismo centro, que también es una cosa a la que se les anima y que tienen mucho trabajo hecho » (ET 09).

CENTROS E INSTITUCIONES DE PRÁCTICAS:

« Los alumnos tienen la capacidad de elegir centro y parece que su inclinación va más hacia el campo de lo social o laboral, les interesa más ese ámbito de la pedagogía y probablemente, por desconocimiento, porque en el ámbito escolar lo social también está presente» (ET 03).

« <...> lo primero que habría que plantear es ¿cuáles son los campos de trabajo del pedagogo? 10 campos, pues debería de tener primero una experiencia directa del trabajo en esos 10 campos antes de dedicar el tiempo a uno de ellos. Entonces, yo no creo que estén bien localizados y representados los ámbitos de trabajo del pedagogo ni que cada alumno sepa (...) » (ET 06).

«A la hora de la elección de centros debería haber más información sobre los programas que se llevan a cabo en los mismos» (CA 72).

« <...> en principio hay centros e instituciones muy interesantes. Algunos, claro, están un poco alejados de lo que es lo pedagógico y tenemos que hacer muchos esfuerzos por dialogar, porque los estudiantes vayan y que tengan allí una verdadera experiencia pedagógica» (ET 12).

« son instituciones en que no está ni como referente el Pedagogo, no existe, entonces a veces hacen funciones claramente cómo podrían ser de Educador Social, un titulado de grado medio, y bueno, les tienes que convencer, decirles a los alumnos “aunque ahí no está al figura del pedagoga, vosotros analizarlo desde el punto de vista de que si estuviera qué podría hacer, conocer la institución para saber en un futuro si a ti te ponen ahí desde la pedagogía cómo harías, qué cambiarías”, pero bueno» (Gtf 04).

« <...> se debía aportar más información sobre la labor que se realizan en las instituciones ofertadas, y sobre cuál será nuestra función en ella» (CA.81).

« <...> especificar claramente las actividades a realizar, el horario y, sobre todo, el lugar específico en que se van a llevar a cabo dichas prácticas» (DO 67).

« Un problema del acople entre la información que das y el alumno. Si la información es lo suficientemente clara, o bien no la coge nadie porque a nadie le interesa o si la coge la va a coger alguien que realmente le guste ese campo y no va a haber ningún problema » (ET 01).

« Ahí funciona mucho el boca a boca entre los estudiantes. Qué un año unos estudiantes tuvieron una experiencia muy buena, por las razones “x”, qué es muy subjetivo, y lo cuentan, y lo cuentan con mucho entusiasmo entre sus compañeros, yo creo que hay un efecto muy importante» (ET 01).

« Ellos se adscriben a una línea o a otra en función de intereses o gustos profesionales y a lo mejor eso no es coherente con su línea de formación a lo largo de la carrera, eso habría que analizarlo» (ET 08).

« La cosa esta que tenemos de llamar unos e ir otros, que yo entiendo que es organizativa y que en tercero, sobre todo cuando hubo muchas instituciones, es una cosa que a lo mejor es imposible obviar, pero crea mucha confusión» (ET 01).

« <...> cuando se respeta a la gente de la institución, tanto a la que llama como a la que tutoriza otros años, ahí se ve que la cosa va bien. Va mal cuando hay cambios raros... incluso a las instituciones no les gusta, es que les parece fatal» (ET 01).

« Tú llamas a una institución y la persona que te da la información y que admite ser tutor/a de Practicum está contando con que tú vas a ser la persona con la que va a trabajar, cuando de pronto tienes que llamar a un centro distinto donde la persona que hizo la primera llamada era otra, tienes que presentarte y hay un momento de desconcierto para la institución » (ET 02).

« Igual ni visitarla físicamente, sino conocerla por distintas... no veo tanto el qué, si vas, vas, pero muchas veces yo tengo ido y no me ofrece nada » (ET 07).

« <...> es verdad que cada año por circunstancias de los profesores o por lo que sea se cambia de instituciones, o bien porque no lo coge el alumno o bien porque tienes unos créditos o por lo que sea pero lo que no puede ser es que llames a una institución como si no sabes nada» (ET 10).

« <...> el año pasado sí me moví pero este año no, este año no porque como ya es la misma gente con la que contacté (...) si es la primera vez para conocer la institución no te queda otro remedio, pero si ya la estuviste viendo el año pasado, ya hablaste y ya te presentaron todo aquello y tal pues tú misma te das cuenta que no tiene mucho sentido, si pasa otro año u otros dos años sí volver, pero no otra vez al año siguiente» (ET 11).

« <...> a la hora de sacar y meter un centro en la base de datos hay que tener más criterio que el de un tutor determinado, pero como no tenemos tutores estables que tengan un conocimiento de lo que hay en el campo del Practicum corres el riesgo de que un día un tutor, pues porque tuvo una mala relación con un tutor de un centro o una mala experiencia de un alumno que fue allí te saque un centro que, por el contrario, es fundamental y alguna vez ya nos pasó » (ET 02).

AGENTES IMPLICADOS EN EL PRACTICUM:

Tutores/as universitarios

« Pero ahora mismo nuestra relación de crédito por alumno está muy bien, es decir, no nos podemos quejar de que el Practicum sea un trabajo que no puedas abarcar » (ET 01).

« Es excesivo, y nosotros ahí... yo, bueno, creo que ya lo dije más de una vez, que estamos incumpliendo un acuerdo que tenemos en Junta de Facultad de que los tutores no sean más de... no recuerdo si eran dos por área en total» (ET 02).

« <...> las funciones de los tutores de la facultad están bastante bien definidas en el documento que tenemos de Guía de Practicum, otra cosa es que luego esas funciones se lleven a cabo un poco como están ahí definidas (...) ¿por qué no se hacen?, por muchos motivos, yo creo, ahí hay un abanico de cuestiones que tienen que ver con algunas de las que ya hablamos antes, porque a veces hay tutores que no tienen una disposición para el Practicum adecuada, están provisionalmente, a veces hay tutores que no comparten el proyecto del Practicum y hacen las cosas a su libre albedrío... en general, yo creo que los tutores necesitaríamos una formación específica para abordar el Practicum, porque creo que no hay, en lo que tenemos hecho hasta ahora, no hay una garantía de que los profesores conocemos los espacios a los que vamos a mandar a los alumnos, en profundidad, es decir, como funcionan a que se dedican, etc. » (ET 02).

