



Facultad de Ciencias de la Educación

Master en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento
2008 / 09

EL VALOR EDUCATIVO DE LOS SEMINARIOS DE TRABAJO DEL
PRÁCTICUM I DE LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA:
UN ESTUDIO DE CASO

PROYECTO DE FIN DE MASTER

Presentado por Eugenia Fernández Martín

Dirigido por el Dr. José Francisco Murillo Mas

Y la Dra. María del Pilar Sepúlveda Ruíz

MÁLAGA 2009

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN.....	7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO CONCEPTUAL.....	11
2.1 Introducción a la teoría.....	12
2.2. Principios de la formación del profesional de la educación.....	15
2.3. Sentido y valor educativo de los seminarios de trabajo en la formación inicial de los profesionales de la educación.....	17
2.3.1. Los seminarios de trabajo.....	19
2.4. Los seminarios de trabajo atendiendo al sentido y orientación del prácticum.....	23
2.4.1. El sentido del prácticum y las orientaciones de los seminarios de trabajo.....	24
2.4.2. Enfoques del prácticum y enfoques sobre la acción docente: perspectivas sobre las prácticas profesionales.....	26
2.4.2.1. Cómo trabajar en los seminarios atendiendo a la perspectiva adoptada.....	34
2.5. El profesor tutor de prácticum: guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	37
2.5.1. Profesor tutor de facultad y profesor tutor del centro de trabajo.....	37
2.5.1.1. Relaciones entre facultades de educación y centros de trabajo.....	38
2.5.2. Funciones y sentido del profesor tutor/a de prácticas de la facultad.....	39
2.5.2.1. Estrategias usadas en los seminarios por el profesor tutor de la facultad para provocar el pensamiento práctico del alumnado en su formación práctica.....	40

2.6. Conclusiones teóricas.....	45
2.6.1. Preocupaciones teóricas.....	50
3. RELATO DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
3.1. Foco.....	53
3.1.1. Propósitos de la investigación derivados del foco.....	53
3.2. Metodología.....	56
3.2.1. Participantes.....	56
3.2.2. Instrumentos.....	57
3.2.3. Procedimiento.....	59
3.2.4. Problemáticas surgidas y decisiones sobre el diseño.....	61
3.2.5. Cronograma, fases del estudio.....	62
4. PREACCESO AL CAMPO DE ESTUDIO: NEGOCIACIÓN.....	63

INFORME

5. INTRODUCCIÓN AL INFORME DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
6. PERCEPCIÓN DEL SENTIDO DE LOS SEMINARIOS.....	66
6.1. Funciones y percepción de los seminarios para la profesora tutora.....	67
6.2. Percepción del valor de los seminarios para el alumnado.....	70
6.3. Utilidad de los seminarios de trabajo para las prácticas reales.....	72
7. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS.....	76
7.1. Criterios de evaluación coherentes con la metodología.....	79
7.2. Uso de las tutorías como estrategia metodológica.....	81
7.3. Actitud del alumnado como determinante en la metodología usada.....	83
7.3.1. Estrategias para solventar la problemática de la escasa participación del alumnado.....	86
7.4. Trabajo y tareas del alumnado.....	87

7.5. Claridad en los objetivos de los seminarios.....	89
7.6. Facilitación de documentos para la comprensión.....	91
7.7. Cómo se trabaja en los seminarios.....	93
8. CONTEXTO.....	97
8.1. Relación profesor-alumnado.....	97
8.2. Importancia del centro asignado de prácticas.....	99
9. TEMPORALIZACIÓN.....	101
10. REQUERIMIENTOS DE LOS PROFESORES-TUTORES.....	104
10.1. Exigencias de preparación de los seminarios por parte del profesor-tutor.....	104
10.2. Contacto entre el profesor tutor de la facultad y el tutor del centro...	106
11. PAPEL DE LA TEORÍA EN LA COMPRESIÓN DE LA PRÁCTICA.....	109
11.1. ¿Se propicia la reflexión, cuestionamiento y/o comprensión en los seminarios?.....	109
11.2. Relación teoría-práctica.....	112
12. CONCLUSIONES.....	117
12.1. Limitaciones y mejoras del estudio.....	122
13. BIBLIOGRAFÍA.....	123
14. ANEXOS.....	137
Anexo 1. Documento de Negociación.....	138
Anexo 2. Transcripción de las Entrevistas.....	141
Anexo 3. Registro de las Observaciones.....	162
Anexo 4. Programa del Prácticum.....	171

ÍNDICE DE TABLAS

Cuadro 3.1. Sistema de identificación de datos.....	58
Cuadro 3. 2. Cronograma del estudio.....	62

1. PRESENTACIÓN

Como antigua estudiante de las carreras de psicopedagogía y maestra en audición y lenguaje, mi interés siempre se ha centrado en la formación que he recibido y reciben los estudiantes de carreras de Ciencias de la Educación, en especial, la formación práctica, esta formación práctica tiene como asignatura esencial y característica el prácticum, y la integración o asimilación de esas prácticas por parte del alumnado se suele establecer y trabajar habitualmente mediante los denominados seminarios de trabajo que se desarrollan durante el progreso de esas prácticas. Por lo que el valor educativo de los seminarios es un representante indispensable en cuanto a la formación y aprendizaje de los futuros profesores y profesoras.

En mi experiencia personal, he pasado por tres prácticums, y siempre me pareció una asignatura imprescindible para acercar al alumnado, realmente, a su posible y futura labor profesional, siendo, paradójicamente, la única materia capaz de compendiar –y poner en práctica- los conocimientos de todas las demás debido a su aproximación a la realidad. Esta inquietud, comprender el valor educativo que existe realmente en los seminarios de trabajo del prácticum, se ha plasmado en este estudio, que he desarrollado a partir de las aportaciones, reflexiones y conocimientos que me ha proporcionado el máster al que está adscrito este estudio: “políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento”, y que sus asignaturas y seminarios han contribuido y ayudado a que mi interés inicial cobrara una preocupación y atención más fundada y enraizada en la investigación y en la necesidad de estudiarlo, dándome la oportunidad de hacerlo.

Por ello, el interés y la pretensión de esta investigación se centra en estudiar, descubrir, conocer e identificar el valor educativo que proporcionan los seminarios de trabajo en el desarrollo de las prácticas, ya que es indiscutible el hecho de que los seminarios del prácticum cobran una especial importancia y gran trascendencia en el progreso de las prácticas de enseñanza en la formación inicial del futuro profesorado. Más concretamente, el interés específico se centra en el Prácticum I de la carrera de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en el desarrollo del prácticum del susodicho alumnado universitario. El hecho de que mi interés se centre en el prácticum I, es porque dicho prácticum inicial es considerado un periodo de introducción e inmersión en las prácticas profesionales donde por primera

vez poder investigar y relacionar teoría y práctica, así como descubrir y conocer - igualmente por primera vez- la labor profesional que se desarrollará capacitadamente en un futuro; así pues, al ser el primer prácticum, es el primer momento en el que estos estudiantes encuentran la toma de contacto con la realidad de su práctica profesional, y por tanto de lo que será su profesión futura, y será también su primera vez a la hora de concebir y afrontar los seminarios. En cuanto al hecho de haberme interesado por la carrera concreta de pedagogía, se debe en primer lugar a mi interés personal, como antigua estudiante de una carrera afín y tremendamente atractiva e interesante como es psicopedagogía, y en segundo lugar, se debe a que estos expertos son considerados como los “profesionales de la educación” y por tanto su figura en el colegio cobra una especial existencia en cuanto a las prácticas profesionales.

Para comprender el valor educativo de los seminarios de trabajo en el desarrollo de las prácticas del alumnado universitario de Ciencias de la Educación, se pretende, en líneas generales, conocer el valor educativo de los seminarios de trabajo a través de la detección del sentido que se asume del mismo y las pretensiones que se proyectan en dichos seminarios; siendo preciso, además, valorar las estrategias educativas de aprendizaje que se desarrollan en dichos espacios; sin obviar que es necesario valorar si en dichos lugares de trabajo se da la reflexión o comprensión de la realidad práctica a través de la teoría para poder comprender el valor educativo que se les supone a dichos seminarios. Estas intenciones, mencionadas en líneas generales, se desarrollarán y especificarán de manera concreta más adelante cuando se haga mención a los propósitos y focos de la investigación.

