

El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora¹

M^a José León Guerrero, M^a Carmen López López

Universidad de Granada

Resumen

La formación práctica del estudiante universitario parece recobrar, en los actuales momentos de cambio que vive la universidad en su proceso de convergencia con Europa, un especial interés. Cualquier proceso de transformación de esta naturaleza comporta importantes desafíos, pero también innumerables oportunidades para la mejora y la formulación de iniciativas más adecuadas a los nuevos tiempos que se avecinan. Este artículo, apoyándose en el estudio previo de los programas de prácticum diseñados por diecisiete universidades españolas y en la experiencia acumulada por tutores y estudiantes egresados de la Licenciatura de Pedagogía durante el desarrollo de esta formación práctica, profundiza en el análisis de diez de las dimensiones más significadas del prácticum y en la formulación de propuestas tendentes a impulsar su mejora.

Palabras clave: formación universitaria, convergencia europea, Pedagogía, prácticum.

Abstract: *Practical training for educationalists in view of European convergence. Some reflections on and proposals for improvement*

Practical training for university students seems to regaining special interest, in the current climate of change which the university is going through in the European convergence process. A process of transformation of this nature involves important challenges, but also

⁰¹ Este trabajo se ha realizado al amparo del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Ref: BSO2001-3083. convocatoria 2000-2003).

provides innumerable opportunities for improving and formulating more appropriate initiatives to keep up with the times. This article, which is based on a previous study of practical training programmes designed by seventeen Spanish universities as well as the experience gathered by tutors and graduates in the Faculty of Pedagogy during the development of practical training, analyses in depth ten of the most significant aspects of practical training and the formulation of the proposals designed to drive its improvement.

Key words: university teaching, European convergence, Pedagogy, practical training.

El prácticum en la Licenciatura de Pedagogía

El futuro inmediato de la universidad parece venir marcado por la progresiva llegada de la globalización a los estudios superiores y el proceso de convergencia para la creación del espacio único europeo en la enseñanza superior. Los inminentes cambios que se avecinan sitúan a la institución universitaria a las puertas de un interesante proceso de transformación y representan una clara oportunidad para impulsar su mejora. Las lecciones extraídas del pasado revelan, sin embargo, que los cambios en educación responden a procesos complejos y controvertidos que no siempre han sido abordados de manera adecuada y, quizás por ello, han resultado difíciles de sostener en el tiempo con niveles de éxito aceptable. Hargreaves (2003), que recientemente reconocía este hecho, asociaba el éxito del cambio en educación a la superación de dos desafíos: *profundización* -que implica atender a los aspectos racionales y emocionales del cambio- y *mayor amplitud* -en clara alusión a la necesidad de hacerlo extensible a la comunidad-. En su opinión, crear y mantener un cambio educativo positivo exige aunar compromisos e impulsar la colaboración y las relaciones de trabajo cooperativas entre agentes, instituciones y comunidad. Consideraciones como estas hacen que la clarificación del tipo de modelo educativo al que se aspira con la convergencia europea, los principios que lo sustentan, el tipo de relaciones que promueve o los propósitos que persigue se revelen, entre otras cuestiones, como aspectos claves a abordar.

El nuevo modelo educativo al que parece que aspiramos, no sólo comporta cambios importantes en la mentalidad de profesores y estudiantes, sino en el propio diseño de los planes de estudios y en las formas de enfocar la acción didáctica (MECD,

2003). En estos momentos en que se comienzan a fraguar las nuevas políticas educativas y los fundamentos que servirán de base a la configuración de los nuevos modelos de formación, las iniciativas encaminadas a analizar, reflexionar y reformular los programas de formación, desde dinámicas de trabajo colegiado, recobran una especial relevancia.

El prácticum, como parte esencial de los programas de formación inicial, se convierte en uno de los ámbitos que más interés despierta en este proceso de convergencia, quizás por el papel clave que juega como elemento de tránsito entre la institución universitaria y el campo laboral. El prácticum, como ampliamente se ha subrayado, responde a un periodo estratégico del proceso de socialización profesional, por cuanto ofrece a los estudiantes la oportunidad de experimentar, en contextos reales, lo que más tarde será su actividad profesional y representa, por ello, una ocasión ideal para favorecer su inserción en la futura cultura profesional.

El interés, desde el campo de ciencias de la educación, por profundizar en el conocimiento de este periodo y los esfuerzos desplegados para contribuir a su esclarecimiento han sido cada vez más significativos. Como ya recogimos en un trabajo anterior (López López, 2003), los avances logrados en este sentido han dado cuenta, entre otras cuestiones, de las limitaciones que comporta la adopción de un conocimiento exclusivamente proposicional; de la ineficacia de un aprendizaje meramente asimilacionista o acrítico cuando de trabajar en contextos educativos se trata; de la relevancia del componente experiencial, de las creencias, teorías o percepciones con las que los futuros profesionales inician su formación universitaria; del papel que debe jugar la reflexión en la adquisición de conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para desenvolverse en contextos tan complejos como los educativos, y de la importancia de establecer una colaboración sólida entre la formación inicial y los posibles ámbitos profesionales.

Trabajos recientes desarrollados en el ámbito internacional, como los llevados a cabo por Hastings (2004), Carless y Prodan (2003) o Hascher y otros (2004), han subrayado el valor de esta experiencia formativa en la clarificación de la preferencia vocacional, el establecimiento de relaciones de cooperación entre profesores y estudiantes, el estudio de la dimensión emocional en los procesos formativos, el desarrollo y evaluación de la habilidad y pericia profesional, el apoyo a la socialización desde la profesión, el incremento de la motivación por el estudio, la penetración en nuevas perspectivas, o como inserción en un campo protegido de experimentación.

Las nuevas aportaciones y tendencias presentan al prácticum como una oportunidad para contextualizar y dotar de significatividad los conocimientos teóricos,

standarizados y dispersos, adquiridos durante la formación inicial, y una ocasión idónea para armonizar e integrar a estos con el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para hacer frente, desde una ética profesional adecuada, a los retos que deparan los contextos complejos, cambiantes e inciertos en que se desenvuelven los profesionales de la educación. Desde estas mismas posiciones se insiste en la vulnerabilidad que representa una práctica profesional acrítica y desprofesionalizadora, y se enfatiza la necesidad de que, desde el prácticum, se potencie la formación de profesionales reflexivos, capaces de indagar en su práctica e inferir nuevos marcos de análisis desde los que llevar a cabo acciones profesionales verdaderamente transformadoras de unos contextos que, como han señalado Putnam y Borko (2000), no siempre se muestran favorables a ello.

El prácticum se perfila así como una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir y adquirir el conocimiento y competencia profesional necesarias para el ejercicio profesional. Aprovechar las oportunidades que brinda este espacio exige, sin embargo, entenderlo también como parte del desarrollo profesional de estudiantes y mentores, y aceptar que ambos aprovechan esta oportunidad para analizar sus teorías y experiencias y contribuir, de manera simbiótica, a su aprendizaje mutuo. Para Hascher y otros, las posibilidades de aprender durante el prácticum están sujetas a tres consideraciones:

- Existe aprendizaje cuando se desarrolla una nueva comprensión o capacidad.
- El proceso de aprendizaje debe atender a los siguientes criterios cruciales:
 - El contexto de aprendizaje durante el prácticum es complejo.
 - El prácticum es parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.
 - El conocimiento profesional está fuertemente asociado a las actividades y acontecimientos de la clase.
 - El desarrollo profesional es siempre un proceso -y situación- orientado, social y subjetivo.
 - Aprender a ser un buen profesional requiere mucho más que usar modelos teóricos o métodos de enseñanza.
- Existen distintos caminos para aprender durante el prácticum y la adopción de estos depende del aprendiz, de las situaciones de aprendizaje y del contexto de aprendizaje (Hascher y otros, 2004, 624-625).

Atender a estos nuevos aspectos y a las oportunidades formativas reales que se adjudican al prácticum puede ser una buena forma de salvar el sentimiento de frustración

que nos embarga cuando permanecemos en el plano del valor meramente potencial del mismo, o persistimos en la mera constatación de la escasa incidencia que los innumerables progresos teóricos tienen en la mejora del prácticum, la falta de implicación personal y compromiso institucional existentes, o la persistencia de condiciones estructurales y funcionales poco propicias que perviven al margen de las nuevas tendencias que apuestan por una práctica profesional más reflexiva, profesionalizadora y éticamente responsable. Apoyándonos en un trabajo previo llevado a cabo con alumnos de las distintas especialidades de Magisterio de la Universidad de Granada (López López, 2003), no deja de resultar preocupante que un elevado número de estudiantes (78%) afirme que durante el prácticum no han podido aplicar sus conocimientos a la práctica para resolver problemas, o que su grado de autonomía profesional en la realización de las prácticas es bajo (69%) y todo ello en un colectivo en el que el 78% considera al prácticum una parte esencial de su formación. En una línea similar el reciente trabajo de Latorre (2005), sobre una muestra de más de 800 estudiantes, denuncia la falta de compromiso de los supervisores en el desarrollo del prácticum, y la iniciativa emprendida por Carless y Prodan (2003) les lleva afirmar que la realización del prácticum no incrementa el nivel de compromiso con la carrera, ni la autoeficacia, ni mejora los logros y conocimientos. Esto puede llegar a entenderse cuando hablamos de una profesión en la que, como recoge Tedesco (2001, 10), *las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer*.