« Los tutores de la facultad deberían integrarse más en el trabajo del alumno » (CA 25).

« Es importante mucho más apoyo al principio por parte del tutor, que este tenga un contacto con el centro antes de que el alumno se presente » (CA .25).

« <...> los tutores tengan que hacer un esfuerzo por conocer terrenos nuevos, aproximarse a ellos y trabajarlo junto con el alumno para incorporarlos al Practicum, porque si sólo nos limitamos a lo que conocemos nunca abriríamos espacios nuevos » (ET 02).

« Yo tengo la impresión de que a veces nos acercamos a los tutores de los centros un poco sobrados, como decimos en lenguaje actual, como que nosotros sabemos lo que hay que hacer cuando ellos son los que trabajan y nosotros, a veces, no sabemos muy bien lo que hacen » (ET 02).

« Tú nunca puedes ir a un centro tutorizando a un alumno diciéndole al tutor del centro lo que va a hacer, tú tienes que ir a ver que te propone él sobre lo que va a hacer y tú sobre eso podrás emitir opiniones sobre qué te parece a ti esa propuesta, si es una propuesta adecuada para el alumno, pero no puedes decirle tú lo que va a hacer » (ET 02).

« Los tutores de la facultad tendrían que tener un buen conocimiento del campo profesional en el que el alumnado va a realizar sus prácticas, solucionar los posibles problemas de cambio de centro de forma rápida y eficaz, asesorar al alumno en la realización del Plan de trabajo en función de su viabilidad en el centro correspondiente, coordinarse de forma más continua con el tutor del centro de prácticas. » (CA48).

« <...> sí hubo más reuniones, nos veíamos más... y eso no se si ahora mismo está funcionando de esa manera, tengo la impresión de que no hay tanto coordinación entre tutores. Tú dirás “por reunirse no se coordina uno”, no, pero por lo menos las reuniones fuerzan a que haya ciertos intercambios de impresiones de “tú que haces con tus alumnos, la memoria que le pides como es, etc.” que si esas reuniones no se producen con frecuencia pues eso va un poco al libre albedrío de cada uno » (ET 02).

« No trabajamos el tema del conflicto, no es que el alumno tenga un problema y tu vas a rescatarlo allí, no, ¿quién lo va a rescatar cuando yo no sea la tutora, cuando esté trabajando?, no lo va a rescatar nadie, tiene que buscarse la vida en el sentido metafórico de la palabra, buscar cómo resolver eso, buscar soluciones... y tú puedes estar por detrás guiándole, aconsejándole, haciéndole usar cosas que a lo mejor.... » (ET 02).

« Y ahora sí que te voy decir que las prácticas, como asignatura, muchas veces tanto en Magisterio como en la Facultad se ven como un “relax”. Quiero decir, que se cogen los créditos de prácticas, muchas veces, para rellenar el Plan Docente. Yo con esto no te quiero decir que las hago bien, sino que implica un trabajo, un trabajo extra muchas veces, en el sentido de que tienes que, primero, situarte en la institución, negociar (qué ya no es fácil) con los tutores de las instituciones, tienes que entrar en una casa que no es la tuya, en el sentido de ver qué hacen y qué te ofrecen y si no te conocen, pueden mostrar una cierta reserva en ofrecer,... incluso a lo mejor piensan que vas a fiscalizarles. Luego, negociar y estructurar todo lo que es un plan de trabajo » (ET 05).

« El tutor de la Facultad, en mi caso, no se ha implicado en el Practicum, ni ha realizado las labores de coordinación y seguimiento, se ha remitido a evaluar la memoria del practicum, asistir a los talleres y visitar el centro la última semana del Practicum » (CA.71).

« <...> el cambio de centro por los tutores es más importante e interesante que si se da una continuidad. Ese cambio no tendría por qué desbaratar nada, es decir, no tendría que desconcertar que fuéramos diferentes tutores y por el contrario, veo la parte más positiva de que los tutores cambien, ¿sabes por qué? Porque creo que si los tutores fueran a diferentes instituciones tendríamos la oportunidad, en las prácticas, de aprender qué es lo que ahí un futuro pedagogo, una futura pedagoga, está aprendiendo, puede aprender y tiene una salida » (ET 04).

« Intentar darle la formación previa al alumno para que esté en condiciones de aprovechar la experiencia práctica. Entonces, lo importante de un tutor de aquí es, sobre todo, darle formación suficiente al alumno para saber que se va a encontrar cuando va a llegar, como puede abordar ese trabajo y como lo puede desarrollar» (ET 06).

« El tutor debe de intentar comunicar al responsable del centro lo que se espera que haga el alumno» (ET 09).

« He contado con su apoyo en todo momento, una llamada de teléfono ha bastado para que me brindase su ayuda, además hemos tenido reuniones a lo largo del cuatrimestre y, por otra parte, ha leído mi Memoria antes de la entrega, lo que me ha beneficiado para realizar correcciones si era preciso» (DO 21).

«Yo creo que debería haber dos o tres profesores dedicados exclusivamente al Practicum y no hubiera esa responsabilidad tan diluida <...> ahora es que todos quieren el Practicum porque es cómodo, hay un cierto nivel de comodidad por parte de los profesores elegir el Practicum (...) porque no es las clases, porque da menos trabajo... bueno, por razones múltiples, y esto no es beneficioso para los alumnos» (ET 06)

«Es muy enriquecedor, a veces, que un profesor que generalmente está llevando alumnos que quieren trabajar con el orientador en un instituto que de pronto se las tenga que arreglar con un centro de social, está muy bien, es muy fresco e incluso da ideas» (ET 07).

« Adecuado <...> demostró comprensión y facilitó la autonomía en el desarrollo del Practicum. Desarrolló una orientación adecuada y pertinente de las actividades prácticas, de modo a facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias de las actividades, en un clima de apertura y confianza, muy de agradecer en nuestro caso » (DO 52).

« <...> para ciertas personas el Practicum es, tú lo has dicho, para completar créditos y porque puede llevar menos trabajo que una asignatura, eso es verdad pero eso no es bueno para el Practicum, no es bueno, el Practicum no es complejo de desarrollar pero tiene que ser para personas que están muy ligadas a la práctica y para personas que quieran ver dentro de su trabajo académico» (ET 08).