La estructura del presente trabajo, se presenta en los siguientes Capítulos que se abordan a continuación:

- En primer lugar, en el **Capítulo 2**, se trata la fundamentación teórica, mostrando el estado de la cuestión y marco conceptual;
- Posteriormente se presentará la parte empírica, tendido en cuenta para ello, el relato de la investigación (**Capítulo 3**), especificando los propósitos del estudio, focos del mismo, participantes, instrumentos, procedimiento metodológico, problemáticas surgidas y decisiones sobre el diseño, y las fases del estudio plasmadas en cornograma;

- En el **Capítulo 4** se tratará el preacceso al campo de estudio, y lo referente a la negociación;
- Seguido del Informe propiamente dicho, cuya estructura incluye la introducción al mismo (**Capítulo 5**), y las categorías establecidas reflejadas en los capítulos siguientes:

6º Capítulo: Percepción del sentido de los seminarios. (Pretensiones, sentido, valor educativo de los seminarios de trabajo según la percepción de los protagonistas)

- 6.1. Funciones y percepción de los seminarios para la profesora tutora
- 6.2. Percepción del valor de los seminarios para el alumnado
- 6.3. Utilidad de los seminarios de trabajo para las prácticas reales

7º Capítulo: Metodología y Estrategias educativas.

- 7.1. Criterios de evaluación coherentes con la metodología
- 7.2. Uso de las tutorías como estrategia metodológica
- 7.3. Actitud del alumnado como determinante en la metodología usada
 - 7.3.1. Estrategias para solventar la problemática de la escasa participación del alumnado
- 7.4. Trabajo y tareas del alumnado
- 7.5. Claridad en los objetivos de los seminarios
- 7.6. Facilitación de documentos para la comprensión
- 7.7. Cómo se trabaja en los seminarios

8º Capítulo: Contexto

- 8.1. Relación profesor-alumnado
- 8.2. Importancia del centro asignado de prácticas

9º Capítulo: Temporalización

10º Capítulo: Requerimientos de los profesores-tutores

10.1. Exigencias de preparación de los seminarios por parte del profesor-tutor

10.2. Contacto entre el profesor tutor de la facultad y el tutor del centro

11º Capítulo: Papel de la teoría en la comprensión de la práctica

11.1. ¿Se propicia la reflexión, cuestionamiento y/o comprensión en los seminarios?

11.2. Relación teoría-práctica

- ¿La teoría es un instrumento útil para interpretar la realidad práctica de este alumnado?

- Terminando con el **Capítulo 12** donde se atiende a las conclusiones y discusión del estudio; incluyendo las limitaciones y futuras mejoras del mismo

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

2.1. Introducción a la teoría

2.2. Principios de la formación del profesional de la educación

2.3. Sentido y valor educativo de los seminarios de trabajo en la formación inicial de los profesionales de la educación

2.4. Los seminarios de trabajo atendiendo al sentido y orientación del prácticum

2.5. El profesor tutor de prácticum: guía del proceso de enseñanza - aprendizaje

2.6. Conclusiones teóricas

2.1. INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA

La pretensión de esta investigación se centra en estudiar, descubrir y determinar el valor educativo que proporcionan los seminarios de trabajo en el desarrollo de las prácticas del alumnado universitario, concretamente del Prácticum I de la especialidad de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Mi propósito es indagar en el valor y sentido educativo de los seminarios de trabajo establecidos en el Prácticum. Entiendo éste como un periodo formativo de gran relevancia y trascendencia en la construcción del conocimiento profesional en la formación inicial del profesional de la educación, y los seminarios grupales los entiendo como espacios flexibles de trabajo de reflexión, de indagación que propician la construcción de conocimiento profesional. Desde mi punto de vista, existe o debe existir una conexión entre la concepción de prácticum y el enfoque del trabajo desarrollado y reflejado en los seminarios. Considero que dependiendo del sentido y de la orientación que se le dé -como más adelante se verá- se podrá apostar por la formación de un profesional de la educación productor y generador de nuevos conocimientos a partir de las vivencias experimentadas en el ámbito profesional y de los proyectos desarrollados basados en la experimentación y la investigación, o todo lo contrario (Sepúlveda, 2005; Cochran-Smith, 1991b; 2001; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Blanco, 1999; Stenhouse, 1985, 1987; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Martínez, 2001).

En los actuales momentos de cambio que vive la universidad con los procesos de convergencia Europea, la formación inicial del estudiante, parece recobrar un especial interés. El prácticum se convierte en uno de los ámbitos que más atención requiere, quizás porque supone el pilar fundamental como elemento de tránsito entre la institución universitaria y el campo laboral, pudiéndose poner de manifiesto las competencias (Angulo, Barquín y Pérez; 1999), de ahí también la importancia de los seminarios de trabajo como el espacio que lo posibilita. De hecho, el prácticum ofrece a los estudiantes la oportunidad de experimentar, a través de vivencias reales, lo que más tarde será su actividad profesional, y en este sentido los seminarios proporcionan una oportunidad para contextualizar y dotar de significado los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación inicial, y por tanto, una ocasión idónea para integrar éstos con el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para hacer

frente a los retos que deparan los complejos contextos cambiantes en que se desenvuelven los profesionales de la educación (Blanco, 1999). Por ello los seminarios de trabajo que se desarrollan, alcanzan tan tamaña relevancia, pues son el lugar ideal para conseguir dichos objetivos, mediante diversas estrategias específicas (Klenowski, 2005; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Valls, Iriarte y Salvador, 2008; Llorens, et al., 2008; Poe, 2008; Day, 2005; Tardif, 2004).

Por consiguiente, este estudio se interesa y se centra en estos seminarios de trabajo establecidos en el periodo de prácticum desarrollados durante las prácticas de la formación inicial del estudiante, debido a que éstos son precisamente un importante tipo de estrategia usada para favorecer, -desde mi punto de vista, sustentado por la visión de relevantes autores- este proceso de investigación por parte del alumnado, proporcionan la oportunidad de pasar de la mera experiencia a la reflexión y no quedarse sólo en la reproducción de patrones, así como que son espacios flexibles e idóneos para realizar un análisis del discurso de los estudiantes en prácticas, analizar y realizar comparaciones, contrastaciones, conexiones de los modelos observados, dialogar, cuestionar lagunas conceptuales, extraer el conocimiento tácito, proponer alternativas de trabajo, asesorar y responder a las necesidades formativas (Sepúlveda, 2005, 2009; Perez Gómez, 1992; Elliott, 1989; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Tardif, 2004; García Ruso, 2002; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001), es más, permiten orientar el proceso de análisis y contribuyen a que el alumnado tome conciencia de la construcción del conocimiento profesional (Sepúlveda, 2005, 2009; Murillo Más, 2000; Marcelo García, 1995; Montero Mesa, 2003; Zeichner, 1990; Tardif, 2004; Martínez, 2001). En este sentido, la construcción del portafolio y la elaboración del diario - aspectos que más adelante se desarrollan- pueden ser dos instrumentos claves en los que apoyarse en los seminarios, dado que reflejan la recogida de información y reflexiones elaboradas por los estudiantes a partir de los cuales el profesorado que tutoriza sustente su trabajo.

Así pues, tras la presente introducción que corresponde al punto 1º de la parte teórica, a continuación se hará mención de manera específica y detallada de la estructura que seguirá este escrito:

1. En primer lugar se tendrán en cuenta los principios de la formación del profesional de la educación, refiriéndome a los fundamentos esenciales que deben guiar la formación de los mismos.
2. Se continuará haciendo alusión al sentido y valor educativo de los seminarios de trabajo en la formación inicial de los mencionados profesionales de la educación.
3. Posteriormente se mencionarán los aspectos relacionados con los seminarios de trabajo atendiendo al sentido y orientación del prácticum, incidiendo en los enfoques del mismo, así como en los modelos de formación y acción docente con los que se relacionan, haciendo hincapié, en este punto, muy especialmente en el enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión respaldado por autores como **Stenhouse, Elliott y McDonald** (1985, 1987, 1989), en sus perspectivas sobre las prácticas profesionales, enfoque sobre el que yo me posiciono.
4. Se proseguirá haciendo referencia a los agentes facilitadores: el profesor tutor de prácticum, guía del proceso de enseñanza - aprendizaje, teniendo en cuenta también las relaciones entre Facultades de Educación y centros de trabajo que defiende **Cochran-Smith** (1991, 2001), y haciendo especial y profunda alusión al sentido y funciones del profesor tutor Universitario de prácticum, incidiendo en las estrategias usadas por éste que dan sentido a dicha asignatura, y atendiendo especialmente a las defendidas por **Schön** (1992) y **Angulo** (1994).
5. Se clausurará con las conclusiones finales extraídas a partir de la fundamentación teórica explicitada, donde se mencionarán también las preocupaciones teóricas que me han surgido durante el desarrollo del trabajo.