Son frecuentes las voces críticas que denuncian las condiciones, poco propicias, en que se lleva a cabo el prácticum; la baja calidad de las experiencias formativas ofertadas y de los procesos de reflexión emprendidos; las deficitarias relaciones establecidas entre agentes e instituciones; la escasa incidencia de las prácticas en la modificación de los principios, creencias y teorías de los profesionales, o en la adquisición de habilidades, consideradas esenciales, para la profesión. El profesor Barquín (2002), al referirse a la socialización del futuro profesorado durante el prácticum, mostraba recientemente su perplejidad al apreciar la tendencia, de un número importante de estudiantes, a asumir como válidos modelos de enseñanza con los que en su formación universitaria se habían mostrado en desacuerdo intelectual y visceral. Constataciones como estas ponen de manifiesto que es pertinente iniciar procesos de indagación conjunta, abiertos a la participación de los implicados, en los que se puedan abordar, de forma responsable, las limitaciones de este periodo formativo y explorar su verdadero potencial. La nueva realidad educativa y social demanda un mayor compromiso a los responsables de la formación inicial, en general, y del prácticum, en particular, en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la adopción de mayores cotas de responsabilidad en el ejercicio de su actividad

profesional y evidencias de su disposición para aglutinar esfuerzos, recursos y acciones que conduzcan hacia una mejora de la calidad del proceso formador.

La complejidad y características del terreno que pisamos parecen indicar que las condiciones de partida no son las más propicias para cultivar nuevas iniciativas, no obstante romper las inercias y hacer frente a las limitaciones, aunque difícil, parece posible y, sobre todo, necesario en estos momentos en que la convergencia en materia de educación superior abre nuevas vías a la participación y al establecimiento de nuevos compromisos desde los que alterar estas condiciones y disposiciones. Hacer frente a estas exigencias pasa por diseñar y articular acciones conjuntas y coordinadas entre instituciones y agentes que, sustentadas en el análisis previo de la situación existente, abran paso a la formulación de nuevas propuestas alternativas que comprometan a todos en la mejora de la formación práctica.

El trabajo que aquí presentamos hace suya esta premisa y, apoyándose en los componentes extraídos del estudio y evaluación previa de un nutrido número de programas de prácticum de distintas universidades españolas, profundiza en el análisis de los mismos a través de las aportaciones proporcionadas por los distintos agentes implicados en la formación práctica mediante grupos de discusión que facilitan el intercambio y promueven la reflexión para contribuir, de manera conjunta, a la articulación de nuevas propuestas que mejoren su calidad. Empezar iniciativas de trabajo colaborativo como esta pueden resultar de gran interés y utilidad en unos momentos en que la convergencia con Europa representa una oportunidad ideal para formular iniciativas más acordes con los nuevos tiempos que se avecinan y con los avances alcanzados en el campo del aprendizaje profesional.

Presentación y propósitos del estudio

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia basada en el estudio comparado de distintos programas de prácticum llevados a cabo en distintas universidades españolas con el que se pretende estudiar y proponer procedimientos de análisis, y evaluación de los sistemas, programas y actuaciones de la formación práctica, como paso previo a la formulación de propuestas de mejora que incidan en un incremento de la calidad de estos programas de prácticum. De acuerdo con este propósito, los objetivos que han inspirado el estudio han sido:

- Analizar la formación práctica que reciben los estudiantes de Pedagogía en los actuales sistemas de formación práctica
- Realizar un estudio comparado de diferentes programas de prácticum
- Extraer elementos del Prácticum que sirvan de base para su evaluación entre los diferentes agentes implicados en el diseño, desarrollo y evaluación de la formación práctica de pedagogos
- Promover grupos de discusión en torno a diferentes aspectos del Prácticum
- Proponer un conjunto estrategias para la mejora de la formación práctica de los estudiantes de Pedagogía.

El artículo que presentamos, teniendo en cuenta el papel decisivo asignado a tutores (Zabalza y Cid, 1998) y estudiantes (Hascher y otros, 2004) en la realización del prácticum, se centrará en el análisis de las aportaciones que ambos colectivos realizan de esta experiencia formativa a través de las diez dimensiones resultantes del estudio de los programas de prácticum consultados.

Se trata de una aportación novedosa, por cuanto se posibilita el que sean los propios implicados en el prácticum (estudiantes egresados y profesores tutores) los que abordan, apoyados en su experiencia y la de otros, los problemas que representa la formación práctica y las propuestas de mejora que cabría llevar a cabo en cada uno de los componentes claves que conforman las propuestas institucionales del prácticum. Este interesante enfoque no es una cuestión irrelevante, sobre todo, cuando se trata de incrementar la calidad del prácticum y de superar las limitaciones que éste presenta (Ryan y otros, 1996).

Metodología

Participantes

Aunque los agentes implicados que han participado en la investigación han sido expertos, gestores (vicedecanos), supervisores universitarios, profesionales en ejercicio (tutores de centros de prácticas) y estudiantes egresados, los datos que ofrecemos en este trabajo corresponden exclusivamente a los grupos de discusión de los dos últimos colectivos.

La elección de los participantes no responde a criterios estadísticos, puesto que lo que nos interesaba era elegir voces que nos dieran una opinión vivenciada y profunda acerca del prácticum. En consecuencia, los criterios empleados para la selección de cada uno de los agentes que participan en este estudio fueron distintos. Así, para los profesionales en ejercicio se tuvo en cuenta que hubieran tutorizado prácticas y que representaran distintos ámbitos o salidas profesionales. En cuanto a los estudiantes, debían haber hecho las prácticas con anterioridad (un año como mínimo), debían conocer el Prácticum I y II y haber mostrado compromiso con la evaluación y mejora del mismo. De acuerdo con esto, el grupo de discusión de los tutores de centros quedó compuesto por doce profesionales pertenecientes a distintos ámbitos de actuación: ludoteca, patronato, gabinete logopédico, equipo de orientación educativa, Consejería de Menores, centros de formación. El grupo de discusión de los alumnos/as egresados, por su parte, se conformó con diez estudiantes, cuatro de ellos opositores, una alumna de doctorado y cinco alumnos/as que trabajaban en distintos ámbitos relacionados con la educación (educadora de residencia de ancianos, educador en la Diputación Provincial de Granada, maestra, profesor de instituto y monitor en talleres de formación ocupacional).

Descripción del proceso

En este epígrafe procedemos a presentar el proceso general seguido en la investigación, aunque profundizaremos más en la fase metodológica que se relaciona con los resultados que mostramos en este artículo.

Para responder a los objetivos ya señalados de la investigación se procedió a elegir la metodología que mejor se acomoda al fenómeno que se desea estudiar atendiendo, como aconseja la bibliografía sobre el tema, a dos cuestiones: coherencia de los métodos con los planteamientos y supuestos teóricos en que se apoya nuestra investigación (Goetz y LeCompte, 1988) y su finalidad (Dendaluze, 1988) que, en nuestro caso, es describir y analizar la realidad como paso previo a mejorar nuestra comprensión y posterior optimización de la intervención. Optamos así por una metodología de corte eminentemente cualitativo.

En un primer momento, se procede al estudio de los programas de prácticum llevados a cabo en 17 universidades españolas. El análisis de contenido de estos documentos institucionales permitió centrar el estudio en diez dimensiones (bases y fundamentos de partida, estructura académica y temporal, objetivos, gestión, coordinación, agentes formadores, estudiantes, actividades, recursos y evaluación) y elaborar una pri-

mera guía que, apoyada en el análisis comparado de los programas enviados por las universidades, pretendía orientar la reflexión sobre las medidas y actuaciones adoptadas o que debieran emprenderse para mejorar la calidad del prácticum que más tarde abordarían los grupos de discusión. Para la segunda fase, la metodología se apoya principalmente en la creación de los diferentes grupos de discusión (estudiantes, tutores de centros, supervisores y expertos, coordinadores y gestores del prácticum). El grupo de discusión, como ha señalado Morgan, es una de las técnicas/estrategias de investigación cualitativa por excelencia que *permite recoger datos mediante la interacción del grupo sobre un tópico determinado por el investigador* (Morgan, 1996, 130). En nuestro caso, esta opción ha sido un procedimiento ideal de recogida de datos ya que ha posibilitado el que los participantes puedan analizar y valorar actuaciones, debatan temas, reflexionen conjuntamente, presente sugerencias y formulen propuestas acerca de la formación práctica.

Estas sesiones de trabajo fueron debidamente grabadas en audio y constituyeron una fuente inestimable de datos. Los juicios de los diferentes agentes aparecen de forma directa, sin matizaciones ni filtros, captando los hechos y cómo ocurren en el momento. Las discusiones en grupo estuvieron moderadas por un coordinador y se desarrollaron de acuerdo con el documento-guía integrado por las dimensiones que conforman el estudio y que sirvieron para orientar las aportaciones, reflexiones y propuestas de mejora formuladas por los participantes.

Las grabaciones fueron posteriormente transcritas y sometidas a un análisis de contenido (Bardin, 1986). Las diferentes categorías y códigos resultantes de este análisis fueron emergiendo de forma natural del contenido de los textos a través de la realización de lecturas reiteradas de los mismos por varios investigadores. Esto permite que el texto quede dividido en fichas de registro, por unidades naturales de intervención, sin introducir artificialidad. Se procede así a asignar cada unidad textual y de significado a las diversas dimensiones. La *unidad de análisis* utilizada en la identificación de categorías de significado ha sido el *tema*. Se trata de una unidad útil que aproxima al contenido original representado, generalmente, por una frase, una proposición acerca de algo, un párrafo y a veces una palabra (Huber, 1992). Para llevar a cabo el análisis de los 1952 registros extraídos de los distintos grupos de discusión nos hemos apoyado en el Programa de Base de Datos File Maker Pro 5. El empleo de esta Base de Datos permite desplegar toda la información requerida en cada caso, ver qué significa cada unidad de significado dentro del texto y en el marco teórico que estamos manejando, y contrastar y estructurar la información para poder redactar un informe narrativo de cada categoría.

Resultados

A continuación presentamos los resultados más relevantes de las dimensiones analizadas en cada uno de los grupos de discusión.

Bases o Fundamentos

Tutores

En este apartado aludimos a los presupuestos en que debe apoyarse el prácticum, así como al sentido y finalidad última hacia la que debe tender.