«Los tutores deberían tener una estabilidad grande, incluso para mucha gente la tutoría del mismo le da un acercamiento a la práctica que muchas veces en la facultades, en general, no se tiene originariamente ni se acumula a lo largo de la historia profesional de un profesor universitario y u práctico bien llevado debe llevar al tutor a enterarse de ese campo de la práctica y yo creo que resulta enriquecedor » (ET 10).

« Siempre estamos pensando que son los alumnos los que tienen que salir al centro, pero a lo mejor también tenemos que abrir la puerta a que ellos vengan.» (Gtf 03).

«Yo tengo mis problemas educativos, vosotros estáis investigando, buscando soluciones, vamos a ponernos de acuerdo. Yo tengo problemas educativos, los tengo todos los años, vamos a ver si me hechas una mano o si me dices de otra manera, me das otro punto de vista o simplemente compartes mi problema, sólo eso ya vale » (GTc 03).

«Nosotros mandamos a un alumno a un centro de Practicum para que completen la formación teórico-práctica, quizás más teórico que práctica, que han recibido aquí, y los mandamos con un experto/a en esa práctica y nosotros tenemos, desde aquí, una labor de guía, de organización en aquellos aspectos organizativos, metodológicos y es verdad que las alumnas tienen mucho que aportar porque lo tienen todo muy fresco, pero yo creo que les mandamos a que reciban algo de ese tutor/a » (GTf 03).

« Yo creo que el tutor o tutora que quiere ser tutor o tutora de un alumno... a lo mejor en tercero bueno, es un Practicum de observación, pero cuando es un Practicum en quinto tienen que considerar que tiene algo que aportar al alumno o a la alumna porque sino entonces no merece la pena que se ponga ahí. » (GTf 03).

« Funciones de los tutores, preguntabas, pues sobre todo acompañamiento, muchas veces, porque para mí es fundamental que el tutor que tienes aquí en la facultad te pregunté como esta siendo el desarrollo de tú práctica, que problemas estas teniendo a la hora de afrontarla y yo eso creo que también dependerá mucho de la persona, no de que eso esté recogido en una Guía, que probablemente sí venga, pero si luego la persona no lo hace... yo desconozco como funcionan todos los tutores del Practicum.» (GA 01).

Tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.

« La universidad no ofrece contrapartidas a los tutores, es un servicio que prestan un poco por la cara y con eso la normativa que regula estas prácticas debería de ser más precisa y no tan voluntaria <...> deberían de ofrecer estímulos a los centros para que tuvieran alumnos de prácticas y si no hay estímulos por parte de la consejería y la universidad tampoco da estímulos, evidentemente, cada vez más nos quedamos en el voluntarismo y eso no es una buena estrategia para las prácticas» (ET 06).

« El no tener a un pedagogo como tutor me ha dificultado a la hora de plantear mi Plan de trabajo, pero también me sirvió para ver las carencias de ese profesional en mi campo y las mías propias en otras» (CA 50).

« Los tutores tienen que estar al servicio de los estudiantes, no sé como sonará pero es que los estudiantes aprendan, que se formen en el ámbito profesional que han elegido o que se les ha asignado (...) ayudarles a que los tutores de allí les atiendan adecuadamente, lo cual se supone que tengan que tener un dialogo con los tutores » (ET 11).

« Lo que más me gustó de mi tutora de la institución ha sido la “libertad” tan grande que me ha dado a la hora de realizar las tareas. La creatividad tan apoyada por su parte, y la amabilidad en todo momento incluso para la realización de mi memoria» (DO 09).

« No se ha implicado con nosotros en el trabajo que tuvimos que desarrollar y aunque nos ha atendido cuando se lo hemos pedido, denotaba una falta de interés por nuestro trabajo» (DO 10).

« La tutora de la institución ha mantenido conmigo una relación como una trabajadora más del centro, un trato en confianza e intentando ayudarme en mis dudas o problemas que pudieran surgir» (DO 30).

« Debido a que mi tutora de las prácticas estaba muy ocupada, estuve bastante sola durante mis prácticas, pero el tiempo que estuvo conmigo me apoyo en todo lo posible» (DO 35).

COORDINACIÓN.

« <...> tiene que haber ahí alguien que triángule un poco al información de los tres » (ET 02).

« <...> aunque negocies hay malos entendidos, a veces, y tampoco sale todo bien porque lo hagas, pero desde luego se favorece mucho una buena orientación si previamente y a lo largo de las prácticas hay una buena sintonía entre los tres, creo » (ET 04).

« La relación con quien lo tutoriza en el centro, con quien está al otro lado, es importante, no se necesita estar todos los días allí, pero que sepas qué puede hacer allí, lo hables, que conozcas esa institución y las personas con las que están. Que él o ella se sienta respaldado, el alumno que se sienta con ese respaldo, que no se sienta solo o sin saber qué hacer, porque muchas veces lo que tienen es sensación de orfandad » (ET 09).

« Considero que la coordinación entre el Centro y la Facultad ha sido escasa <...> la coordinación entre tutores fue prácticamente nula, pues la tutora de la facultad sólo se interesó y se puso en contacto con el centro al finalizar el Practicum. Además era difícil contactar con ella » (DO 72).

« Pues que debería de ser bastante más frecuente (...) porque bueno (...) sí que te sientes más respaldada, pero a lo largo del curso no me parece a mí, bueno, tampoco se lo pregunté, ni al tutor ni a las tutoras de la facultad de si han tenido muchos más contactos, pero me da la sensación de que no fue así y respecto al cierre del Practicum también » (GA 05).

« Por la experiencia de estos años, las relaciones entre los tutores de aquí y los tutores de las instituciones no hay nada reglamentado, es decir, no tenemos aquí nada trabajado de que tenemos qué hacer, qué no hacer, cómo hacer, reuniones si ir o no ir... realmente no hay nada escrito » (Gtf 04).

« <...> este punto es el más débil del Practicum, aunque reconozco que no es fácil. No percibimos que haya habido intercambio entre tutores del Centro Educativo y de la Facultad. Considero que si no lo hay, es una oportunidad desaprovechada desde ambas direcciones, ya que el intercambio y la interrelación les enriquecería a ambas, desde una posición genérica » (DO 52).