2.2. PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Existe una serie de fundamentos sobre los que se tienen que sustentar las propuestas formativas para que éstas tengan realmente sentido, podría decirse que son los principios de formación del profesional de la educación (Marcelo, 1995), y como diversos autores mantienen, (Marcelo, 1995; Sepúlveda, 2009; Rodríguez y Castañeda, 2001; Joyce y Clift, 1984; Schön, 1983; Schwab, 1981; Elbaz, 1983; Connely y Clandinin, 1985; Pérez Gómez, 1988), y con los que estoy de acuerdo, estos principios hacen referencia a:

1°. La formación ha de concebirse como un proceso continuo. Este proceso debe empezar en la formación inicial donde se desarrollan los seminarios de trabajo de las prácticas del futuro profesional de la educación, hasta la jubilación o el último día de desarrollo profesional. Esto posibilita la permanente construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los profesionales de la educación, cuya formación, en todo momento, ha de responder a principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes.

2°. Relacionar la formación del profesional de la educación con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular (Marcelo, 1995). Esto debe ser así debido a que toda la formación profesional tiene sentido en cuanto que se orienta a mejorar la calidad de la práctica educativa (Rodríguez y Castañeda, 2001).

3°. Relacionar los procesos de formación de estos profesionales de la educación con el desarrollo organizativo de los centros, instituciones u organizaciones en las que se deban realizar las actividades profesionales que les corresponden. En este sentido, el hecho de acercarse a una perspectiva individual y exclusivamente personal de la formación, quedaría relegado y abandonado, pues el contexto de trabajo de estos profesionales puede ser potencialmente apto para facilitar y promover el aprendizaje de los profesionales de la educación.

4°. La formación debe atender a la adquisición de conocimientos académicos y disciplinares, en la misma medida que a la formación pedagógica del profesional de la

educación. Es decir, existe una necesidad creciente en que la formación atienda por igual a las nociones teóricas y formación pedagógica de estos profesionales de la educación.

5°. Es necesario superar la dicotomía teoría-práctica en la elaboración del conocimiento del profesional de la educación (Joyce y Clift, 1984), pues ideas como por ejemplo la aportada por Schön (1983), que se refiere a la reflexión en la acción, expresa la certeza de que el conocimiento del profesional de la educación se produce a través de las experiencias y gracias a la reflexión en y sobre la práctica. Lo mismo ocurre con ideas aportadas por autores como Schwab (1981), que habla de la deliberación, Elbaz (1983) el conocimiento práctico, o Connely y Clandinin (1985) el conocimiento práctico personal, lo cual solo se puede alcanzar mediante un proceso de interiorización de vivencias en la práctica. De hecho, en este sentido *“la práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico en todas sus dimensiones”* (Pérez Gómez, 1988, pp. 143).

6°. Finalmente, es necesario considerar la importancia de la individualización de la formalización. O sea, este principio quiere decir que la formación de los profesionales de la educación debe responder a las necesidades y expectativas de estos profesionales no sólo como tales, sino también como personas. El principio de individualización se extiende no sólo hacia la persona individual, sino también, hacia los lugares de trabajo o grupos profesionales con características distinguidas de otras unidades.

Así pues, la formación del profesional de la educación debe considerarse como un proceso continuo que se inicia con la formación inicial, proceso que ha de centrarse en la reflexión, indagación, experimentación y cooperación. En este sentido, los seminarios de trabajo que se desarrollan durante el periodo de prácticas de los profesionales de la educación constituyen un espacio idóneo para relacionar, abordar y establecer estos principios tan esenciales y necesarios que deben guiar la formación de estos profesionales (Marcelo García, 1995; Montero Mesa, 2003; Zeichner, 1990; Pérez Gómez, 1998; Tardif, 2004). Por tanto estos principios se verán reflejados a través de los seminarios.

2.3. SENTIDO Y VALOR EDUCATIVO DE LOS SEMINARIOS DE TRABAJO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

La formación inicial de los profesionales de la educación es una etapa de vital importancia para los estudiantes en formación (Montero, 2002), y a pesar de ello, es una etapa que genera desencanto, malestar y acaba resultando pobre, descontextualizada y en exceso teórica (Vaillant, 2006). Es más, al ser un período formativo tan corto resulta materialmente imposible proveer al alumnado de los recursos necesarios para desarrollar las funciones del profesional de la educación (Sepúlveda, 2009; Martínez, 2001), pero lo cierto es que el período de formación inicial constituye una herramienta necesaria para enfrentarse a los dilemas profesionales y mejorar la educación, garantizando que el derecho a la educación se haga realmente efectivo. De ahí la importancia de los seminarios de trabajo pues constituyen un espacio idóneo para desarrollar estas competencias profesionales mediante la reflexión, indagación, relación práctico-teórica, descubrimiento, análisis y comprensión de la realidad educativa (Elliott, 1989; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Tardif, 2004).

Así mismo, la formación inicial para los que van a desarrollar su práctica profesional se orienta desde una perspectiva muy concreta, pero es necesario reestablecer y mejorar los criterios para seleccionar al profesional de la educación, fundamentalmente de entrada a la Universidad (Imbernón, 2006; y Ingarson y Kleinhenz, 2006). Es más, una de las orientaciones y claves fundamentales en cuanto a la etapa de formación inicial de los profesionales de la educación que defiende Imbernón (2006), es considerar las prácticas no sólo como una asignatura más. Precisamente en este sentido, éste autor afirma que las prácticas han de permitir una visión integral de estas relaciones y han de conducir necesariamente a una estrecha relación entre teoría y práctica, además considera que la práctica ha de ser el eje de la formación del profesional de la educación, e igualmente, ha de ser un revulsivo de los planteamientos teórico-prácticos de manera que le permitan ir interpretando, reinterpretando y sintetizando su experiencia. Para ello, si los seminarios adquieren esa visión, son el medio perfecto para desarrollar estas claves, ya que los seminarios de trabajo son un tipo de estrategia usada para favorecer el proceso de investigación por

parte del alumnado, pasar de la mera experiencia a la reflexión y no quedarse sólo en la reproducción de patrones (Sepúlveda, 2005; Martínez, 2001; Elliott, 1989; Fraile, 1997; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Tardif, 2004), como ya se ha planteado.

Por todo ello, la formación inicial debe constituir un período de formación en el que el alumnado además tenga la posibilidad de experimentar a través de estos espacios destinados a dicho fin. Por lo que es importante vincular y propiciar la interacción teoría-práctica, que supone disponer de la colaboración de los centros educativos, pues donde el alumno puede realmente experimentar proyectos, formular hipótesis de trabajo y reflexionar de un modo teórico-práctico sobre las cuestiones vivenciadas. Además de ello, también es fundamental la ayuda de profesores tutores universitarios para que se pueda continuar reflexionando, cuestionando, y argumentando los relatos apoyándose en los estudios teóricos, y vinculando la teoría a la práctica (Vaillant, 2006). Es así a través de los seminarios de trabajo como se puede generar el pensamiento práctico reflexivo de los futuros profesionales de la educación, pues son el espacio idóneo para reflexionar, analizar, reformular preguntas, cuestionarse y establecer la interacción entre la teoría y la práctica, lo que lleva a la construcción del saber profesional (Martínez, 2001).

En este sentido, para otros autores como Angulo (1994), el conocimiento teórico y el conocimiento práctico tiene una tremenda importancia en la formación del profesional de la educación, pues lograr el equilibrio entre teoría y práctica supone la dificultad más apremiante con la que se enfrenta la formación inicial de estos profesionales, de hecho, lo cierto es que ambos conocimientos son importantes para la formación del alumnado. Así mismo, se concluye que debe existir una coherencia entre lo que se diseña y la práctica, manteniendo en todo momento un equilibrio entre las herramientas teóricas y la práctica. (Elliott, 1989; Pérez, 1992; Sepúlveda, 2009). Y en este sentido los seminarios y el trabajo desarrollado en ellos puede contribuir en su logro.

Así pues, el prácticum es una etapa de vital importancia en la formación inicial del profesional de la educación (Banco, 1999), de manera que más adelante se hará referencia al mencionado periodo de prácticas pues es un componente esencial en el currículum de formación del alumnado, y con el que, mediante los seminarios de trabajo, se puede construir el conocimiento práctico-reflexivo de los estudiantes y futuros profesionales de la educación. Pues precisamente los seminarios de trabajo que

se desarrollan durante las prácticas en la formación inicial de los futuros profesionales, pueden apoyar esta perspectiva, pues la postura que se considere influirá en el valor educativo de los seminarios. Por ello a continuación se hará mención al sentido y valor educativo de los seminarios de trabajo en la formación inicial de los profesionales de la educación de una manera mucho más específica y concreta.