No existe consenso en cuanto a cuáles deben ser las bases o fundamentos del prácticum entre los profesores tutores que han compuesto el grupo de discusión, puesto que hay quien opina que deben estar centradas en la puesta en práctica de todas las funciones que desempeña un pedagogo (diseño, planificación, gestión...), tal como nos lo revela la siguiente cita: «Creo que debe de conocer los distintos ámbitos de actuación, que es otro de los apartados que pone aquí, todos eh!, la orientación, la planificación, la gestión, no?» (P1), mientras que la mayoría de los profesores tutores de centros de prácticas participantes opinan que la indagación, la reflexión, la colaboración y la innovación deben ser los pilares que fundamenten el prácticum, ya que las situaciones a las que se enfrentará el pedagogo no son estándar, sino que se caracterizan por su variedad e imprevisibilidad. Por tanto, las capacidades básicas que debe adquirir el alumnado en prácticas deben ser la indagación y la resolución de problemas. Las cuales, pueden ser adquiridas por medio de proyectos de trabajo que deberán ser diseñados y desarrollados por el alumno bajo la supervisión del profesor tutor. «Yo creo que la profesión que tenemos no es automática, sino que necesita pensar, elaborar, situarse...; sacar todos los recursos que tienes dentro de ti, para enfrentarte a la realidad. Entonces, el desarrollar esas capacidades... de que nada esta hecho, sino que tienes que buscar, tienes que enfrentarte, tienes que discutir, tienes que indagar, buscar; a mí me parece que eso es algo de lo que sí que nosotros... desde el campo de la práctica, podemos hacer» (P2)

Por otro lado, el modelo de prácticum que debe prevalecer tiene que tener una orientación clara hacia la inserción laboral, más que de formación. En este sentido, un profesor del grupo de discusión se plantea: «¿Para que ha de servir el prácticum? Pues para formar profesionales que, quizás, habrá que preguntarse, ¿qué perfil de profesionales están demandándose para el ámbito laboral?» (P5). La respuesta para ellos es

clara, se debe formar hacia un perfil profesional determinado por las empresas e instituciones en las que el alumno hace las prácticas. Así, éste mismo profesor dice: «Vamos a darle el perfil profesional que las empresas, las entidades o los centros están demandando y será la única forma que tengamos de no equivocarnos e incluso hacerles un gran favor al alumnado.» (P5)

Este modelo de prácticum responde a un doble objetivo. En primer lugar, se consigue conectar el prácticum con el mundo laboral: «Me he acordado que esta mañana, cuando hablaban del modelo del prácticum, me llamaba mucho la atención, comentaban los profesores, que ellos ya partían de un modelo de formación y no de un modelo de inserción laboral, o sea, ellos partían de una desconexión total con el mundo laboral. Entonces, claro, a los tutores del prácticum nos convierten en formadores. Es que no conectan para nada... no piensan en la conexión del Prácticum con el mundo laboral.»(P6) Y, en segundo lugar, permite que cuando el alumnado «acabe esas prácticas consiga trabajo». (P5).

Alumnos

Con respecto a esta cuestión los alumnos egresados consideran necesario que las acciones emprendidas para el diseño, desarrollo o evaluación del prácticum se sustenten en dinámicas de colaboración y cooperación entre los agentes e instituciones implicadas. «...para definir claramente qué vamos a hacer en el prácticum, tendría que haber un contacto previo, como ya se ha indicado aquí, entre la universidad y los centros.»(A4).

Sin embargo, y aunque esta es una idea ampliamente subrayada en las intervenciones de los estudiantes, existe la convicción de que en este proceso de colaboración la universidad está llamada a jugar un papel estratégico. En su opinión, deber ser la institución universitaria la responsable de buscar nuevos centros, formalizar relaciones y ofrecer una información previa sobre los mismos antes de la realización de las prácticas que ayude al estudiante a clarificar el sentido de las prácticas, las características del centro y la labor y funciones que debe desarrollar: «... la facultad debe de informar en qué consisten las prácticas, qué centros son los que las tienen y, ante eso, que el alumno elija. Pero no sólo una relación de centros, es decir, aquí hay una relación, elegid lo que queráis y se os asignará. Debe de saber el alumno de antemano a qué va a ir a ese centro y cuál va a ser su función.» (A9)

Para los estudiantes es de vital importancia que este proceso de asignación se apoye en un proceso de selección previo de los centros receptores de prácticos. De esta forma se evitarían situaciones que desvirtúan el auténtico sentido del práctico y que son denunciadas, con frecuencia, por los estudiantes: «... dicen: ¡Un

práctico!);¿Qué hacemos con éste? Pues ponte a sacar fotocopias. No señor, yo no he estudiado para sacar fotocopias. Vamos a ponernos antes de llegar al centro a ver a lo que se dedica ese centro y lo que yo, como pedagogo, puedo hacer allí. Que no puedo hacer nada, pues me voy a otro centro, pero no me estés tonteando de allá para acá, porque esa no es mi función.» (A2)

Posiblemente sean este tipo de situaciones las que han llevado a los alumnos a reiterar la necesidad de preservar la verdadera esencia del prácticum que no es otra, en su opinión, que la de ser una auténtica experiencia formativa en la que se facilite, de manera crítica, la conexión teoría-práctica . «Yo creo que es fundamental el unir la teoría con la práctica, lo visto con lo aprendido y analizarlo críticamente. Creo que es fundamental.»(A5)

Todos los estudiantes que han participado en el grupo de discusión coinciden en asignar un papel clave a la figura del tutor en el prácticum. Estiman, en este sentido, que sólo es posible una experiencia preprofesional satisfactoria si los centros de prácticas cuentan con profesionales verdaderamente preparados y capacitados para actuar de mentores en el campo pedagógico. Respecto a esta cuestión no ha existido acuerdo con respecto a si este profesional debe, o no, ser un pedagogo, pero sí en relación al hecho de que debe estar realizando funciones propias de este. Esta apreciación ha sido una exigencia ampliamente reiterada en la discusión y puede constatarse en intervenciones como esta: «Lo que quiero decir es que esta formación práctica se da fundamentalmente en los centros o en las empresas, en los centros de trabajo, y no en la universidad. Entonces, yo veo que una cuestión previa es que tiene que haber un tutor profesional en el centro que imparta ese prácticum a los alumnos.» (A1)

Estructura Académica y Temporal

Tutores

El prácticum, en opinión de los profesores tutores, debe estar estructurado en dos tramos: uno más genérico y otro, más específico. Así mismo, el número de créditos que lo componen debe ser constante en todas las universidades para evitar el agravio comparativo y, éste, debe ser lo bastante numeroso para que se le confiera la entidad que realmente tiene en la formación del futuro Pedagogo.

En cuanto a la duración del mismo, les parece escaso tres meses. Aunque, en opinión de estos profesionales, tanto la duración cómo el período más adecuado para su desarrollo deberían ser flexibles y estar condicionados por las características del contexto

en el que va a hacer las prácticas el alumno/a. De tal forma, que la estructura general del prácticum, debe responder a la idiosincrasia de cada centro de prácticas, evitando, como viene ocurriendo, que haya determinados procesos o fases de la práctica que no sean desarrollados por el alumnado; puesto que, en la mayoría de los casos, cuando el alumno acude a realizar las prácticas ya han tenido lugar. Así mismo, las actividades que debe desarrollar el alumno en sus prácticas, por ejemplo: la realización de la memoria, deben estar en función del calendario del centro y no del período administrativo señalado por la universidad. «Entonces, la idea en todo caso de las realidades que he visto, es que el alumno, se pone en contacto con su supervisor, flexibiliza el periodo de entrega de la memoria..., todo, y se acomoda al periodo lógico-productivo de la institución en la que está.» (P3)

Alumnos

Las contribuciones sobre la estructura académica y temporal del prácticum que han propocionado los estudiantes que participan en el grupo de discusión ponen de manifiesto el total acuerdo sobre la necesidad de ampliar el número de créditos conferidos al prácticum y dotar a este de la relevancia que merece otorgandole el mayor número de créditos posibles: «... pienso que debería de ser el máximo posible. O sea, que yo estos 26 créditos los veo bastante aceptables, no para que fuera el máximo, sino la media.» (A10)

Con respecto a la posibilidad de especialización del prácticum, en clara alusión a los itinerarios formativos, los estudiantes egresados han debatido sobre las ventajas e inconvenientes que pueden derivarse de distintas posiciones y parece existir una tendencia, ampliamente compartida, que apuesta por una organización del prácticum en dos tramos, uno generalista, a impartir en el primer ciclo de la licenciatura y cuya finalidad es aproximar a los futuros pedagogos a diferentes ámbitos de trabajo, y uno específico, situado en el segundo ciclo, que posibilitaría la especialización en uno o dos campos de trabajo. «En el primer prácticum se debería dejar los distintos ámbitos tan claros que cuando llegues a 5º digas: es que yo, como lo he visto todo, lo tengo claro, voy a hacer esto. Y para eso necesitas conocerlos todos.» (A4).

Se muestran igualmente a favor de un prácticum estructurado en tres fases: una informativa, que correspondería al tramo generalista a desarrollar en el primer ciclo de estudios de la licenciatura; una segunda fase práctica, en centros; y una última fase destinada a la evaluación y resolución de problemas ligados a la práctica. Estas dos últimas fases se ubicarían en el último curso de la licenciatura. «El 1º, informativo; el 2º, lo que es el prácticum de 5º, lo que es la práctica, cuando llegas al centro y estás

en prácticas; y un tercer periodo en el que pueda evaluar lo que tú has estado haciendo, los problemas que has encontrado, y cómo resolver esos problemas. Pero tú tienes las prácticas en 2º cuatrimestre de 5º; que estas pensando que te queda un mes para terminar y que te van a quedar un montón de inquietudes y de dudas que nadie te va a resolver después.» (A6)

Por último, y en relación a esta dimensión, los alumnos consideran que se debería enfatizar más el valor de la investigación e innovación durante la formación práctica como aspectos fundamentales de la formación de los pedagogos. «Yo creo que le dan muy poco énfasis a la investigación-innovación, pero las herramientas metodológicas de la observación participante, el estudio de caso, todo eso, ofrece muchas posibilidades para poder aprender de una forma más sistemática. Y si ya que estamos estudiando tan teóricamente, y, además, nos lo enseñan, no dan bastante por ahí, pues utilicémoslo en el colegio, ya que vamos a tener una vivencia. No sé, a tales puntos se le da poca importancia, pero se le debería dar más.» (A1).