« Yo creo, que lo central es la coordinación entre los tres, eso es la utopía, lo hipotético, que tendríamos que decir hacia donde tendemos y esa coordinación para mí es básico el seguimiento y, a veces, puede ser telefónico, vía e-mail lo que sea pero hay unos puntos clave que yo creo que a lo largo de los años nos han dado » (Gtf 05).

« <...> la relación entre el tutor del centro y el de la facultad ha sido positiva; el tutor siempre se ha preocupado por problemas que pudieran surgir entre el alumno y el centro con el tutor del centro e incluso si ha sido posible, como en mi caso, el tutor de la facultad ha asistido al centro para conocer el entorno del alumno y conversar con el tutor del centro sobre su tutelado » (DO 119).

TALLERES DE REFLEXIÓN

« <...> habría que trabajarlo mucho más, como encaminar esos seminarios, porque yo creo que es lo que da fuelle al Practicum, lo que mantiene la riqueza del Practicum » (Gtf 01).

« <...> si yo te cuento lo que hago sin un guión, ni una ordenación mental, sin ninguna exigencia de profundizar en nada, al final nada, hacemos cuatro reflexiones ahí, las que se nos ocurre sobre la marcha pero... no, no eso hay que darle una vuelta porque... además está funcionando esa dinámica de que cada año va a menos, cada año va a menos. » (ET 01).

« Los talleres me han resultado interesantes puesto que “te obligan” a verbalizar la experiencia formativa que estás viviendo frente a un grupo que es más o menos desconocido y ello exige una racionalización de la práctica que considero fundamental» (CA 55).

« Estas reuniones serían mucho más enriquecedoras si los alumnos/as pudiésemos intercambiar nuestras experiencias con otros compañeros que realizan las prácticas en centros de ámbitos diferentes al nuestro » (CA 58).

« Yo tengo tutores que querrían venir a los talleres y yo nunca me atrevo a invitarles porque como ni vienen otros, que vengan sólo ellos... » (ET 02).

« Yo creo que la visualidad que tienen los talleres es que son los propios compañeros los que te cuentan y eso da muchísimo de sí, eso no vale lo mismo que lo cuente yo o que lo cuente un profesional que viene de ese campo. Vosotros escucháis con muchísima más atención cuando es un compañero el que lo cuenta y os identificáis más con él y lo vivís de una manera mucho más próxima que cuando te lo cuentan... » (ET 02).

« Un Taller, al menos yo lo concibo como aquel tipo de sesiones en las que la gente que asiste ya va con un tipo, digamos, de problema, problemática o de una cuestión concreta de su Practicum y entonces la pone en consideración de cómo la trabaja qué se plantea, qué problemas le surgen y a partir de las intervenciones se “trabaja” el problema o cuestión» (ET 05).

« Valoro que son interesantes,<...> quizás requerirían de un poco más de estructuración por parte de la persona encargada de dirigirlo; aunque el hecho de dejar que comentemos libremente nuestras experiencias también es necesario para facilitar que tengamos una imagen global y real de la situación de todos los/as compañeros/as.» (DO 42).

« creo que los talleres son interesantes porque se conocen, ven que están trabajando en sitios parecidos, ven como... pero yo insisto que entre ellos “salten” en la institución en la que trabajan <...> » (ET 07).

« <...>al final conoce su institución y sabe lo que él hace en ese campo pero claro, salvo que tú comentes con tú amiga “pues mira yo voy al Jardín o yo voy a...” al final, prácticamente, no saben mucho que se hace en otros ámbitos. Entonces, yo creo que en el Taller es el lugar de conocer otras instituciones y que otro tipo de trabajo puede hacer un pedagogo, entonces, profundiza en la labor del pedagogo en otros ámbitos y yo creo que está bien. También es un punto que a veces alerta a los tutores de que las cosas van bien. En el primer Taller te alerta de que no están el Plan de Acción definido, de que no han empezado a trabajar, de que no les han acogido bien o de que todo va muy bien » (ET 09).

« El interés de los talleres, sobre todo, viene dado por la ayuda que supone escuchar las experiencias de los compañeros y ver un poco más el ámbito de intervención. También el esfuerzo que cada uno realiza para la exposición de su trabajo es una buena herramienta para organizar mejor la práctica» (DO 85).

« Sí que es verdad que yo creo que es importante que vaya el tutor, porque también conoce mucho y conoce la visión de los estudiantes y la visión de los centros, yo creo que es muy interesante <...> » (ET 09).

« Habría que potenciar algunos talleres más o algunas dimensiones de esos talleres que no se queden meramente en la narración de lo que cada cual hace en su sitio, sino que habría que tener un tipo de estructura común que llevara a los alumnos a pensar, con unos denominadores comunes, por ejemplo la pregunta... “¿qué papel juega la pedagogía en ese campo profesional tuyo?” y que el alumno tenga una cierta capacidad de generalizar, de ver el problema de la pedagogía en el campo de lo social y a partir de ese caso particular poder generalizar porque esos niveles de cierta generalización son los que pueden establecer un denominador común para poder profundizar en un seminario» (ET 10).

« <...> a ver, tú tienes que pensar sobre lo que estás haciendo, no sobre como resuelves el día a día allí, sino sobre estos campos de reflexión general, sobre el papel del pedagogo, sobre la carrera de pedagogía o sobre tus propios saberes o sobre tus propias lagunas, en función de lo que vamos a discutir, porque vamos a tocar dos o tres hilos transversales de profundización. Eso necesitaría algo más de tiempo » (ET 10).

EVALUACIÓN

« <...> el sistema discrimina bastante entre el alumno que ha trabajado y que no ha trabajado. A mi el informe que presentan me permite discriminar más que el informe que me dan los tutores que, en general, suele ser siempre bueno para todos» (ET 06).

« Sólo se tiene en cuenta el propio “trabajo impreso” y se ignora la evaluación del tutor del centro cuando, en realidad, lo que debería de valorarse en esta puesta en práctica al trabajo profesional debería ser, a mi juicio, la labor profesional» (CA 15).