2.3.1. Los Seminarios de trabajo

Los seminarios son espacios flexibles e idóneos para realizar un análisis del discurso de los estudiantes en prácticas, analizar y realizar comparaciones, contrastaciones, conexiones de los modelos observados, dialogar, cuestionar lagunas conceptuales, extraer el conocimiento tácito, proponer alternativas de trabajo, asesorar, responder a las necesidades formativas (Sepúlveda, 2005; Martínez, 2001). Estos seminarios también son idóneos para trabajar desde una perspectiva de colaboración, reflexión donde se potencia el desarrollo personal, la autorrevisión dentro de un ambiente relajado y el asesoramiento por personal cualificado. De hecho, tienen una alta potencialidad al poderse desarrollar paralelamente a lo largo de todo el periodo de formación práctica y favorecer una flexibilidad respecto a los contenidos que aborda (Schön, 1992).

Los seminarios se conciben como situaciones de trabajo grupal cooperativo en los que cada miembro realizará aportaciones y recibirá el estímulo positivo de las intervenciones del conjunto de componentes del grupo (Sepúlveda, 2005; López y Romeo, 2008), que dentro de esta dinámica y concepción de los profesionales de la educación, sobre la que yo me posiciono -la práctica reflexiva-, el trabajo llevado a cabo en los seminarios es de vital importancia, ya que constituye un medio que:

- Puede posibilitar y estimular el desarrollo personal del estudiante a través de la reflexión y observación sobre aspectos acontecidos en el lugar de trabajo y su proyección sobre la actuación en ella.

- Facilita la discusión y el debate de ciertos temas, que favorecen el planteamiento, la clarificación, la reconceptualización y la precisión en los alumnos y alumnas, además de incidir en las actitudes y estimular la capacidad de análisis y de crítica.
- Favorece y posibilita la profundización y el análisis del conocimiento surgido de la práctica diaria para luego proponer nuevos proyectos y líneas de investigación.
- Promueve la investigación por parte del alumnado en diferentes y diversos temas, siendo estas investigaciones la vía que posibilita la vinculación de los conocimientos teóricos con la práctica, a confrontar los resultados obtenidos con los consolidados y asentados.
- Permite analizar situaciones educativas, accediendo por tanto a la gran complejidad del hecho educativo y a la toma consciente de decisiones, a la modificación de valores y a la adopción de la propia estrategia y opción pedagógica.
- Facilita el hecho de que el alumnado pueda acceder a simular situaciones didácticas y adentrarse en las deficiencias relativas a la planificación, seguimiento y evaluación propias del lugar de trabajo. En este sentido, el tutor o tutora de la Facultad puede hacer uso de los estudios etnográficos, la investigación-acción, análisis de diarios, bibliografías personales, etc., entre otros similares.

Precisamente, refiriéndome a este último punto, para conseguir que los seminarios del prácticum tengan este sentido y valor que se pretende, este tutor/a universitario debe desempeñar, desde mi punto de vista y siguiendo el posicionamiento práctico reflexivo que defiende, las siguientes funciones, entre otras, como las más importantes y destacables según diversos autores (Angulo Rasco, 1994; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008):

- Asesorar y orientar en el proceso de desarrollo de los alumnos/as de prácticas, cooperando en sus debates y seminarios, reflexionando sobre sus prácticas cotidianas, así como haciéndoles cuestionar sus planteamientos acerca de la calidad de la enseñanza, su responsabilidad como docentes, qué aprenden los alumnos, cómo lo aprenden, cómo se fomenta la autonomía del alumno y alumna, etc. con la finalidad de que mediten y piensen que la enseñanza es compleja (Sepúlveda, 1996, 2005).
- Coordinar el proceso de investigación sobre sus propias prácticas educativas, facilitando el proceso de investigación. Es decir, el tutor de la asignatura del prácticum debe ser el coordinador y facilitador durante todo el transcurso de investigación para sus estudiantes en prácticas.
- Mediar en la integración teoría y práctica que el alumnado ha de realizar. O sea, el profesor-tutor debe ser el agente que propicie la mediación entre la teoría aprendida por los estudiantes y la práctica que se desarrolla por los mismos, de manera que se favorezca la integración entre ambas.
- Iniciar estimular, avivar, potenciar el cambio de la práctica de la enseñanza en los futuros profesionales de la educación apoyándose en la investigación y en la reflexión y autorreflexión.
- Colaborar en todo el proceso de autorreflexión de los estudiantes en prácticas constituyendo el punto de apoyo en el diálogo, promovedor de posibles cambios, favorecedor de la transformación institucional y práctica de los centros escolares y de la sociedad.

- Propiciar el uso y empleo del portafolio del alumno, con el que el profesor-tutor del prácticum, guíe y oriente el proceso de aprendizaje, mediante la realización de una verdadera acción mediadora entre el alumno y su aprendizaje, basados en aprendizajes autónomos, reflexivos y autorreguladores (Valls, 2008). Además, la importancia del portafolio reside en que es una herramienta por la que se puede modificar la relación y el tipo de control que hace el profesor-tutor sobre el trabajo del alumno, para que el alumno pueda procesar y regular mejor el conocimiento recibido. Además, el seguimiento del portafolio posibilita al tutor incidir en el proceso de construcción del conocimiento profesional.

Las funciones que se le asigna a este profesional, tras consultar referentes bibliográficos y reflexionar sobre ello, están planteadas desde el enfoque, dinámica y concepción de los profesionales de la educación defendido por diversos autores (Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Elliott, 1989; Sepúlveda, 2005; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Pérez Gómez, 1992; Tardif, 2004; García Ruso, 2002; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001; Day, 2005), al entender que desde esta óptica o concepción es posible adentrarse en discusiones morales, éticas, de justicia y de equidad. Siendo posible favorecer la reflexión crítica a través de la exploración y del diálogo.

Es evidente que los seminarios ofrecen posibilidades para contribuir en la construcción del pensamiento práctico, no obstante, el valor, el papel y el sentido que desempeñan en la formación inicial difiere en función de la orientación que se le dé al prácticum, es decir, la concepción de este espacio depende del enfoque y percepción que se considere del prácticum. En este sentido, a continuación esta idea se desarrolla en el epígrafe siguiente.

2.4. LOS SEMINARIOS DE TRABAJO ATENDIENDO AL SENTIDO Y ORIENTACIÓN DEL PRÁCTICUM

El sentido y orientación del Prácticum se fundamenta, de modo genérico y según el Plan de prácticas aprobado en Junta de Facultad (2002), en un modelo de formación que se basa en los cuatro pilares de la Educación para el Futuro, propuestas por Delors, como principios que orienten y den sentido al Prácticum, lo que puede repercutir indiscutiblemente en la manera de concebir los seminarios de trabajo, estos principios que orientan y dan sentido al Prácticum son:

1. Aprender a ser. El Prácticum ha de favorecer la formación del pensamiento crítico, actitudes, valores y capacidades de acción a partir de la reflexión sobre la interacción teórica y práctica, para que el alumnado tome conciencia de su propia identidad profesional, personal y social en la interacción cotidiana con el entorno.

2. Aprender a hacer. El profesor-tutor del prácticum y su alumnado han de contemplar el Plan de Formación Inicial como marco referencial del diseño del programa de Prácticum, que es llevado a la práctica como un diseño de investigación, a partir del análisis y reflexión de los hechos educativos con objeto de mejorar y transformar la realidad.

3. Aprender a conocer. El Prácticum ha de estimular la formación del alumnado en la participación y fomentar actitudes de cooperación, colaboración y trabajo en equipo en los proyectos, programas, etc., como una forma de innovar la mera transmisión de conocimientos sustituyéndola por un conocimiento compartido.

4. Aprender a convivir. El Prácticum es un proyecto que ha de potenciar la interdisciplinariedad entre departamentos y áreas de conocimiento, plasmada en un proyecto común de formación profesional del alumnado de la Facultad de Ciencias de la educación, como modelo de colaboración y trabajo en equipo para ser coherentes con los valores democráticos desde la práctica diaria en el respeto.

Todos estos principios se vislumbran en el valor que tienen los seminarios en el desarrollo de dichas prácticas así como su importancia para que se lleven a cabo dichas directrices (Martínez, 2001; Tardif, 2004; Day, 2005).

Sólo un Prácticum bien integrado en el currículo formativo ofrecido a los futuros profesionales de la educación, dándole la importancia que le corresponde a esos espacios de reflexión que son los seminarios, estará en condiciones de llevar a cabo la función que le corresponde (Cochran-Smith; 1991b, 2001; Cochran-Smith y Lytle; 2002; Blanco, 1999; Fraile, 1997).