Objetivos

Tutores

En cada contexto de prácticas se producen aspectos concretos de la realidad profesional del pedagogo, pero, difícilmente, se pueden mostrar al alumnado todo el abanico de ámbitos de actuación de este profesional. Una de las razones de por qué se produce este hecho, según este grupo de profesores, ya ha sido señalada en el apartado de estructura, y tiene que ver con el periodo en el que se realiza el prácticum y duración del mismo y, la otra, con la imposibilidad de que los alumnos puedan desempeñar determinadas funciones o puedan acceder a determinadas actividades y personas de dicha práctica, porque el centro las tiene vedadas por motivos de respeto hacia los alumnos que pertenecen a estos contextos, ya que la falta de experiencia del alumno en prácticas puede dar lugar a resultados negativos irreversibles. Por tanto, los objetivos del prácticum, si bien pueden estar marcados por la universidad y estar centrados en la intervención, pueden verse reducidos a una mera observación de la realidad o a un *acompañamiento* del alumno, el cual, puede llevar a cabo un análisis de la situación y/o la descripción de acciones concretas desde un punto de vista hipotético, y nunca real.

Por tanto, y aún cuándo sería ideal que el alumno llegará a intervenir en todos los casos en la realidad en la que está inmerso, el objetivo básico del prácticum suele ser el

que éste analice aspectos relacionados con la organización, el asesoramiento, la toma de decisiones, etc. Y, como nos muestra la siguiente cita textual extraída de la sesión de discusión, en muy pocos casos y, casi siempre en contextos privados, el alumnado de prácticum de pedagogía interviene en la práctica. «Entonces, yo al principio, le explico cómo va ir la historia, lo que yo hago allí, y los tengo un poco de tiempo observando mi forma de actuar, porque creo que tienen que aprender de personas que lleven ya un tiempo. Cuando les veo que llevan ya un tiempo, que han visto la misma cosa varias veces o el trato con las personas y tal..., pues, entonces, les dejo que hagan intervenciones..., los niños que vienen a mi casa, hacen intervenciones directas, rehabilitan, reeducan.... Empiezo por poquito rato y llega un momento en que digo, bueno, hoy tu planificas la sesión. Yo creo que es lo suyo, porque yo he ido a prácticas de mera espectadora y le he dicho a las personas que me han mandado: por favor cámbiame, porque es que me puedo tirar una semana sentada en una silla viendo. Entonces, no..., entonces lo suyo es..., porque además, así yo veo que habilidades están cogiendo, porque, claro...» (P1)

El objetivo, por tanto, es conectar con la realidad laboral y no el de enseñar los requisitos para que puedan conectar ya que, se supone, que la universidad ha enseñado a sus alumnos los contenidos y procesos necesarios para abordar las distintas situaciones que se puede encontrar en el contexto educativo. Así, la mayoría de los profesores tutores insisten en la idea de que el alumno debe enfrentarse a la realidad y a los problemas que surgen en la misma de una forma crítica y con una actitud indagadora: «¿Objetivo del prácticum? Yo creo que los tres que yo señalo para mí más importantes es conocer la realidad laboral, reforzar la comprensión crítica, analizar de manera crítica y si somos realistas, creo que nada más. O sea, observar tal... Ahora, generar todo eso... Con qué elementos... Entonces..., y además con que tiempos.» (P5)

Alumnos

Las consideraciones vertidas por los estudiantes sobre los objetivos han puesto de manifiesto, entre otras cuestiones, la necesidad de que estos sean congruentes con la finalidad que se persigue con cada uno de los tramos del prácticum. Sin embargo, denuncian que esto no siempre es así y que, en ocasiones, se plantean objetivos que no responden a los propósitos y sentido de estos tramos. Subrayan, por ejemplo, que los objetivos del tramo I deben ser informar, clarificar competencias profesionales, promover visitas..., pero no, aunque se haya indicado en algún momento, entrar en procesos de valoración de la actuación llevada a cabo por los pedagogos. «Entonces pienso que, en todo caso, el Prácticum I, lo que se debería de hacer es, pues, visitar, conocer, saber qué opciones de función de pedagogo tienes en cada centro para ir

pensando: pures voy a elegir este centro o voy a elegir este otro. Es decir, conocer, pero no criticar ni analizar, porque si todavía estás empezando, no sabes en qué consiste la función del pedagogo y te piden que analices y que critiques, me parece...» (A9)

Por otra parte, parece importante para los estudiantes que el diseño del prácticum responda a un planteamiento armónico entre los elementos que lo integran, por esta razón algunos de ellos han subrayado la necesidad de que exista una correspondencia estrecha entre los objetivos marcados y las actividades propuestas: «...cada objetivo tendría que ir acompañado de una serie de actividades para conseguirlo, porque mientras que tengamos un listado de objetivos, aunque sean innumerables, y llenemos tres folios de objetivos. Si esos objetivos no van acompañados de una serie de actividades concretas que el prácticum tenga que desarrollar en los centros, estamos perdiendo el tiempo.» (A3)

Se denuncia la estrecha vinculación que los objetivos del prácticum suelen mantener con el ámbito escolar y la falta de atención que recibe el mundo empresarial. Los estudiantes consideran necesario una redefinición de los objetivos de forma que estreche la relación con el mundo laboral, ya que esto podría servir para abrir nuevas perspectivas en el futuro profesional de los pedagogos. «Pero, bueno, ya se está dando cada vez mayor importancia a la formación de los trabajadores, y ahí tenemos un campo muy importante que tenemos los pedagogos, que, además, lo repito, son los psicólogos quienes están ocupando el 100% de ese campo de trabajo. Yo creo que, por eso mismo, se debería orientar un poco más y ver que realmente también existe la empresa como organismo.» (A6)

Gestión

Tutores

Existe cierto malestar entre los profesores tutores en relación a cómo se gestiona el prácticum por parte de los órganos encargados de esta función en las distintas facultades, de tal forma que algunos profesores tutores, tal como nos lo muestra la siguiente cita de una de las profesoras del grupo, piensan que a la universidad no les interesa la calidad con la que se esté llevando a la práctica sino que lo único que desean es que todos los alumnos tengan un *puesto* en las prácticas: «La universidad no se va a molestar, de momento, porque lo que quiere es que a trescientos alumnos que tiene endosarlos donde muy buenamente pueda, por eso te los mandan a tráfico y se ponen

a poner café y hacer fotocopias. Es que no se molestan, porque no tienen montaje, porque la universidad lo que quiere es mano de obra barata.» (P1)

Por otro lado, ellos entienden que cada centro de prácticas tiene unas características que determinan las propias prácticas de alumnado. Por ello, es condición *sine-quantum* que antes de asistir al centro el alumnado tenga muy claro a donde va, qué puede realizar allí, en qué tiempos, etc. Por tanto, los gestores del Prácticum deben proporcionar esta información y, para ello, los profesores tutores proponen la creación de una base de datos en la que se describa información relacionada con los contextos de prácticas: horarios, tareas, procesos, etc. Esta base servirá para que el alumno tome decisiones fundamentadas sobre a qué centro asistir y qué podrá realizar en los mismos.

Aunque la mayoría de los profesores tutores están de acuerdo con la necesidad de que se produzca contacto y coordinación con gestores y profesores supervisores antes, durante y después de la realización de las prácticas, no existe consenso en la forma de concretar esta coordinación puesto que hay también quien opina que será necesario establecer un número determinado de reuniones que podrían ser en pequeño grupo: «no pueden ser unas macroreuniones, es decir, las cosas tienen que ser en pequeños grupos de discusión o grupos de trabajo, pero esa fase tiene que ser antes, durante y después que es lo que han hecho, qué mejoras...» (P4), pero hay quien piensa que este tipo de reuniones no son útiles y que, con ser tutor ya se está colaborando bastante con la universidad: «Durante unos años he tenido una o dos personas y, bueno, bien, porque hay espacio físico y bien, las tareas se reparten bien y las observaciones que hacen en el espacio donde se trabajo, también quedan bien, pero yo ya desde luego, no me implico mas, a mí que no me *maree* la facultad con reuniones de este tipo, porque es que a mí no me aportan nada.»(P1)

A pesar de esta falta de consenso, aquellos que hacen la propuesta de mantener reuniones periódicas, proponen que las reuniones previas a la realización del prácticum pueden servir para recoger la información relevante que más tarde le servirá al alumnado de base para decidir el contexto de prácticas más adecuado a sus intereses y posibilidades. Aquellas que se deben desarrollar durante las prácticas permitirán a profesores tutores y supervisores llevar a cabo un seguimiento y asesoramiento del alumno/a, y, por último, al finalizar las mismas, estas reuniones servirán para evaluar al alumno, las propias prácticas y proponer propuestas de mejora.