« La Memoria es importante, yo creo que es un buen instrumento de evaluación pero seguramente habría que completarla con algo más, por lo que te decía antes, porque si evaluamos capacidades de comunicación, sociales, éticas... algún instrumento más hay que... » (ET 01).

«<...> escuchar a los tutores de allí, a otros profesionales, y buscar algún sistema en que ellos puedan hacernos llegar esa información y escuchar al chaval también, o a la chavala quien va de prácticas la autoevaluación que hacen, porque normalmente son bastante sinceros, a este nivel, al nivel de las relaciones sociales y demás» (ET 01).

«<...> . Sí que es un instrumento importante porque me parece que si alguien hace las cosas muy bien pero en una licenciatura, en el último curso, no es capaz de poner por escrito las cosas que hace, pues no está.... Bueno, qué no tiene todas las competencias adquiridas porque cuando salga al mundo del trabajo va a tener que elaborar informes, hacer memorias, presentar proyectos... y, entonces, todas esas competencias se valoran en la Memoria y hay veces que hay alumnos y alumnas que trabajan muy bien en los centros y sin embargo no saben plasmar por escrito lo que han hecho, cómo lo han hecho y lo que han adquirido al hacerlos, cuáles son sus potencialidades y limitaciones en ese ámbito de la práctica» (ET 03).

« Los tutores de la facultad deberían integrarse más en el trabajo del alumno, sobre todo teniendo en cuenta que es quien al final pone la nota al alumno y, si no ha tenido más contacto que dos o tres tutorías, su evaluación se centrará exclusivamente en la Memoria, si no es en conocimientos previos que dicho tutor tiene sobre el alumno en cuestión» (CA 25).

«<...> aunque los alumnos hacen muchos trabajos, parciales así para las asignaturas... tú date cuenta que la Memoria es un trabajo que podríamos decir que es la antesala de un trabajo de investigación, de una Tesis...» (ET 02).

«<...> Si realmente tú crees que un alumno hizo un Practicum de sobresaliente y tiene una memoria como para que le pongas un aprobado, yo creo que hay que darle la opción de que lo revise, porque es un alumno que a lo mejor en la práctica se desenvuelve mejor que en un trabajo escrito y eso no quiere decir que no haya hecho bien el Practicum» (ET 02).

«<...> hay una tendencia en el Practicum a poner siempre sobresaliente, pues no siempre los alumnos están para sobresaliente » (ET 02).

«<...> que ahí hace falta más que ese cuestionario, hace falta hablar con ellos y luego yo, personalmente, no modificaría nunca, en más de un 80% la nota de un tutor » (ET 02).

« Es que la valoración de las instituciones, en general, hay algunas que no, suelen dar calificaciones altas porque los tutores entablan un tipo de relación muy estrecha con los alumnos y el tutor de la facultad tiende a pensar que eso influye en la calificación, por lo que se fija más en lo que está escrito» (ET 09).

« Generalmente, el tutor de la institución valora alto al alumno que pasa por ahí. Yo creo que hay que jugar con el cuestionario, jugar también un poco a nivel cualitativo, charlar con ellos y ver un poco el trabajo y a lo mejor sí que se podría valorar alguna cosa más<...> » (ET 09).

« Yo lo que les digo a los alumnos es que en la evaluación final o en la nota final va a ser lo que la institución diga, siempre les digo, qué por lo general siempre es muy bueno lo que dice la institución al menos por la experiencia que tengo no me encontré con nadie que diga algo malo» (ET 11).

« Yo creo que hay que contar con la opinión de los estudiantes, yo siempre cuento con la opinión de ellos, como parte de la nota, y la Memoria no creo, no se... confió en que ningún compañero mió la lea y ya, sino que ha visto como se ha hecho el proceso, entonces evaluamos el proceso, no el producto, creo, y me importa la opinión que han tenido y la valoración que hacen los tutores de los centros y, por supuesto, como se evalúan los estudiantes» (ET 12).

« Una de las cosas que nosotros valorábamos era una reunión al final del Practicum<...> por dos razones; primero porque valorar al alumno simplemente con ese poquito que queda nos parece muy poco para una persona que ha estado trabajando y, en nuestro caso, integrándose como un trabajador normal del centro y además un trabajo para mi muy positivo <...> También es cierto que en esa evaluación final se pueden ver objetivos para el año que viene a mejorar por parte nuestra y a lo mejor cosas que vosotros queréis conseguir » (Gtc 06).

UTILIDAD DEL PRACTICUM

« <...> Yo creo que el Practicum, tal como está organizado y si sigue así, puede paliar déficits que están en el ámbito académico, en el ámbito teórico » (ET 04).

« El Practicum II posibilita actuar como verdaderos profesionales; sin embargo, la mayoría nos encontramos con situaciones desconocidas o con poca ayuda» (CA.03).

« El Practicum yo creo que es una herramienta esencial para dar a conocer la figura del Pedagogo» (ET 04).

« La experiencia del Practicum me parece positiva, tanto la de 3º como la de 5º, ya que conoces diferentes campos de actuación del pedagogo, como es su trabajo diario y las herramientas que utiliza <...>. En mi caso, el Practicum me ha permitido superarme a mi misma, realizar actividades que pensaba que no era capaz de hacer, enfrentar diferentes situaciones, superar mis propias barreras... » (CA.27).

« Considero el Practicum II como una experiencia laboral muy enriquecedora de la que aprendes mucho sobre el trabajo que desarrolla un pedagogo/a y también nos hace conscientes de la falta de preparación para algunos ámbitos y sobre todo para desarrollar nuestro trabajo en general» (CA.70).

« <...> he conseguido poner en prácticas diversas habilidades y he tenido la oportunidad de aprender desde la práctica, descubriendo que el trabajo en la institución donde participé es más complejo de lo que parecía» (CA.78).

« <...>no me ha quedado claro la figura del pedagogo puesto que al no haberla no tenía un referente para guiar mi práctica» (DO 12).

« Este Practicum ha sido todo un reto para mí porque en un principio lo veía todo muy complicado, pero con esfuerzo y ganas se sale adelante. Esta es una oportunidad que no se puede dejar pasar» (CA.86).

« En si la experiencia del Practicum me ha defraudado, iba con unas expectativas que no se cumplieron en absoluto <...> aún así considero que logré abstraer información positiva del campo y aprendí a realizar informes» (CA.93).