2.4.1. El sentido del prácticum y las orientaciones de los seminarios de trabajo

El sentido que tiene el prácticum en la formación del profesorado, debe atender a una perspectiva en la que se conciba como un espacio en el que el alumnado en formación tenga la posibilidad de investigar, de adentrarse en la complejidad del aula para comprenderla desde el punto de vista de los que intervienen en ella (Sepúlveda 2009; Cochran-Smith, 1991b; 2001; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Blanco, 1999; Stenhouse, 1985, 1987; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Martínez, 2001). En definitiva, el prácticum supone un proceso continuo de reflexión en y sobre la acción, una oportunidad para que los futuros profesionales de la educación construyan su conocimiento profesional y experimenten la posibilidad y emergencia del mismo. Por ello, los seminarios de trabajo son un espacio idóneo para ello. Pues para que las prácticas cumplan dicho cometido, es necesario que estén diseñadas y planificadas de manera cuidadosa y claramente intencional, así como un *seguimiento* exhaustivo que puede establecerse gracias a los seminarios, pues las prácticas deben ser un espacio de análisis, reflexión, experimentación y acercamiento a la investigación en el lugar de trabajo, logrado mediante estos seminarios idóneos para ello. Y para favorecer la reelaboración y reflexión del conocimiento profesional reflexivo es necesario desarrollar un sistema de *tutorías* a través de estos seminarios de trabajo que favorezca la interacción teoría-práctica y les haga comprender el sentido que tienen los conocimientos teóricos en esta elaboración. Por ello es imprescindible el

acompañamiento del profesor tutor del centro universitario (además de la colaboración del profesorado que tutoriza en el centro educativo, y que exista coordinación entre ambos); pues estos agentes posibilitan la vinculación de la experiencia práctica con los conocimientos teóricos y viceversa, despiertan en el alumnado el espíritu crítico, la reflexión, la autocrítica y ayudan en el proceso de socialización y reflexión continua sobre la acción. De hecho, las prácticas escolares necesitan de un personal específico para ser tutorizadas, dado que se trata de un problema complejo, y exigen un seguimiento riguroso y un apoyo tutorial constante, para que proporcione al estudiante la oportuna información sobre sus progresos, estacionamiento, etc. (García Sánchez, 1993).

Así pues, el sentido del prácticum, y por ende de los seminarios, está relacionado tanto con la necesidad de superar el academicismo teórico de las instituciones universitarias, como con la importancia que tiene tratar de evitar el flujo socializador de las rutinas, convenciones, prejuicios y culturas asentadas en los centros del profesional de la educación, tal y como ya se ha mencionado (Sepúlveda, 2005). Así pues, recapitulando, el prácticum cobra pleno sentido en la medida en que se propone facilitar la transición al pensamiento pedagógico, de tal manera que el futuro profesional de la educación desarrolle tanto una interpretación profunda del contexto práctico como un tipo de intervención enriquecedora para el alumnado (Sepúlveda, 2005; Cochran-Smith, 1991b; 2001; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Blanco, 1999), lo que se puede desarrollar a través de los mencionados seminarios de trabajo, y de ahí su vital importancia en este proceso de formación de profesionales reflexivos.

Ahora bien, existen diferentes modos de enfocar y analizar las prácticas, por lo que el sentido de las mismas, la organización del período, las estrategias y su ubicación son diferentes. Al igual que los seminarios de trabajo que tendrán un papel, sentido y orientación distinta según el enfoque que se adopte para su seguimiento, y que a continuación se desglosa.

2.4.2. Enfoques del prácticum y Enfoques sobre la acción docente: Perspectivas sobre las prácticas profesionales

En cuanto a los enfoques que puede adoptar el prácticum, hay que considerar que para Zeichner (1990) existen dos formas de concebir la práctica docente:

- a) *El prácticum como ciencia aplicada*
- b) *El prácticum como enseñanza reflexiva.*

Estos dos enfoques que serán especificados más adelante *-el prácticum como ciencia aplicada y el prácticum como enseñanza reflexiva-*, se relacionan con los modelos de formación y acción docente que se mencionarán a continuación.

Así pues, en cuanto a los distintos Enfoques sobre la acción docente, hay que considerar que para concretar la intervención del profesional en su aula y desarrollar su labor profesional, hay que adentrarse en los modelos de formación del profesorado, orientaciones conceptuales que posibilitan analizar las relaciones existentes en torno al modo de afrontar la tarea profesional y actuar en consonancia (Sepúlveda, 2009). Así pues, existen diversas tradiciones al respecto que serán mencionadas a continuación a través de una clasificación establecida por Pérez Gómez (1992) a cerca de las distintas Perspectivas sobre las prácticas profesionales, que se tipifican en:

- a) La perspectiva académica
- b) La perspectiva técnica
- c) La perspectiva práctica: la práctica como reflexión
- d) La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Así pues, a continuación se relacionarán las susodichas formas de concebir el prácticum docente (como ciencia aplicada o como enseñanza reflexiva) con los mencionados modelos o perspectivas de formación, acción y prácticas profesionales del profesorado, en correspondencia también con los diferentes sentidos y valores educativos que pueden adoptar los seminarios de trabajo según se adscriban a un modelo u otro.

a) La perspectiva académica

Desde esta perspectiva, la práctica y acción del profesional de la educación está centrada en la transmisión de los conocimientos, por ello es muy importante la preparación académica, siendo ésta su mayor preocupación junto al desarrollo de su comprensión. Desde esta postura el profesional de la educación desarrolla su función de un modo individualista y utiliza los conocimientos científicos, básicamente teóricos, para guiar su práctica profesional (Pérez Gómez, 1992).

Desde esta concepción, pues, el prácticum es considerado como una ciencia aplicada, como se describe a continuación.

• *El prácticum como ciencia aplicada*

Desde este enfoque, la investigación es lo suficientemente sólida y estructurada como para determinar en qué deben ser entrenados sistemáticamente los futuros docentes (Berliner, 1984a). Por lo que atendiendo al conocimiento básico que reconsidera legítimo para la formación del profesorado, se diferencian dos subcategorías dentro de este enfoque: la versión tecnológica, y la deliberativa. La primera defiende los programas de formación que suelen retomar estrategias fuertemente tecnologizadas en la realización de las prácticas. Por su parte, la deliberativa, cuya función es que los alumnos realicen sus elecciones sobre medios y fines, y que pueden estar informadas por la investigación, la experiencia, etc. (Zumwalt, 1982), por ello, esta es la categoría a la que atendería esta perspectiva académica.

• *El valor de los seminarios*

Dentro de este enfoque, los seminarios de trabajo son concebidos como un espacio de entrenamiento sistemático, desde un punto de vista muy tecnológico, pues el profesor se concibe como un técnico en cuanto a la realización de sus prácticas, además es un espacio idóneo para aprender a centrarse en los medios y fines para conseguir la ejecución que se les asigna al profesional.

Los seminarios constituyen un espacio muy eficaz para la transmisión de los conocimientos, donde la preparación académica es muy importante, pues se pretende formar a un profesional individualista, donde los conocimientos teóricos son fundamentales para guiar la práctica profesional

b) La perspectiva técnica

Desde esta perspectiva, el profesor es un técnico al que le preocupa el cómo intervenir, cómo desempeñar su función, trabaja con estructuras rígidas pobres y poco diferenciadas, con unos esquemas inamovibles y a los que intenta ceñirse todo lo posible (Sepúlveda, 1996, 2001). Por lo tanto, lo que se pretende en el desarrollo de la práctica docente es dominar las rutinas que los especialistas externos producen, estableciéndose una subordinación nítida entre los expertos y los profesores, siendo, pues la actividad docente algo instrumental cuyo objeto es resolver los problemas del aula mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas (Carr, 1993).

Así pues, al igual que la anterior perspectiva a la que se ha hecho referencia, esta perspectiva técnica también responde al desarrollo de un prácticum como ciencia aplicada.

• *El prácticum como ciencia aplicada*

Atendiendo a esta orientación, tal como se explicó anteriormente, la investigación por sí sola es muy capaz de determinar en qué deben ser entrenados los estudiantes (Berliner, 1984a). Así que se atiende al conocimiento esencial, considerado legítimo, para la formación del profesorado, dentro de las dos subcategorías diferenciadas de este enfoque, y explicadas anteriormente, la perspectiva técnica se vincularía con la versión tecnológica, pues se argumenta en estrategias enérgicamente tecnologizadas en la realización de las prácticas. (Zumwalt, 1982).