Por otro lado, están de acuerdo en que el modelo de gestión del Prácticum debe permitir que las instituciones a las cuales acude el alumnado se enriquezcan con el

desarrollo de las prácticas. En este sentido, las reuniones después de que las prácticas hayan tenido lugar pueden ser el foro para recibir retroalimentación y elaborar un informe enriquecedor para la institución «De la misma manera que yo planteaba antes, un contacto previo con las ofertas y toda la información; tiene que haber un después que será la devolución de todo ese enriquecimiento... El haber procesado información, el haber sacado conclusiones... Eso debe volver a esos centros o instituciones, que así se enriquecen.» (P3)

En resumen, la propuesta de mejora que este grupo de profesores presenta en relación a la gestión es que los encargados de la misma, a la hora de organizar este periodo de formación sigan el siguiente proceso:

- En primer lugar, deben preguntarse: ¿en qué ámbitos o contextos queremos que nuestros alumnos realicen las prácticas?. La respuesta a esta pregunta vendrá dada por la adecuación de los mismos al perfil del pedagogo y por el análisis previo de las condiciones y funciones que se desarrollan en los distintos centros existentes.
- Una vez aclarado este aspecto, se debe analizar: ¿qué centros cumplen estos requisitos? y ¿qué habilidades son necesarias que el alumno posea antes de acudir a dicho centro o contexto de prácticas?, porque, en el caso de que no las posea, los profesores supervisores deben encargarse de su formación. Sólo en estos momentos y en estas condiciones, el alumno acudirá al centro de prácticas acompañado por el profesor supervisor.

Con esta propuesta, los profesores tutores consideran que acudirían a sus centros alumnos realmente capacitados, cuya labor redundaría positivamente en el colegio, lo cual puede constituirse en una posible *recompensa* para el lugar, el profesor tutor y el propio alumno: «¿Cuál es el beneficio claro de la práctica? Primero, poner en conexión al alumnado con ese ámbito profesional de una forma organizada y bien gestionada. Se puede hacer bien. Y en segundo lugar, venderle al ámbito profesional, que desde la facultad, pueden obtener o tener un foco de perfiles profesionales que se pueden adaptar a sus necesidades. Esta es la propuesta que hago: que la gestión, sea una gestión que tenga clara la visión hacia donde van las prácticas: especializarlas por ámbitos profesionales y coordinarse con esos ámbitos, entidades. De forma que, al final, lo que obtengamos sea un alumnado bien preparado e incluso, capacitado para en un momento dado, si esa empresa tiene que tirar de ellos a nivel profesional-1» (P5).

Alumnos

En la discusión de los estudiantes en torno a la gestión y a los aspectos relacionados con la organización y puesta en marcha del prácticum, se incide en la necesidad de tender hacia modelos de gestión más descentralizados que favorezcan los procesos de cooperación y colaboración entre instituciones y agentes: «... la gestión tiene que ir con la coordinación, yo pondría la coordinación guióon colaboración, no sólo coordinación, sino colaboración entre los estamentos, los dos centros y el alumno.» (A3)

Sin embargo, los estudiantes consideran que no existe tal colaboración y si existe es de forma precaria y poco articulada, lo que genera, desde sus puntos de vista, algunas dificultades para el adecuado desarrollo del prácticum: «... todos los años tenemos el mismo problema, la misma problemática: el centro colaborador se ha cansado de trabajar con ustedes porque no puede ser, porque ha habido una mala relación, y ahora tenemos otro centro y ese centro no sabe a lo que te dedicas, y tú vas allí como un imbécil a ver lo que te dicen, a lo que te den.» (A8).

Posiblemente sean este tipo de situaciones y quejas las que hacen que los alumnos demanden la creación de estructuras que sirvan de puente entre las instituciones comprometidas con el óptimo desarrollo del prácticum y poder responder a las necesidades creadas:

A7... Habría que crear las estructuras necesarias, evaluando las necesidades.

C: ¿Qué estructuras propones?

A7: ... ya hemos hablado del departamento de prácticum, pero podría darse en los CEP, por ejemplo, que hubiera una estructura conjunta entre universidad y centro

A2: Que uniera, uniera centros y universidad.

Coordinación

Tutores

Aunque en la actualidad, según la opinión de este colectivo, la coordinación entre profesionales encargados de prácticum prácticamente es nula, tal como nos muestra la siguiente cita: «pero claro, es que las prácticas empiezan ya con un punto de partida o con ese fundamento de partida erróneo, entonces yo creo que..., es el primer punto..., yo llevo seis años de profesora de prácticas y todavía estoy deseando que a mí se pase por el centro para saber que es lo que se hace allí. Entonces dices, bueno..., «me niego a que haya mas alumnos de prácticas» (P4), los profesores tutores consideran que es

un elemento fundamental, sobre todo entre el profesor tutor y el supervisor, de tal forma que como ya se ha visto en la anterior cita, algunos profesores tutores, se están planteando que si esto no se produce dejarán de serlo.

Esta coordinación no siempre tiene que consistir en que el profesor supervisor acuda al centro en dónde el alumno realiza las prácticas, sino que el propio profesor tutor puede acudir a la facultad a informar a los alumnos sobre las distintas posibilidades profesionales. Esta propuesta, además de mejorar la coordinación profesor tutor/profesor supervisor, puede servir para aumentar la conexión entre el ámbito universitario o académico y el laboral, ya que, en opinión de estos profesores, esta conexión es prácticamente inexistente y redundante negativamente no sólo en el alumnado, sino en la propia profesión: «yo creo que se trata de facilitar profesionales al ámbito laboral y de abrirles las posibilidades, las más posibles..., vamos..., en la amplitud mayor a ese colectivo de personas que van a salir de la facultad. Y yo pienso, que desde el ámbito de la pedagogía, estamos perdiendo muchos campos de desarrollo profesional, precisamente por la poca habilidad, la poca conexión y digamos el excesivo corporativismo que en muchos casos estamos desarrollando...»(P 5)

De igual modo, la coordinación permitirá que ambos profesionales acuerden cuál es el mejor momento para que el alumnado acuda a las prácticas, conozcan qué está ocurriendo realmente en ellas, qué documentos se están generando en las mismas, cuál es su contenido y qué utilidad pueden tener. Aspecto este último, que como ya se vio en el aparatado de gestión, puede ser necesario a la hora de enriquecer los contextos de prácticas.

Alumnos

La mayor parte de las intervenciones han estado dirigidas a enfatizar su relevancia para la optimización del prácticum y a denunciar su ausencia en la práctica. «Ahora mismo existe una estructura, la universidad por una parte, la escuela por otra, y ahí no hay manera de coordinarse; y esto es una realidad.» (A10)

Según los estudiantes egresados, uno de los aspectos que dificulta la tan demandada coordinación es, con frecuencia, la excesiva rigidez y burocratización que dirige el funcionamiento de las instituciones y que representa un serio obstáculo para hacer posible esta coordinación. «No hay coordinación, es que es imposible. Si la estructura ..., de una estructura a otra hay un bloque, empezando porque uno lo lleva la Junta de Andalucía. La universidad es una administración independiente, por tanto no tiene nada que ver una con otra, el jefe de uno es uno, el jefe de otro es otro. ¡Debería legislarse de alguna forma!» (A10)

En otras ocasiones, resulta complicado coordinarse porque existen intereses y puntos de vista dispares que obstaculizan la posibilidad de trabajar juntos en un proyecto común. «Lo que pasa es que yo creo que los intereses profesionales de los profesores universitarios van por un lado, y los intereses de los alumnos que se están formando en prácticas van por otro totalmente diferente.» (A2)

Y, profundizando en esta última apreciación, los estudiantes consideran que el carácter funcional de que disfrutaban los propios gestores y agentes del prácticum, y su tendencia a primar los intereses particulares, representan un serio revés para impulsar la ansiada cooperación e implicarse en acciones y dinámicas de esta naturaleza. «Suponiendo que estos gestores...no fuesen funcionarios, que tuviesen otras miras, otras perspectivas. Si estuvieran en la empresa privada: contrato de 1 año, de 9 meses, en función de unos objetivos que te marquen. Cosas que hacen que vayas mejorando y no te vayas anquilosando y desviando a otros intereses que no son los propios de ese departamento....Y ya verás como sí habría más intención de que hubiera una buena coordinación, una buena organización, una buena gestión, seguramente.» (A2).

A pesar de las dificultades señaladas, los alumnos consideran necesario impulsar y favorecer la coordinación porque la consideran imprescindible y plantean, como salida a la situación creada, tender hacia su formalización e institucionalización, con objeto de conferirle mayor estabilidad y proyección en el prácticum: «... al final debería institucionalizarse esa relación, y que de ahí salieran decisiones que se aplicaran al prácticum. Si hay gente de un sitio y de otro, pues podría haber coordinación entre instituciones» (A5)

Entre los múltiples beneficios que se podrían derivar de esta coordinación los participantes en el grupo de discusión destacan la posibilidad de diseñar un prácticum más adaptado a las situaciones concretas, menos rígido y con mayores posibilidades de diversificación y contextualización. «Si hay programas coordinados y consensuados entre las dos instituciones.... O sea, estando consensuado, a lo mejor se pueden hacer diferentes opciones con un modelo semejante o igual, pero adaptándolo a los diferentes ámbitos y situaciones.» (A3)

Agentes Formadores

Tutores

Los profesores tutores consideran que el alumnado de pedagogía acude a los centros de prácticas con grandes carencias formativas relacionadas con determinadas herramientas de evaluación e intervención que les imposibilitan, en algunos casos, poder trabajar en

los procesos que se producen en los centros de prácticas. Evidencia clara de esta idea nos lo muestra un profesor del grupo de discusión cuando afirma: «Haber, aquí quizás... Yo estaba pensando que quizás estamos tocando otro tema, pero es..., con qué formación llegan los prácticos a los centros. (...). A mí me ha sucedido, por ejemplo, decir: «Bueno, muy bien, tú quieres hacer un pequeño proyecto que sea más cerrado...», es decir, por qué no elaboras unas encuestas semiestructuradas y tal, trabajas... y eliges una muestra de profesores. Entonces, eso para mí sería estupendo, porque nosotros no lo hacemos y concretas...: ¿Cómo se hace? Bueno... Haz un análisis de contenido. ¿Cómo se hace? Vacía no se qué. ¿Cómo se hace? Es decir, entonces, o tú dedicas el tiempo a explicar qué es esa técnica, en el caso de que las conozcas y tal..., o entonces, ¿qué ofreces al...? Entonces, quizás, habría también que hacer algún tipo de no sé qué...» (P3)

Por otro lado, la falta de tiempo, entre otros factores, les impide que sean ellos los que formen al alumnado en estos aspectos y consideran que, previo al prácticum, los alumnos/as deberían haber realizado prácticas en cada una de las asignaturas que componen su currículum para adquirir dichas capacidades. Entre estas herramientas, hacen alusión a la elaboración de instrumentos de diagnóstico y recogida de datos, aplicación de test, trabajo en grupo... Esta última capacidad ha sido señalada como fundamental ya que, en la mayoría de los contextos en los que trabajan los Pedagogos, ésta es la forma habitual de trabajo.