« Aprendizajes muy significativos por la utilidad inmediata que se les concede. Periodo considerablemente significativo y relevante en mi trayectoria formativa que me ha servido para ubicar alguno de los conocimientos adquiridos anteriormente, para decidir orientar mi futuro profesional, para afianzar las posibilidades del pedagogo/a en ámbitos diferentes a los tradicionales» (DO 41).

IDENTIDAD PROFESIONAL

« <...> Pero para un avance de lo que deseábamos que fuera el Practicum, yo creo que hay un campo que avanzar, que es la clarificación de... tiene que ver con la clarificación del perfil del pedagogo, donde está un pedagogo, para enterarse de que es la pedagogía y que es el campo de trabajo de un pedagogo, donde tiene lugar eso. En este sentido, sabéis todos de sobra que, en esta misma facultad hay diversidad de opiniones, hay quien piensa que no tienen porque ir a los centros de primaria, que no son los mejores sitios para hacer prácticas y que también, si van a los centros, de primaria o de secundaria, no tienen que ir a las aulas, tienen que ir a otro sitio, a donde están los orientadores y lo que puede ser su salida profesional. En este sentido yo creo que hay que aclarar un poco más, mucho, la propia identidad del pedagogo o ¿qué es un pedagogo?» (Gtf2).

« <...> En secundaria es verdad que hay esos tres campos y el papel del pedagogo está muy definido. Aquí, en el laboral, pues sí es verdad que hay gente que no sabe que es lo que puedes hacer... la experiencia de cada uno, puedes encontrarte gente que realmente estuvo de brazos cruzados un tiempo y otra gente, como yo, que han tenido suerte y fui con un plan y se cumplió, entonces bueno, las experiencias de cada uno... por eso muchas veces no sólo valorar un centro por la experiencia de una persona y luego al año siguiente quitarlo» (GA 02).

« Pero yo creo que antes de ir al Practicum hay que hacer ese acercamiento entre quién es el alumno, qué intereses tiene, qué formación tiene y qué es ese campo, pero claro, eso también tienes que tenerlo tú un poco claro: ese campo para la pedagogía, ¿qué es?, ¿dónde está la pedagogía?, ¿cuál es el papel del pedagogo ahí?» (ET 10).

« Lo primero que habría que hacer antes de pensar en las prácticas es pensar, globalmente, sobre la formación del pedagogo/a y el Practicum armarlo y articularlo desde los planteamientos del plan de formación que requeriría partir de un marco de la realidad sociocultural y una filosofía que oriente los cambios desde unos propósitos y valores» (ET 05).

« <...> experiencias sí reciben pero yo no sé si las experiencias son las correctas, las que corresponden realmente a la función del pedagogo » (ET 06).

« <...> hay como dos o tres líneas de especialización, pero no están claras, porque por una vía puede decir lo escolar y lo social, por otra la orientación, las bibliotecas, las residencias, las instituciones... no se si hay un perfil profesionalizador o una especialización en función de donde se puede hacer prácticas, no tengo muy claro el perfil competencial de los muchachos » (ET 08).

COMPETENCIAS

« La competencia ética, me parece fundamental y en el Practicum más que en ninguna otra cosa. Es decir, el entender que nuestra profesión tiene un componente ético importante con consecuencias para las personas, es decir, que todo lo que hacemos tiene consecuencias sociales e individuales y por lo tanto no podemos actuar de una forma fría o técnica exclusivamente sino que también tenemos que analizar las consecuencias sociales e individuales de lo que hacemos, eso me parece que es fundamental que los alumnos lo entiendan» (ET 01).

« Contacto con el mundo profesional<...>a veces, en la facultad les hacemos un nido muy cómodo, muy cómodo, muy cómodo, que se parece bastante al nido cómodo que tienen en su casa y que no tienen nada que ver, absolutamente, radicalmente nada que ver con lo que se van a encontrar cuando salgan de aquí» (ET 02).

« Ahí hay unas competencias que tienen que ver con el conocimiento del mundo laboral y con el funcionar en una empresa o en un centro o en un tal, que son muy importantes, por ejemplo, desde la capacidad para hablar, expresarse y presentarse, no sólo hablar en público, estoy hablando de llegar y presentarse “yo quien soy”, negociar para hacer un proyecto, trabajar en equipo, la discreción, la prudencia, el observar antes de actuar... son todo cosas que aprenden los alumnos y las alumnas cuando van a prácticas, eso muy pocas veces se ejercita dentro de la carrera» (ET 02).

« Esa competencia debería de ser una competencia sobre la que estar formado y en el momento de hacer las prácticas sería el momento de aplicarla, de ver como la sabe llevar a la práctica. No son competencias nuevas, es puesta en práctica de competencias para las que ha sido formado, que son para las que tiene que estar, de alguna forma, establecidas en el título y que el perfil del título» (ET 07).

« <...> las competencias se pueden programar linealmente, no programar todas al final » (ET 07).

« “¿qué competencias deben desarrollar?” , yo creo que hay dos cosas que hay que operativizar claramente<...>uno, saber intervenir, está claro, ser un profesional y si el pedagogo es un profesional de algo es de la intervención, de la intervención socioeducativa. Entonces, saber intervenir, situarse en el contexto, etc., pero abstraeros de saber intervenir, coger distancia y saber analizar, que eso no es nada fácil» (ET 08).

« Competencias es lo que profesionalmente uno sabe desarrollar, entonces nosotros tenemos que definir profesionalmente nuestra técnicas, nuestra habilidades de intervención y tendremos que tener la otra parte, analizar para ver que efectos tiene, y eso es así y en eso nos falta» (ET 08).

« Yo destaco competencias como: capacidad de análisis y de síntesis<...> trabajo en equipo <...>análisis de síntesis, de resolución de problemas, de toma de decisiones, que es importante el hecho de estar en una <...> organización y ser capaz de intentar solucionar cositas antes de que te lo pidan, y después habilidades sociales» (ET 09).