• *El valor de los seminarios*

Desde esta perspectiva, los seminarios son también considerados como un espacio idóneo para el sistemático entrenamiento del estudiante, abordado indiscutiblemente desde un aprendizaje donde se forma a un técnico para llevar a cabo sus prácticas y al que le preocupa el cómo intervenir y cómo desempeñar su función, pues la actividad docente es considerada como algo instrumental. Los seminarios, pues, son espacios donde se establecen estructuras rígidas e inamovibles, pues es un espacio idóneo y eficaz para aprender a dominar las rutinas y para resolver los problemas del aula mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas (Carr, 1993). Es decir, es un espacio donde se reflexiona, pero desde el punto de vista de la aplicación.

c) La perspectiva práctica: la práctica como reflexión

Desde esta postura, el docente se sumerge en un proceso de diálogo con la situación en la que se halla, de manera que las interacciones allí mantenidas propicien el esclarecimiento de aquellos aspectos ocultos y tácitos de la realidad, abriendo nuevas formas de comprender y actuar en las diferentes situaciones educativas. El profesor es un productor y generador de nuevos conocimientos a través de las vivencias experimentadas en el aula y de los proyectos desarrollados. Es un profesional que piensa, delibera y reflexiona sobre su propia acción y en la acción, así como sobre sus conocimientos (Sepúlveda, 2009). Es decir, la actuación del docente es fruto del conocimiento experiencial, de su análisis, valoración y comprensión de la situación, y trata de dar respuesta a la realidad y contexto educativo apoyándose en estos elementos (Climent y Carrillo, 2003).

Así mismo, el modo de concebir el prácticum a tenor de esta perspectiva práctica, es indudablemente como enseñanza reflexiva, esta orientación se describe a continuación.

• *El prácticum como enseñanza reflexiva*

Shön (1983, 1987) es un representante vital de este enfoque, afirmando que son programas de formación inicial que se inspiran en la idea de profesor como profesional reflexivo. Desde este enfoque, el prácticum se concibe como la ocasión de desarrollar formas de reflexión, investigación y experimentación propias del futuro profesor.

A través de la investigación, el alumno de prácticas debe comprender que el conocimiento y las situaciones en las que trabajan son problemáticas e inciertas, por lo que deben formarse como prácticos morales que reflexionen y dialoguen con la situación para poder responder a los diferentes contextos educativos, y así mismo tratar de transformar la realidad (Zeichner, 1990). Pues el docente ha de ser ante todo un profesional reflexivo (Shön, 1987).

• *El valor de los seminarios*

Por ello, desde este enfoque, los seminarios de trabajo se consideran como espacios en los que es posible la reflexión, la investigación y la experimentación propias del futuro profesional de la educación, teniendo en cuenta que cada situación es única y

aleatoria, y en la que hay que centrarse como tal para ser un agente transformador de la realidad.

El valor educativo de los seminarios, se centra en analizar y dialogar con una situación concreta, pues es un espacio idóneo para producir y generar nuevos conocimientos a través de las vivencias experimentadas en el aula. Los seminarios constituyen pues, oportunidades para pensar, deliberar y reflexionar sobre la acción y en la acción del lugar de trabajo, pues es concebido como un espacio donde comprender, analizar y valorar cada situación y el conocimiento experiencial del alumno, así como crear y dar continuidad a ese proceso de construcción de la identidad profesional.

d) La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Dentro de esta perspectiva la formación del docente se orienta hacia el desarrollo individual y colectivo, y la transformación de las condiciones sociales. Por esto, la formación se concibe como un proceso de elaboración de esquemas de pensamiento y acción desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica. Y precisamente es la formación práctica la ocasión para adquirir este conocimiento, pues es reconocido como un periodo dedicado a indagar y plantear cuestiones y reflexiones a cerca del profesor y de la escuela. Una formación crítica que responde a una actividad y práctica social colmada de opciones éticas, con principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje (Pérez Gómez, 1992). El profesional de la educación, en definitiva, es un profesional que reflexiona de manera crítica sobre la práctica.

Al igual que la anterior perspectiva práctica, esta perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, se relaciona también con el anteriormente mencionado enfoque de considerar el prácticum como una enseñanza reflexiva.

• *El prácticum como enseñanza reflexiva*

Este enfoque, como se ha visto en el epígrafe anterior, concibe al profesor como profesional reflexivo (Shön; 1983, 1987). Y por lo tanto, el prácticum es considerado como el momento ideal para desarrollar formas propias del futuro profesor como son de reflexión, investigación y experimentación.

Por ello, los estudiantes de prácticas deben formarse en la concienciación de que el docente ha de ser siempre un profesional reflexivo (Shön, 1987), y por lo tanto deben atender a la reflexión y al diálogo de cada situación problemática e incierta para poder y saber dar respuesta y transformar la realidad educativa de los diferentes y cambiantes contextos adscritos a la educación (Zeichner, 1990).

• *El valor de los seminarios*

Así pues, desde esta perspectiva, los seminarios de trabajo se consideran como espacios idóneos para reflexionar, investigar y experimentar, así como un momento ideal para comprender que cada situación educativa es única y cambiante.

Los seminarios, pues, son espacios concebidos para elaborar esquemas de pensamiento y acción desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica. Y precisamente estos seminarios propician la ocasión idónea para adquirir estos conocimientos a través de la formación práctica. Pues estos seminarios de trabajo proporcionan la posibilidad de indagar y plantear cuestiones y reflexiones de manera crítica acerca del profesor y de la escuela, pues se pretende crear a un profesional crítico que reflexiona sobre su práctica.

Esta orientación o perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, engloba dos enfoques concretos que merecen una atención especial, y que a continuación se indicarán:

- Uno de los mencionados enfoques, es *el enfoque de crítica y reconstrucción social*, defendido por Giroux, Smith, Zeichner y Apple (1990, 1992), que centran su trabajo en desarrollar en las aulas un plan de actuación que fomente la igualdad y la emancipación social en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en los programas de formación de profesorado. Para estos autores, la reflexión consiste en un compromiso ético y social que se orienta a la búsqueda de prácticas educativas más justas y democráticas.

- Por su parte, *el enfoque de investigación - acción y formación del profesor para la comprensión*, es el respaldado por autores como Stenhouse, Elliott y McDonald (1983, 1985, 1989, 1990, 1993), que defiende los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, por ello será en el que más se centrará este escrito, y debido a su importancia y repercusión, a continuación se desarrolla, pues merece ser considerado de manera específica.

Stenhouse, Elliott y McDonald (1983, 1985, 1990, 1993), defienden la formación del docente como un proceso mediante el cual el sujeto aprende a investigar investigando en la acción, indagando sobre su propia acción, es decir, se pretende formar a un docente con una visión investigadora y crítica. Por ello, desde esta perspectiva, la formación práctica cobra una especial importancia, pues es considerada como una pieza crucial en el currículum de la formación de los profesionales de la educación. Para la autora Sepúlveda (2009) supone una ocasión para que el alumno interprete, reinterprete, replantee y sistematice sus experiencias favoreciendo a partir de la reflexión la reconstrucción del conocimiento en todas sus dimensiones, siendo el espacio idóneo para ello los seminarios de trabajo. La función del profesional de la educación en su lugar de trabajo es un proceso de acción y reflexión sobre su propia práctica, pudiéndose el docente desarrollar profesionalmente y mejorar su intervención diaria a partir del propio espacio educativo (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Blanco, 1999; Stenhouse, 1985, 1987; Schön, 1992). Es decir, el docente desarrolla una práctica intelectual autónoma, siendo un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, interviene para facilitar la comprensión de sus alumnos, sin imponerla ni sustituirla, y reconstruyendo su conociendo experiencial, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Pérez Gómez, 1992).

Para esta postura, representada por Stenhouse y Elliott (1989, 1991a, 1985), el ámbito de trabajo del profesional de la educación se entiende como una comunidad de aprendizaje en la que se promueve valores y prácticas democráticas a través de la resolución de problemas en grupo, por ello, el perfil del profesional se vincula al diseño, desarrollo, evaluación e investigación del currículum. Así pues, los ejes en los que se apoya esta perspectiva defendida por Stenhouse y Elliott (1984, 1990), son la investigación activa, la reflexión y el perfeccionamiento, por consiguiente, el profesor interviene en el aula desarrollando procesos de la corriente *investigación - acción*, la cual trata de un proceso continuo, en espiral, de acción-observación-reflexión, que ase inicia con la definición de un problema práctico, prosigue con el análisis y recogida de datos del mismo, proponiendo la acción adecuada, y continúa redefiniendo el problema anterior o sustituyéndolo por otro, persiguiendo en todo momento la *comprensión* del problema por parte de los profesionales de la educación (Sepúlveda, 2009),

posteriormente se abordan las alternativas de acción, que con su puesta en práctica se vuelve a iniciar de nuevo el mismo ciclo continuo y en espiral.