En cuanto a las funciones que deben desempeñar los profesores tutores, según ellos mismos, éstas están relacionadas con abrir su espacio profesional al alumno para que éste conozca alguno de los ámbitos de actuación futura como pedagogo. Asimismo, les deberán ayudar en su adaptación tanto al contexto de prácticas, como a los procesos que allí se producen.

Según estos profesores, los profesores supervisores son inoperantes porque les falta coordinación y trabajo cooperativo. Así, la propia denominación dada en la Universidad de Granada a este profesor, *profesor supervisor*, denota la actitud de superioridad hacia el tutor de los centros de prácticas y al propio alumno, por lo que la relación de trabajo que se establece entre ellos es jerárquica y no de tipo colaborativo. En este sentido, y por lo que respecta a la denominación, están de acuerdo con la ofrecida en otras universidades, por ejemplo la de tutor externo y tutor interno. Asimismo, entienden que cada profesional tiene unas funciones que desempeñar aportando ambos elementos distintos en el desarrollo del prácticum y que, por tanto, deben trabajar juntos: «es que lo has explicado divinamente, yo creo que realmente, ésa es la repartición de tareas y qué significa el trabajar juntos, es decir, que cada uno pueda aportar una parte distinta donde no hay una situación de poder, sino una situación de

colaboración, porque compartimos qué es lo que queremos hacer.» (M2) Así, el profesor de la universidad centraría su formación en los contenidos y en las herramientas necesarias para abordar la práctica, mientras que el tutor del centro se encargaría de situar al alumno en dicha práctica.

Tanto los tutores como los supervisores deberán tener un sistema de incentivos. No se trata de establecer nada material, sino que ambos deben sentirse satisfechos cuando, por medio de su trabajo, se aumenta la calidad del prácticum y ayudan a los alumnos a ser buenos profesionales. No obstante, la empresa o centro en el que se desarrolla el prácticum tienen que beneficiarse, enriquecerse y actualizarse, lo cual constituirá un incentivo para el contexto.

Por otro lado, y en relación a los supervisores, deberían profesionalizarse, es decir, se debe intentar que siempre sean supervisores los mismos profesores de universidad y que consideren que se trata de una asignatura troncal en la que deben especializarse y trabajar de forma exhaustiva «porque, por ejemplo, si tu eres supervisora este año y te reúnes con siete personas, sabes el ámbito y el contexto en dónde trabajamos cada uno y lo que se puede hacer, lo que no se puede hacer..., mantenemos esa coordinación, yo creo que el año que viene será mucho más facilitador y sobre todo enriquecedor para hacer cosas nuevas, pero si cada año va cambiando, pues...» (P4)

Alumnos

Las apreciaciones emitidas en esta dimensión atañen directamente a profesores supervisores de la universidad y a tutores de centros. Según los estudiantes, la labor de estos agentes formadores debería ser orientar y servir de apoyo a los estudiantes que realizan el prácticum, pero, en su opinión, esto no es así. Ellos denuncian la dejación de funciones por parte de sus formadores y la desprotección y desorientación que con frecuencia experimentan durante su experiencia práctica. «Pero es que deben ser orientadores y que te apoyen y te asesoren y te respalden y que den la cara por ti. Pero en algunos casos es que ni con eso contabas.» (A4)

Reconocen, también, que existe un desconocimiento con respecto a las labores que cada uno de ellos debe desarrollar y por esta razón solicitan su esclarecimiento, y que se definan y difundan las funciones de estos agentes para que puedan ser conocidas y saber a quien recurrir: «... tienen que estar perfectamente matizadas las funciones de uno y de otro, y saber dónde tienes que acudir en cada momento, según el problema que tengas.» (A3)

De acuerdo con las aportaciones proporcionadas por los estudiantes egresados en el grupo de discusión, uno de los aspectos más recurridos es aquel que alude a la

forma y criterios utilizados para la adscripción al prácticum de los supervisores. Todos coinciden en considerarlos inadecuados y se muestran molestos con el procedimiento seguido. Proponen por ello que se sigan otros procedimientos y se atienda a otros criterios en los que primen los intereses profesionales y la cualificación de estos para ejercer la labor que se les demanda, y deje de ser el prácticum la *materia comodín* con que se cierra la carga lectiva en la ordenación docente.

C: ¿Alguna otra cuestión que permita mejorar el prácticum en relación a los agentes formadores?

A4: Que tengan ganas de ser profesores de prácticum, no que sean obligados.

A7: Porque eso les interesa.

A4: Porque den créditos, entonces eso ya no, pues a ellos les va a dar igual, van a cubrir los créditos y ya está. Que estén motivados.

A2: Que se elija en primer lugar, y no en último.

En esta misma línea consideran igualmente necesario acabar con la sobrecarga de tareas a que hace frente el docente universitario y que, en opinión de los estudiantes, incide de forma negativa en el ejercicio de la labor supervisora: «... si tú te dedicas sólo al prácticum, lo mismo tú que todos, puedes apoyar mejor a los alumnos, mucho mejor que ahora.» (A5)

Estudiantes

Tutores

A lo largo de todo el proceso de discusión, los profesores tutores han estado de acuerdo sobre la implicación del alumnado en su propias prácticas, desde la fase de diseño hasta la fase de evaluación. Asimismo, su actitud debe ser crítica y debe estar dispuesto y preparado para resolver los problemas que se le planteen. Debe asumir que la práctica diaria es un continuo reto para el profesional que trabaja en ella.

Ahora bien, la implicación del alumno y la manifestación de sus opiniones sobre lo que acontece en los contextos de prácticas, debe estar limitada por el establecimiento de una serie de obligaciones y/o responsabilidades y por el respeto hacia el tutor: «Entonces hay veces que también hay que situar donde estamos cada uno, es decir, tu tienes determinadas obligaciones, tienes cosas que hacer y no estas disponible, con lo cual, los alumnos tienen que ponerse en la piel de la gente que está trabajando, que no

están en situación de docencia de universidad dedicada en exclusividad para ellos, sino es un tiempo que comparten.» (P2). No se trata de impedir la crítica, sino que esta esté fundamentada y basada en el respeto.

Alumnos

La mayor parte de los comentarios vertidos sobre esta dimensión en el grupo de discusión se han centrado, entre otros aspectos, en reivindicar mayor protagonismo, presencia y participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones relacionados con el prácticum. «Partiendo de la planificación de los tutores, del supervisor y del tutor, partiendo de esa planificación y de sus ideas, pues, hacer que el alumno pudiera colaborar también aportando las suyas propias.» (A8)

Por otra parte, consideran igualmente necesario flexibilizar e individualizar las propuestas de prácticum, de manera que se pueda responder mejor a los intereses profesionales y necesidades de los estudiantes. «Yo me refiero que cuando vas a adaptar un currículum me lo dices, nos lo decís en la clase, vamos a adaptar el currículum al estudiante. Bueno, aquí vamos a hacer un plan de prácticum, pero no adaptamos nada.» (A4)

En esta misma línea demandan que la adscripción de los alumnos a los centros de prácticas esté apoyada y en consonancia con la trayectoria trazada como estudiante y conectada a sus intereses y motivaciones profesionales, en lugar de estar regida por planteamientos débilmente articulados que dejan esta tarea en manos del azar o la hacen dependiente del número adjudicado a la hora de formalizar la matrícula. «Yo creo que el criterio de adscripción debería de ser totalmente las preferencias dentro de los ámbitos que hemos dicho que cada alumno debe de ir eligiendo desde que empieza su licenciatura, y debe de ir delimitándose por un camino determinado y, al final, elegir las prácticas por ese itinerario u opción del campo pedagógico que él ha elegido, entonces, deben ser las preferencias encaminadas por él y no por el azar o por la matrícula.» (A6)

Son conscientes, sin embargo, de que esta forma de proceder resulta difícil de adoptar en la práctica debido a la masificación de las aulas universitarias y a la escasez de centros capaces de ofrecer experiencias formativas atractivas y valiosas para los futuros pedagogos. En opinión de los estudiantes, se trataría de buscar fórmulas que eviten tener que hacer uso del azar. En esta dirección ellos proponen la posibilidad de que las prácticas no sean realizadas por todos los estudiantes al mismo tiempo, y sugieren dividir el grupo de alumnos. De esta forma, se rentabilizan mejor las posibilidades que nos brindan los buenos centros de prácticas y se mejora la calidad del prácticum ofertado. «De todas

formas, ante eso, también se puede buscar una solución. ¿Por qué tienen que hacer todas las prácticas a la misma vez?, ¿Por qué no las hacen unos en el primer cuatrimestre y otro grupo en el segundo cuatrimestre?, ¿Por qué no?.» (A8)

Actividades

Tutores

De entre las tareas que deben llevar a cabo el alumnado en prácticas se destaca la elaboración de un plan o proyecto de intervención real y adaptado al contexto de prácticas y no uno ideal y utópico que nunca llegue a concretarse en la realidad. Para conseguir este objetivo, profesores tutores y supervisores deben estar unidos para asesorar adecuadamente al alumno y conseguir «un plan de intervención consensuado, real y posible, aunque sea pequeño en ese contexto concreto.» (P3)

Así mismo, los estudiantes deben participar de forma conjunta con el tutor tanto en su evaluación como en la del prácticum.