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 1	Síntesis de las tipologías de modelos de Practicum.	27
Tabla 2	Fases del Practicum. Fuente: Santibáñez y Montero, 1998: 41.	33
Tabla 3	Modelos de colaboración entre las instituciones implicados en el Practicum	45
Tabla 4	Características del tutor de prácticas (adaptado de Jiménez, 2006).	56
Tabla 5	Competencias transversales del Pedagogo/a.	75
Tabla 6	Propuesta de estructura del título de grado de Pedagogía	77
Tabla 7	Contextos e instituciones de prácticas.	104
Tabla 8	Características de la metodología cualitativa y cuantitativa	144
Tabla 9	Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en la Investigación.	146
Tabla 10	Paradigmas de Investigación Educativa: posiciones teóricas.	148
Tabla 11	Momentos en la recogida de datos.	152
Tabla 12	Clasificación de las técnicas de recogida de información.	157
Tabla 13	Relación entre procedimientos de recogida de datos y fuentes de información.	157
Tabla 14	Ejemplo de escala Likert empleada en el cuestionario destinado a los tutores/as de los Centros/Instituciones vinculados con el Practicum.	160
Tabla 15	Encuestas por Internet	162
Tabla 16	Contenido del cuestionario sobre el “Grado de satisfacción y utilidad profesional del Practicum II. Cuestionario para el alumnado.”	163
Tabla 17	Contenido del cuestionario sobre la valoración del Practicum II de los tutores/as de los Centros/Instituciones colaboradores.	166
Tabla 18	Criterios de clasificación de la entrevista en profundidad. Elaboración propia.	170
Tabla 19	Principales ventajas e inconvenientes de los Grupos de Discusión.	175
Tabla 20	Fases del proceso de investigación cualitativa mediante Grupos de Discusión	176
Tabla 21	Pedagogía Plan 2000. Universidad de Oviedo.	116
Tabla 22	Distribución de la carga lectiva global por año académico.	117
Tabla 23	Asignaturas llave de la Licenciatura de Pedagogía.	118
Tabla 24	Comparación del Practicum en los diferentes Planes de Estudios	118
Tabla 25	Temporalización de actividades del Practicum I	127
Tabla 26	Temporalización de actividades del Practicum II	132
Tabla 27	Estructuración de la Memoria del Practicum II	135
Tabla 28	Evolución del número de plazas ofertadas y estudiantes en el Practicum I y Practicum II (2002/2007).	138
Tabla 29	Oferta de Centros/Instituciones de prácticas durante el periodo de recogida de información (2005/2007) para el Practicum II.	182
Tabla 30	Componentes del Practicum II durante el periodo de recogida de información (2005-2007).	182
Tabla 31	Distribución por ámbitos de los Proyectos Autónomos presentados en el periodo de investigación.	184
Tabla 32	Rasgos característicos de los tutores/as de la Universidad participantes en las entrevistas.	193
Tabla 33	Rasgos característicos de las personas que integran los grupos de discusión realizados durante el proceso de investigación.	195
Tabla 34	Códigos del análisis cualitativo.	202

Tabla 35	Porcentajes de respuesta sobre la coordinación del Practicum. Cuestionario del alumnado.....	251
Tabla 36	Función tutor universitario desde la perspectiva de los agentes implicados: tutores/as universitarios, tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas y alumnado.....	261

GRÁFICOS

Gráfico 1	Preferencias del alumnado en función del ámbito de intervención (periodo de recogida de datos).	121
Gráfico 2	Evolución del número de alumnos que cursan el Practicum I y II (2002/2007).	136
Gráfico 3	Evolución del número de centros /Instituciones colaboradores en el Practicum I y Practicum II (2002/2007).....	137
Gráfico 4	Evolución del número de tutores de Facultad y estudiantes en el Practicum II (2004/2007).....	139
Gráfico 5	Distribución del alumnado del Practicum II en función de la elección de Centro/Institución de prácticas durante el periodo de recogida de datos.	183
Gráfico 6	Centros/Instituciones de prácticas que, tras el proceso de selección, colaboran con la Facultad de Ciencias de la Educación durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007 en la realización del Practicum II.....	184
Gráfico 7	Calificaciones obtenidas por el alumnado del Practicum II al finalizar los cursos 2005/2006 y 2006/2007.	185
Gráfico 8	Distribución de la muestra por tramos de edad.....	186
Gráfico 9	Formas de acceso a los estudios de Pedagogía.	187
Gráfico 10	Lugar de realización de las prácticas por tipo y titularidad de Centro/Instituci.. ..	188
Gráfico 11	Calificaciones obtenidas durante la realización del Practicum II durante los curso 2005/2006 y 2006/2007.....	188
Gráfico 12	Distribución en función del sexo de los tutores/as de los Centros/Instituciones participantes en el estudio.	190
Gráfico 13	Distribución en función de la edad de los tutores/as de los Centros/Instituciones participantes en el estudio.	190
Gráfico 14	Distribución en función de la formación profesional de los tutores/as de los Centros/Instituciones participantes en el estudio.	191
Gráfico 15	Distribución en función del ámbito y titularidad del centro en donde trabajan los tutores/as de los Centros/Instituciones participantes en el estudio.....	192
Gráfico 16	Dimensiones de análisis del cuestionario de los estudiantes.	203
Gráfico 17	Dimensiones de análisis del cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones.....	204
Gráfico 18	Secuenciación Temporal del Practicum. Cuestionario del alumnado.	205
Gráfico 19	Realizar el Practicum en 5º curso. Cuestionario del alumnado.....	206
Gráfico 20	Valoración de los objetivos del Practicum. Cuestionario Tutores/as de los Centros/Instituciones y cuestionario del alumnado.....	208
Gráfico 21	Valoración del conocimiento del alumnado de los objetivos del Practicum. Cuestionario Tutores/as de los Centros/Instituciones.	209
Gráfico 22	Fecha de presentación de los Centros de prácticas. Cuestionario del alumnado.	210
Gráfico 23	Proceso de asignación de Centros/Instituciones y tutores/as de prácticas. Cuestionario del alumnado.	211
Gráfico 24	Tiempo de estancia en los Centros de prácticas. Cuestionario del alumnado.	213
Gráfico 25	Distribución de las horas de prácticas. Cuestionario del alumnado.	214