Así pues, dentro de las diferentes perspectivas existentes en torno a la formación del profesorado, mencionadas anteriormente, conformando la *racionalidad práctica* se encuentran las perspectivas práctica y de reconstrucción social, que para autores como Sepúlveda (2009) aluden a que la práctica profesional se concibe como un proceso de investigación, mediante el cual del profesor se adentra en la complejidad del aula para comprenderla, analizar la realidad como paso a nuevas formas de conocer; por tanto se parte del supuesto de que las situaciones no son generalizables. En la racionalidad práctica, la teoría constituye las herramientas de trabajo a partir de las cuales el profesor puede comprender las situaciones, trabajar y avanzar en el conocimiento de la práctica real, ambos elementos son importantes y necesarios en el proceso formativo. Es decir, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su labor (Stenhouse, 1984). De hecho, para este mismo autor, la enseñanza no puede considerarse como una rutina, pues es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Por ello, Stenhouse (1984) afirma que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente, concibiendo éste, no como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores y profesoras sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. En este sentido, para Elliott (1989) el objetivo fundamental de la investigación-acción es mejorar la práctica antes de producir conocimientos; el conocimiento especializado, generado fuera del proceso de investigación-acción, tiene siempre un papel instrumental, subordinado al servicio del proceso de reflexión; dicha investigación acción unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, como la enseñanza, la investigación educativa y el desarrollo profesional (Elliott, 1991b), además es un instrumento privilegiado de desarrollo profesional para los docentes. Así pues, que la teoría es un instrumento al servicio de la práctica -aunque ambas son importantes y esenciales- es una premisa considerada por el enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión, perspectiva que apunta a la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, representada y defendida, como ya se ha visto anteriormente, por autores tan destacados y relevantes en este ámbito como Stenhouse y Elliott (1984, 1989, 1991b).

2.4.2.1. Cómo trabajar en los seminarios atendiendo a la perspectiva adoptada

Así pues, atendiendo a las informaciones mencionadas con anterioridad, parece que se puede afirmar que existen claramente dos perspectivas bien definidas, por un lado, está la que se aproxima a una postura más “técnico-académica”, y por otro la “práctico-reflexiva”. Así que teniendo en cuenta estas dos grandes concepciones, las estrategias específicas usadas para trabajar en los mencionados seminarios serán diferentes según se aproximen a una postura u otra, y por tanto, es preciso mencionarlas a continuación.

- En la postura “técnico-académica”, la teoría es la que soluciona el problema práctico, y los prácticos por tanto se arropan en las aportaciones de los teóricos para solucionar sus dudas *in situ*. El cómo trabajar en los seminarios establecidos bajo esta concepción, se desarrolla mediante estrategias como la micro-enseñanza; las grabaciones en la propia práctica, para posteriormente analizarlas a tenor de los conocimientos teóricos; enseñar a aplicar la teoría aprendida a la práctica que se desarrolla; aprender a solucionar los problemas que surgen en la experimentación mediante lo aprendido teóricamente. En definitiva, se realiza un aprendizaje técnico de aplicación de conocimientos.

Pero el problema de la tecnificación es que, según menciona Apple (1992), cuando los individuos dejan de planear y controlar una proporción importante de su trabajo, las destrezas esenciales para hacer estas tareas auto-reflexivamente se atrofian y se olvidan.

- En la perspectiva “práctico-reflexiva”, no hay división entre teoría y práctica, el conocimiento es concebido como una construcción social, por lo que no se fundamentan en las teorías para solucionar problemas prácticos (aunque se considere su importancia y utilidad), sino en la acción práctica y la reflexión crítica. Desde esta perspectiva, pues, sí que existe un perfeccionamiento. Los seminarios son escenarios donde el alumno en prácticas pueda aprender cómo utilizar los medios a su alcance, y además llegar a una observación más crítica y reflexiva (Fraile, 1997; García Ruso, 2002; Martínez, 2001; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001).

Cómo trabajar en los seminarios establecidos bajo esta concepción, se desarrolla mediante estrategias muy determinadas y concretas como por ejemplo el uso del portafolio, concepto muy trabajado por autores como Cisner, Colén y Valls (2008). La creación y elaboración del portafolio, sirve para reflexionar sobre la realidad, para vislumbrar por donde va ese proceso de reflexión que se plasma en él, pudiendo así mismo contrastar los conocimientos formados para elaborar ese saber profesional.

Es cada vez más frecuente la utilización del portafolio en el contexto de formación del profesional de la educación, debido a que proporciona al estudiante un nivel importante de conocimientos para acceder a su profesión (Klenowski, 2005). Por ello, es una herramienta ideal para trabajar en los seminarios del prácticum. Para autores como Rué (2008) el portafolio del alumno es un instrumento estratégico de aprendizaje, que genera una identificación con lo que se lleva a cabo, congruente con los tiempos del aprendizaje, y permite el procesamiento relevante de lo realizado. El empleo del portafolio en los seminarios de trabajo del prácticum sirve para que el alumno pueda procesar y regular mejor el conocimiento recibido, y así mismo, modifica la relación y el tipo de control sobre el trabajo del alumno que hace el profesor-tutor, además es una estrategia capaz de recoger evidencias que ejemplifiquen la noción de proceso de aprendizaje. La elaboración del portafolio por parte del alumno puede iniciarse mediante un proceso dirigido y formal, donde se especifique por parte del docente los trabajos que se deben incluir, o bien la forma autodirigida e informal. Para autoras como Valls (2008), el portafolio del alumno es una oportunidad para que el profesor-tutor del prácticum, guíe y oriente el proceso de aprendizaje, mediante la realización de una verdadera acción mediadora entre el alumno y su aprendizaje, basados en aprendizajes autónomos, reflexivos y autorreguladores. Así mismo, para autoras como López y Romeo (2008), dicha herramienta es un recurso metodológico que propicia la mencionada autorregulación en el ámbito de las tutorías, que bien podría desarrollarse en los seminarios de trabajo. En este sentido, Valls, Iriarte y Salvador (2008) sostienen que mediante el trabajo del portafolio, se puede llevar a cabo dicha experiencia de autorregulación, pues es una buena herramienta para que el alumno aprenda a supervisar, controlar y regular su propio proceso de aprendizaje, no sólo en relación con lo académico, sino también con los aprendizajes de índole social y valores. Además es un instrumento versátil, propiciando múltiples alternativas para trabajarlos en los seminarios del prácticum, pues también se puede realizar grupalmente entre los alumnos

asignados en el mismo centro para sus prácticas, lo que tiene todas las ventajas metodológicas del trabajo cooperativo. (López et al., 2008). Los contenidos más importantes del portafolio están en los instrumentos de autoevaluación y reflexión que ayudan a los alumnos a analizar su situación y hacerse responsables y conscientes de su propio progreso (Llorens, et al., 2008). Es más, el portafolio también puede ser un vehículo para el desarrollo profesional en red (Poe, 2008), como estrategia en la que el profesor-tutor actúa no como mero transmisor, sino como autorreferente de calidad para la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado. Además, el trabajo en red permite contrastar opiniones e ideas, así como compartir dificultades comunes surgidas en centros con problemáticas distintas. Así pues, la aplicación del portafolio permite a los alumnos ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que facilita al profesor de prácticum tener una visión más completa de este proceso. Por todo ello, es una herramienta útil y ventajosa para trabajar en los seminarios del prácticum, bajo el indispensable apoyo y orientación del profesor tutor del mismo.

Otra estrategia es la ampliación del saber sobre la práctica mediante la reflexión, investigación y pensamiento crítico por parte del alumnado, lo que se consigue mediante la reflexión en la acción, aprendiendo a ser un profesional reflexivo y no un técnico, así como la exploración del proceso (Day, 2005). Esto se puede trabajar en los seminarios mediante el seguimiento y acompañamiento individualizado del alumnado, haciendo hincapié en la importancia de la crítica de la experiencia (Tardif, 2004), usando para ello estrategias como poner en cuestión, hacer preguntas inteligentes (Álvarez, 2009), tutorizar individualizadamente, o las puestas en común para el aprendizaje conjunto, entre otras estrategias.

Estos seminarios se pueden trabajar también, mediante diferentes estrategias como invitar a personas profesionales o ajenas, para hablar de temáticas que a los alumnos les preocupe en relación con sus prácticas, propiciar seminarios multidisciplinares, organizar dichos seminarios como talleres, etc. Además otra estrategia usada es el desarrollo de proyectos de aprendizaje basados en problemas, ver como se organiza el trabajo cooperativo, pues no solo se busca reflexionar, sino también aprender estrategias metodológicas. Con todas estas formas de trabajar, el valor de los seminarios no sólo es de contenido, sino también de competencias profesionales. Pues se pretende la adquisición de un saber profesional y adquirir competencias críticas, autónomas, ser capaz de responder a las múltiples cuestiones que puedan surgir, diseñar propuestas y saber adecuarse a esa realidad cambiante.