Alumnos

Las referencias proporcionadas por los estudiantes que han participado en la discusión, respecto a las actividades, apuntan hacia la conveniencia de emprender iniciativas diversificadas (seminarios, jornadas, proyectos de investigación, ...) que impulsen el diálogo, la colaboración, la investigación y la innovación en los contextos en que se desarrolla el prácticum: «... pensando en los centros educativos, en los colegios de primaria, que es donde yo estoy trabajando, realmente los maestros no tenemos tiempo de investigar. Sin embargo, si llegara alguien que investigara nos alegraría, podría ser por ejemplo una salida perfecta, que los alumnos de prácticas hicieran esas investigaciones.» (A2).

Por otra parte, se estima necesario que las actividades emprendidas estén contextualizadas en el programa de prácticum y en perfecta armonía y coherencia con el resto de elementos que lo integran. «Se supone que las actividades deberían de estar contextualizadas, es decir, servir al plan que se diseñe de prácticum.» (A5)

En consecuencia, las actividades propuestas para cada uno de los tramos deben ser diferentes y coherentes con las finales que se persiguen. Por esta razón, se plantea que las actividades a desarrollar en el Prácticum I deben de estar dirigidas, básicamente, a informar sobre el mundo laboral y las salidas profesionales. «Yo veo fundamental, ... que en el primer ciclo, el Prácticum I te informe sobre el mundo laboral y las salidas. Lo veo fundamental.» (A3).

Finalmente, y con respecto a esta dimensión, los participantes se pronuncian a favor de emprender acciones dirigidas a realizar estudios comparados del prácticum, con el objetivo de acceder a aquellas experiencias que funcionan bien y que esto pueda servir de detonante para poner en marcha iniciativas conducentes a la mejora. «Respecto a las grandes diferencias que tenemos en el prácticum, yo pienso que es una ventaja porque tienes la posibilidad de llevar a cabo una comparación y ver cómo funcionan los demás prácticums, tanto en España, como fuera de España, y ver las posibilidades que tenemos de mejora, porque hay prácticums que funcionan muy bien» (A2).

Recursos

Tutores

En cuanto a los recursos didácticos que en la actualidad se están utilizando, este profesorado ha hecho referencia expresa a la Guía o Cuaderno de Prácticas que debe presentar el alumno/a a la finalización de las mismas. En este sentido, opina, que la guía empleada debería ser un documento personal, cuya elaboración servirá como entrenamiento para la realización, en un futuro, de documentos reales que son necesarios en la profesión del pedagogo.

Insisten también en la idea de que este documento tiene que ser útil para el contexto laboral en el que se desarrollan las prácticas «Yo me voy a permitir completar más lo que..., ir más lejos, donde ha ido P2, y digo, que no sólo gestionar o elaborar su propio documento sino útil para ese contexto laboral» (P3). Y que, como su nombre indica, debe tratarse de una guía y no de un documento que constriña el trabajo del alumno y del tutor en el momento de las prácticas. Incluso, sino existiera guía, el proceso de elaboración de un documento personal podría ser contenido de aprendizaje, es decir, deben aprender a gestionar y organizar la información

Por lo que respecta a los criterios para adscribir los alumnos a los supervisores y a los tutores, estos profesionales entienden que no se debe imponer al alumnado un centro concreto sino que esta decisión debe ser fundamentada y estar motivado e interesado, por tanto, la propuesta de elaborar una base de datos en la que se recoja la información más relevante de los centros servirá de base para que el alumno haga una elección adecuada del centro.

Por otro lado, no todos los centros, según estos profesores, son adecuados para realizar las prácticas. En este sentido, la decisión de cuáles deben o no ser receptores de alumnos vendrá determinado por el resultado de la evaluación final, la cual, debe ser realizada

de forma conjunta «Yo creo que no se debe de aceptar, una próxima vez, a centros que al alumno no le hayan evaluado bien, hacer una pequeña criba, por parte de la universidad, en este caso, a los centros, en los a los que a los alumno no se les aporte nada, por el motivo que sea. Quitar esos centros y dar otra opción. Si faltan centros, pues que la universidad se invente el método de hacer prácticas.» (P1) De igual modo, el tipo de centro y los procesos que tienen lugar en él, pueden ser otro criterio de elección. «Yo creo que debería ser un poco basándose en la evaluación de cómo se ha ido desarrollando ese proceso de prácticas anteriormente y volviendo a insistir, en esa especialización por áreas profesionales de cada uno de los centros, entonces, puedes tener centros que en algún momento dado les pueda interesar o fruto de la evaluación que se ha hecho...»(P5)

Alumnos

Las apreciaciones formuladas por los alumnos egresados de la Licenciatura de Pedagogía con respecto a los recursos ponen de manifiesto la relevancia conferida a esta dimensión en la mejora del prácticum. Existe la opinión, ampliamente compartida entre los antiguos estudiantes, de considerar que cualquier intento de mejora de la formación práctica pasa necesariamente por una dotación presupuestaria realista y coherente sin la que cualquier pretensión de optimización resultaría infructuosa. Esta exigencia se plantea como un requisito indispensable para hacer factible las diferentes aportaciones que en este sentido han formulado y que sintetizamos e ilustramos a continuación.

La existencia de incentivos para los centros colaboradores y tutores de estos centros se considera especialmente necesaria en el ámbito empresarial, ya que se piensa que estas ayudas podrían ayudar a que las empresas, y las personas responsables del prácticum en las mismas, se implicaran de manera más efectiva en las labores de tutorización, sin que ello comporte abandonar, en el caso del mentor de la empresa, sus compromisos laborales con la misma. «Es decir una serie de subvenciones, o de ayudas a la empresa para que pueda realmente tener una persona disponible las horas que se necesiten y llevar la formación a cabo. Vamos es que eso lo veo yo previo, lo veo fundamental.» (A6)

Otra de las reivindicaciones más reiteradas se centra en la posibilidad de crear una nueva estructura ligada al prácticum, denominada por ellos departamento de prácticum, que integrada por profesionales preocupados por su mejora y volcados en su análisis e investigación, pudiera proporcionar instrumentos y apoyo no sólo al Vicedecanato de Prácticum, o al ente encargado de su gestión, sino también al alumnado. Por esta razón proponen: «formar un departamento de prácticum y que haya profesionales que lleguen a eso, a investigarlo, a formar en herramientas metodológicas de investigación al estudiante que vaya a prácticas.» (A10).

Un tercer aspecto se centra en la relevancia que adquieren los espacios y tiempos en las fases de diseño, desarrollo y evaluación de la formación práctica. Los estudiantes que han participado en el grupo de discusión demandan más atención y concesiones en este sentido para hacer posible la indispensable colaboración entre universidad-centros y supervisor-tutor de centro. En su opinión, sin tiempos y espacios para el encuentro y el trabajo conjunto resulta difícil pensar en un prácticum de calidad y en que éste pueda traducirse en una experiencia satisfactoria para los estudiantes. «Yo creo que habría unos elementos que a mi me parecen importantes. Por ejemplo, habría que crear tiempos. Hay que facilitar que el tutor y el supervisor se vean. Una cosa. Y luego hay que crear espacios. Es el segundo término que yo considero importante, unido al tiempo. El espacio-tiempo, ese binomio especialmente unido. Tienen que saber dónde encontrarse y tienen que ser flexibles para encontrarse. Mira, te necesito para este problema, tienes que estar ahí. Si no, no estamos trabajando para mejorar el prácticum, estamos dejando de lado aspectos que habría que tener muy en cuenta: tiempo y espacios.» (A5)

Los estudiantes egresados coinciden igualmente en la necesidad de otorgar al prácticum la importancia que merece, no sólo ampliando su dotación de créditos en las propuestas formativas, sino confiriendo mayor relevancia y reconocimiento a las labores de supervisión. Esta supervisión es considerada una labor compleja que exige gran dedicación por parte del profesor de la universidad. Los alumnos estiman que atender a esta tarea, de forma adecuada, sólo es posible si se amplía el número de profesores dedicados a labores de supervisión, se disminuye la ratio, de manera que sea abordable, y se descarga de otras labores a los profesores universitarios implicados. Existe la creencia de que tanto el elevado número de alumnos, como la multiplicidad de funciones asignadas al docente universitario (investigación, docencia, gestión, supervisión, ...) son un obstáculo para llevar a cabo un adecuado seguimiento y una correcta supervisión por la complejidad y dificultad que esta tarea entraña: «...tendrán que ampliar el número de profesores o la exclusividad de ese profesorado de centrarse en eso y dejar la docencia para otro lado y la investigación también dejarla aparte. Y no querer llevar investigación, docencia y prácticum, como ocurre actualmente.» (A1)

Finalmente, los estudiantes se lamentan de la falta de atención que reciben en cuanto a dotación de medios y materiales durante el desarrollo de las prácticas. En su opinión, se debería de conferir mayor atención y relevancia a los medios y materiales en esta fase, ya que es precisamente en esos momentos de la experiencia práctica cuando necesitan mayor apoyo y respaldo para adaptar su actuación a los contextos concretos, salvar sus dudas y temores, superar sus desconciertos y responder a las

necesidades que van emergiendo. «Yo veo fundamental que debería haber más recursos durante. Al principio, recursos que te ayuden a empezar o a saber qué te vas a encontrar. Durante, para apoyo.» (A8)

Evaluación

Tutores

La evaluación debe centrarse tanto en el alumnado como en el propio proceso de prácticas y los elementos que lo componen. Con respecto al primer aspecto, la evaluación de los alumnos tiene que ser llevada a cabo por el profesor tutor junto con el propio alumno y, en ella, se debe valorar aspectos tales como la capacidad del alumno de trabajar en equipo, la capacidad de planificar, etc. Una vez llevada a cabo la valoración, el encargado de calificar será el profesor supervisor, el cual debe realizar una certificación en la que conste: «... que funciones ha desarrollado durante el periodo de prácticas, para que, a nivel de currículum, cuando llegue a una opción real de trabajo, lo pueda presentar como funciones que haya desarrollado de forma concreta.» (P5)

Para poder valorar la calidad de las propias prácticas, uno de los criterios puede ser el grado de inserción laboral de los alumnos que han acudido a las prácticas, en este sentido, proponen que se haga «...algún tipo de investigación que relacione el prácticum y la satisfacción del prácticum con la salida laboral...», a ver qué averiguamos por ahí, si hay más salida laboral en el alumnado que ha hecho un buen prácticum o no...» (P3)

Alumnos

La evaluación es considerada un factor decisivo para llevar a cabo cualquier acción de mejora y un componente importante en el programa de prácticum. Los alumnos, de manera explícita, han incidido en la necesidad de llevar a cabo una evaluación que abarque a todos los aspectos vinculados a la formación práctica, y no sólo al estudiante. «Se valora todo: recursos, agentes, gestión, revisión, actividades ...; eso implica investigación, evaluación de todo.» (A2)

Han subrayado también, de manera especial, la necesidad de que esta evaluación sea responsabilidad de todos los agentes que participan en la práctico y que sea una tarea compartida por todos: «... si el otro le dice que está suspenso y ella no puede defenderse, como a lo mejor ha intentado hacer, o al revés, es una cosa de los tres en el que las opiniones, las aportaciones y las decisiones de los tres las veo importantes.» (A5).