Gráfico 26	Número de horas y su distribución en el Practicum. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.	216
Gráfico 27	Interrupción del Practicum en periodo de exámenes. Cuestionario del alumnado.....	217
Gráfico 28	Interrupción del Practicum durante el periodo de exámenes. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.	217
Gráfico 29	Talleres de Reflexión sobre el Practicum II. Cuestionario del alumnado.	218
Gráfico 30	La puesta en común de los planes de trabajo en los Talleres de Reflexión. Cuestionario del alumnado.	219
Gráfico 31	Utilidad de la participación de los tutores/as universitarios en los Talleres de Reflexión. Cuestionario del alumnado.....	221
Gráfico 32	Los talleres son útiles para analizar el desarrollo del Practicum. Cuestionario del alumnado.	222
Gráfico 33	Utilidad de la Guía del Practicum. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.....	223
Gráfico 34	Valoraciones de los Centros/Instituciones de prácticas. Cuestionario del alumnado.....	227
Gráfico 35	Oferta de Centros/Instituciones y plazas de prácticas a los estudiantes. Cuestionario del alumnado.	228
Gráfico 36	Información sobre los programas en los Centros/Instituciones de prácticas. Cuestionario del alumnado.	229
Gráfico 37	Concreción del perfil de prácticas. Cuestionario del alumnado.....	233
Gráfico 38	Concreción de las actividades del Practicum. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.....	234
Gráfico 39	Programa específico para el alumnado en prácticas. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.	235
Gráfico 40	Posibilidad de realizar un Proyecto Autónomo. Cuestionario del alumnado.	236
Gráfico 41	Aportaciones de las prácticas a la entidad colaboradora. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.....	237
Gráfico 42	Aportaciones de las prácticas a la entidad colaboradora: bolsa de contactos para futuras incorporaciones. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.....	238
Gráfico 43	Aportaciones de las prácticas a los estudiantes: facilitador de empleo. Cuestionario del alumnado.	238
Gráfico 44	Aportaciones de las prácticas a la entidad colaboradora: favorecen el reciclaje profesional. Cuestionario a tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.	239
Gráfico 45	Valoración de los agentes implicados en el Practicum. Cuestionario del alumnado.....	241
Gráfico 46	Preparación de los estudiantes cuando llegan a los centros. Cuestionario a tutores de los Centros/Instituciones.	242
Gráfico 47	Utilidad del Practicum para los estudiantes. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones y del Alumnado.....	244
Gráfico 48	El Practicum como instrumento de aproximación a escenarios profesionales reales. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones y cuestionario del alumnado.....	244
Gráfico 49	El Practicum supone una oportunidad de realizar procesos de reflexión. Cuestionario tutores/as de los Centros/Instituciones y cuestionario del alumnado.....	246
Gráfico 50	Comparación de las prácticas de Pedagogía con las realizadas durante otros estudios universitarios.....	247
Gráfico 51	Gráfico de líneas. Relación entre experiencia como tutor/a de prácticas y utilidad del Practicum para el alumnado de Pedagogía. Cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.....	248

Gráfico 52	Funciones de la coordinación del Practicum. Cuestionario del alumnado....	251
Gráfico 53	Coordinador: disposición para atender dudas o problemas del alumnado. Cuestionario del alumnado.	252
Gráfico 54	La figura del Tutor/a universitario. Cuestionario del alumnado.	253
Gráfico 55	Utilidad de las tutorías con el profesor universitario. Cuestionario del alumnado.	254
Gráfico 56	Apoyo del tutor/a universitario en la resolución de problemas. Cuestionario del alumnado.	255
Gráfico 57	Participación del tutor/a universitario en los talleres del Practicum. Cuestionario del alumnado.	255
Gráfico 58	Relación con la universidad: funciones de los tutores universitarios. Cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas. Nota: TF es la sigla de “Tutor de Facultad”.	256
Gráfico 59	Función tutor universitario: contacto con los centros previa incorporación alumnado. Cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.	257
Gráfico 60	Función tutor universitario: contacto periódico con los tutores/as de los centros. Cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas.	258
Gráfico 61	Función tutor universitario: visita a los estudiantes durante su Practicum. Cuestionario de los tutores/as de los Centros/Instituciones de prácticas	259
Gráfico 62	El tutor/a del Centro/Institución de prácticas. Cuestionario del alumnado...	262
Gráfico 63	Funciones mejor valoradas de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas. Cuestionario del alumnado.	263
Gráfico 64	Funciones de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas: comunicación con el tutor/a universitario. Cuestionario del alumnado.	264
Gráfico 65	Funciones de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas. Cuestionario del tutor/a del Centro/Institución de prácticas.	265
Gráfico 66	Funciones de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas: colaboración en el diseño del Plan de Trabajo. Cuestionario del tutor/a del Centro/Institución de prácticas.....	266
Gráfico 67	Funciones de los tutores/as del Centro/Institución de prácticas: colaboración con el tutor/a de la Facultad. Cuestionario del tutor/a del Centro/Institución de prácticas.	266
Gráfico 68	Criterios de evaluación del Practicum II. Cuestionario del alumnado.	273
Gráfico 69	Participación en los talleres como criterio de evaluación. Cuestionario del alumnado.....	273
Gráfico 70	Valoraciones y reflexiones en la Memoria de prácticas.....	274
Gráfico 71	Evaluación del Practicum: valoraciones del tutor de prácticas. Cuestionario del alumnado.....	275

FIGURAS

Figura 1	Relación entre práctica y prácticas como elementos constitutivos del Practicum.	15
Figura 2	Relación de los elementos constitutivos del Practicum.	22
Figura 3	Secuenciación básica de un proceso de prácticas	34
Figura 4	Elección de los Centros/Instituciones de prácticas	42
Figura 5	El entramado de relaciones en el Practicum	50
Figura 6	Funciones del tutor/a universitario del Practicum.....	53
Figura 7	Esquema organizativo de la enseñanza universitaria en base al EEES.....	64
Figura 8	Posibles ámbitos de intervención pedagógico.	97
Figura 9	Fases de la investigación.....	150

Figura 10	Diseño de instrumentos de recogida de información..	156
Figura 11	Etapas de la recogida de información a través del cuestionario al alumnado.	159
Figura 12	Características de las entrevistas en profundidad.....	169
Figura 13	Estructura general del Practicum de Pedagogía en la Universidad de Oviedo.Plan 2000	119
Figura 14	Fases del procedimiento interpretativo.	199