Respecto a los momentos en que la evaluación debe de llevarse a cabo, los estudiantes consideran que debe ser antes y después del prácticum. Antes, porque puede, por ejemplo, ayudarles en la selección de centros, de manera que la experiencia práctica sea satisfecha en centros adecuados y de calidad, con proyectos educativos concretos y un alto nivel de compromiso. Después, porque proporciona información sobre el grado de compromiso satisfecho desde los centros, y ayuda a determinar si conviene o no mantener la relación de colaboración. «Yo creo que es la universidad la que tiene que invertir o hacer lo que sea y decir: bueno, ahora vamos a dedicarnos a buscar gente, a buscar sitios donde esta gente pueda ir a hacer sus prácticas; y un sitio donde pueda hacerlas bien y en condiciones. Y si este sitio falla, el año que viene no volverlo a poner.» (A2)

Se plantea la conveniencia de fijar, de forma conjunta, criterios de evaluación y que estos sean conocidos por todos los que participan en la experiencia y especialmente por los estudiantes.

A3: El alumno del prácticum debe de conocer los criterios de evaluación.

A2: Sí, establecer unos criterios y que el alumno los conozca perfectamente.

A7: ¿Y quién los establece?

A2: Establecerlos conjuntamente, con la colaboración que antes hemos dicho, conjuntamente.

En esta misma línea, se plantea la posibilidad de que los alumnos participen activamente en los procesos de evaluación, implicandose en procesos de autoevaluación. «Otra cuestión importante es que haya autoevaluación por parte del alumno.» (A6)

Conclusiones y propuestas de mejora

El análisis de las aportaciones proporcionadas por los estudiantes egresados y los tutores de los centros que colaboran en el prácticum de la Licenciatura de Pedagogía, con respecto a las diez dimensiones resultantes del estudio de los programas institucionales de prácticum llevadas a cabo por diecisiete universidades españolas, nos permiten extraer las siguientes conclusiones y propuestas para su mejora:

- Incrementar el carácter profesionalizador del Prácticum es necesario para mejorar la calidad de la formación práctica.
- Los fundamentos en que debe sustentarse el prácticum son básicamente tres:
 - La colaboración y coordinación entre instituciones y agentes implicados en su diseño, desarrollo y evaluación;
 - la clarificación del perfil profesional del pedagogo (funciones, capacidades, estrategias, ...); y
 - el compromiso decidido por favorecer el contacto e inserción del alumnado en el mundo laboral.
- En relación a la estructura académica y temporal, se apuesta por incrementar el número de créditos otorgados al prácticum, y por la organización del mismo en dos tramos: uno generalista (a desarrollar en el primer ciclo), y otro de especialización (para el segundo ciclo).
- Los programas de prácticas deben ser resultado de un trabajo conjunto, responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y ser flexibles para permitir su contextualización y adaptación al carácter cambiante e incierto que caracteriza la realidad educativa.
- Los objetivos que orientan el desarrollo del prácticum deben ser coherentes con las finalidades y fundamentos que lo inspiran, con las restricciones legales o contextuales que imponen las situaciones concretas, y hacer más hincapié en la inserción laboral y la conexión con el mundo empresarial.
- Se enfatiza ,de forma reiterada, el valor de la colaboración y cooperación entre instituciones y agentes formadores no sólo como fundamento de partida en el que apoyar el prácticum, sino como aspecto decisivo de su organización, gestión, coordinación y mejora.
- Se apuesta por crear nuevas estructuras, o aprovechar las existentes, para impulsar y mejorar la relación y coordinación (en plano de igualdad) entre universidad -centros colaboradores- y tutores, supervisores y estudiantes, como vía para hacer posible el aprendizaje conjunto e incrementar la calidad de las experiencias formativas que ofrece el prácticum.
- Se considera necesario esmerar los procesos de selección y adjudicación de los agentes formadores al prácticum, a fin de garantizar su preparación, cualificación y compromiso en las labores de apoyo que se le solicitan. En este sentido se valora positivamente, por ejemplo, el que los supervisores ligados al prácticum conformen un grupo estable cuya docencia y líneas de investigación e innovación estén centradas en la formación práctica.

- La adscripción de los estudiantes a los centros de prácticas debe estar apoyada en un proceso previo de información sobre horarios, características, proyectos que desarrollan, tareas a desempeñar, etc., que ayude a los alumnos en su elección.
- Se apuesta por revalorizar, de manera especial, las actividades que impulsan el diálogo, la reflexión, el trabajo en grupo, la investigación y la innovación.
- En lo que atañe a los recursos, se solicita un incremento en la dotación de apoyos a los estudiantes durante el prácticum; proporcionar incentivos a centros y tutores, como medida para incrementar los niveles de compromiso con la mejora de la formación práctica; crear espacios y tiempos para hacer factible las reiteradas llamadas a la colaboración; y, finalmente, mejorar las condiciones de trabajo del docente universitario.
- Las aportaciones de tutores y alumnos apuntan hacia una evaluación integral -que abarque todos los aspectos: alumnos, recursos, programas, tutores, etc.- y democrática, abierta a la participación de todos los participantes.
- Se plantea la necesidad de clarificar y divulgar los criterios de evaluación que se aplican a los estudiantes, el que esta evaluación -o los productos que de ella deriven- pueda repercutir en una mejora o enriquecimiento para el centro colaborador y, por último, que sean los informes finales del proceso evaluador los que actúen como contrapunto para el establecimiento de conciertos de colaboración con centros o tutores, o para finiquitarlos.

Referencias bibliográficas

- BARDÍN, L. (1986).: *El Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BARQUÍN, J. (2002): «La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado», en *Revista de Educación*, 327, pp. 267-283.
- BULLOUGH, R.V. (2000): «Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado», en B.J BIDDLE; T.L. GOOD; I.F GOODSON: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós, pp. 99-165.
- CABALLO, M.B. y otros. (1999): «Virtualidades y limitaciones del prácticum en Pedagogía y Educación Social: reflexiones desde la experiencia de Compostela», en F ESTEBAN; R. CALVO (coords.): *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos, Universidad de Burgos, pp. 49-59.

- CARLESS, S.A.; PRODAN, O. (2003): «The impact of practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students», en *Australian Journal of Psychology*, 55(2), pp. 89-94.
- DENDALUCE, I. (1988): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A. (comp.) (2003): *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid, Amorrortu Editores.
- HASCHER, T.; COCARD; MOSER, P. (2004): «Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum», en *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), pp. 623-637.
- HASTINGS, W. (2004): «Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective», en *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), pp. 135-148.
- HUBER, G.L. (1992): «El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista», en C. MARCELO; P. MINGORANCE, (eds.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II*. Sevilla: Universidad de Sevilla, , pp. 23-40.
- LATORRE MEDINA, M.J. (2005): *Conocimiento y creencias de los estudiantes de magisterio sobre la enseñanza práctica. Tesis doctoral inédita*. Universidad de Granada.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2003): «La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes?», en J. GUTIÉRREZ y otros (eds.): *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 51-60.
- MOLINA RUIZ, E. Y OTROS (2004): *Análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora. Memoria de investigación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MORGAN, D.L. (1996): «Focus groups», en *Annual Review of Sociology*, 22 pp. 129-152.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): «El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes», en A. PÉREZ GÓMEZ y otros (eds.). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 636-660.
- PUTNAM, R.T.; BORKO, H. (1997): «Teacher Learning: Implications of new views of cognition», en B.J. BIDDLE; T.L. GOOD; I.F. GOODSON (eds.): *International Handbook of teachers and teaching*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 1223-1296. Traducido en el 2000 como: «El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nue-

vas perspectivas de la cognición», en *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*: Barcelona, Paidós, pp. 219-309.

RYAN, G.; TOOHEY, S.; HUGHES, CH. (1996): «The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review», en *Higher Education*, 31, pp. 355-377.

VICKERS, M.; HARRIS, C.; MCCARTHY, F. (2004): «University-community engagement: exploring service-learning options within the practicum», en *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), pp. 129-141.

ZABALZA, M.A.; CID, A. (1998): «El tutor de prácticas: un perfil profesional», en M.A. ZABALZA (ed.): *Los tutores en el practicum (I)*. Pontevedra, Diputación Provincial de Pontevedra, pp. 19-63.

Páginas web

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003): La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. <http://www.univ.mecd.es>.

TEDESCO, J.C. (2001): Profesionalización y capacitación docente. Documento on-line. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>.