2.5. EL PROFESOR TUTOR DE PRÁCTICUM: GUÍA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Sin lugar a dudas, el profesor tutor universitario o de la facultad es una pieza clave y fundamental para que el alumnado en formación adquiriera las competencias que se pretenden, tal como se ha puesto de manifiesto anteriormente (Angulo Rasco, 1994; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008). Aunque el profesor tutor del centro escolar adquiere también un importante papel en la labor de un correcto y provechoso desarrollo de la etapa de prácticas del alumnado, lo cierto es que en los seminarios de trabajo, el agente implicado es la figura del profesor tutor de la facultad. Por ello, en este escrito se hará mención a ambas figuras -pues no carecen de importancia- pero se centrará de manera específica en la figura del profesor universitario o de facultad, pues es el agente implicado en los seminarios de trabajo, que es el espacio donde se centra este estudio.

2.5.1. Profesor tutor de Facultad y profesor tutor del centro de trabajo

Existe una creciente necesidad en la formación de y para los tutores universitarios en cuanto al prácticum de los futuros docentes, así como de los tutores de los centros escolares, pues el seguimiento que deben realizar necesita de un proceso de formación particular orientado hacia los problemas concretos que -ambas figuras- encontrarán en su trabajo (Sepúlveda, 1996; Angulo Rasco, 1994; Tardif, 2004; Fraile, 1997; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008; Day, 2005), pues ser un buen docente no habilita necesariamente a ejercer como tutor universitario. En este sentido, según estos autores, es necesario tomar conciencia de que trabajar con los estudiantes en prácticas a través de seminarios o conferencias, animarles a indagar y a que escriban sus diarios de prácticas, ayudarles a aprovechar para beneficio de su formación sus reflexiones, dudas, hallazgos e ideas, es mucho más complejo de lo que parece y requiere la adquisición de una competencia específica por parte de ambos profesionales -el tutor universitario de prácticas, pero también el del centro escolar-. Por ello, las relaciones entre ambos profesionales, y por tanto entre las Facultades de Educación y los centros de prácticas es algo a considerar (Cochran-Smith, 1991) y por consiguiente, se menciona a continuación.

2.5.1.1. Relaciones entre facultades de educación y centros de trabajo

Ambos centros educativos son importantes en la formación inicial de los estudiantes. A través de los agentes educativos se puede conseguir que las prácticas constituyan un proceso de investigación, el tutor universitario lo realiza desde un contexto teórico y su tarea se centra en el momento de la reflexión y perfeccionamiento a través de los seminarios de trabajo. El tutor del centro escolar se centra en el contexto escolar concretando su tarea en el momento de la acción, conduciendo al estudiante hacia la investigación activa (Sepúlveda; 1996, 2000, 2005).

El prácticum requiere relaciones cercanas y bien definidas, por ello, Cochran-Smith (1991) ha elaborado una tipología de las relaciones que se pueden establecer entre las facultades universitarias y los centros escolares: La relación de consonancia, la relación de disonancia crítica y la relación de resonancia colaborativa, que a continuación se especificará.

La relación de consonancia, trata de asegurar que los procesos de formación en uno y otro contexto sean compatibles. Lo que se espera es que los estudiantes en prácticas lleguen a dominar las competencias seleccionadas aplicándolas y utilizándolas, guiados por el tutor universitario y el del centro escolar (Cochran-Smith, 1991a). Suele ser el tipo de relación más frecuente, pero plantea una serie de problemas propios que suelen vincularse a la siguiente problemática: se parte de la suposición de que los docentes actúan guiados por el conocimiento empírico que se genera por las investigaciones universitarias, que se reconoce que el papel de la universidad es llevar allí a sus estudiantes para su formación práctica, que las universidades pueden entrenar de modo más eficiente cuando el lenguaje, los supuestos y las concepciones entre los investigadores y los tutores en los centros son semejante o idénticas, y que los docentes universitarios tienen que entrenar a sus estudiantes para que reestructuren la sabiduría de su propia experiencia de acuerdo con las categorías lingüísticas y conceptuales contribuidas por la universidad (Cochran-Smith, 1991a, 1991b).

La relación disonancia crítica, se da cuando la preparación inicia en los centros universitarios es abiertamente incongruente con las experiencias que ofrece los centros escolares. Y lo que se debería hacer es ayudar a los estudiantes a desarrollar perspectivas críticas sobre cuestiones racionales, de clase, de poder, de trabajo y de

género poniendo en cuestión las implicaciones sociales y políticas de la sociedad (Cochran-Smith, 1991).

La relación de resonancia colaborativa, se da cuando el prácticum se propone conectar lo que los estudiantes aprenden sobre la enseñanza en las prácticas con lo que han aprendido en el centro universitario a través de una comunidad crítica mutuamente construida. Los esfuerzos conjuntos proporcionan oportunidades de aprendizaje más variadas y ricas (Cochran-Smith, 1991). Este es el tipo de colaboración es la que realmente repercute de manera positiva en la formación práctica de los y las estudiantes y del futuro profesor.

Lo ideal sería acercar la teoría y la práctica a través de un proceso de autocrítica e investigación sistemática sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolaridad, lo que se podría conseguir a través de los seminarios de trabajo, pues indudablemente son el espacio idóneo para alcanzar dichos objetivos.

2.5.2. Funciones y sentido del profesor tutor/a de Prácticas de la Facultad

El Prácticum tiene como finalidad acercar al alumnado a la realidad de la actuación profesional en los ámbitos educativos y socioeducativos. Así pues, a este respecto, la función primordial del Tutor/a de Prácticas de la Facultad, es ser el guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje para con su alumnado en prácticas, aunque también se destacan las funciones siguientes: Responder a la docencia del Prácticum con los mismos criterios que a cualquier otra materia; Facilitar al alumnado el programa del Prácticum; Atender al alumnado de prácticas asignados, guiar su trabajo en los centros y proporcionarles las orientaciones necesarias a través de los seminarios de trabajo; Mantener contacto con los Directores/as o Coordinadores/as de los centros y con el Tutor/a de Prácticas de sus alumno/as; Establecer el calendario de los seminarios antes de comenzar el periodo de prácticas; Convocar seminarios y reunirse con su alumnado; Orientar al alumnado en la confección de la memoria de prácticas, valorarla y calificarla, conforme las orientaciones que se establezcan; Hacer sugerencias y aportaciones para la mejora del Prácticum; Asistir a las reuniones convocadas por la Vicedecana del Prácticum; guiar la creación y elaboración del portafolio; y finalmente, colaborar en el seguimiento y evaluación del Prácticum.

Ahora bien, el sentido y las funciones de dicho/a tutor/a, desarrolladas en su mayoría mediante los seminarios de trabajo, deben ser considerados de manera más concreta y específica, como se detalla a continuación.

De manera más puntualizada, pues, el tutor o la tutora universitario/a es la persona que, en el diálogo con el estudiante, va provocando en éste “*ese ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría*” (Sepúlveda, 2005, pp82), habrá de cuidar que la investigación no se quede en lo anecdótico y superficial, incitándole siempre a profundizar más y a revisar sus teorías implícitas (Sepúlveda, 2005; Angulo Rasco, 1994; Fraile, 1997), a través del espacio idóneo para ello, que no es otro que los seminarios de trabajo (Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008). El tutor/a universitario se ocupa de un proceso centrado en el momento de la reflexión y del autoperfeccionamiento, para favorecer la práctica es necesario concebirla como un proceso de investigación-acción, de manera que el estudiante realice su prácticum, investigando desde la acción. (Angulo Rasco, 1994; Tardif, 2004; Fraile, 1997; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008; Day, 2005). Para ello, los tutores y tutoras de la facultad hacen uso de los seminarios de trabajo mediante diversos procedimientos, programas, sesiones de trabajo, etc., como por ejemplo, las visitas, las reuniones, los análisis de los diarios, con la finalidad de iniciar al alumnado en procesos de indagación sobre sus propias experiencias. Las estrategias utilizadas para dicho fin, se mencionan a continuación.

2.5.2.1. Estrategias usadas en los seminarios por el profesor tutor de la facultad para provocar el pensamiento práctico del alumnado en su formación práctica

Ya que las prácticas se conciben como un proceso de investigación, y que el asesoramiento por parte del profesorado que tutoriza también se apoya en el, lo que se pretende es que el alumno/a aprenda a interpretar, comprender y reflexionar sobre su enseñanza a través de los seminarios de trabajo, para ello, estos profesionales pueden adoptar ciertas estrategias de importante calado, entre ellas destacan las que se presentan a continuación, defendidas por autores tan relevantes como Schön (1992) y Angulo (1994):

I. La tutorización reflexiva

Esta estrategia de tutorización reflexiva es defendida por Schön (1992), ese autor, propone un prácticum reflexivo, cuyas características fundamentales son: el aprender haciendo, la tutoría y el diálogo entre tutor y estudiante sobre la mutua reflexión en la acción (Sepúlveda, 2005), pudiéndose desarrollar un espacio ideal para ello en los seminarios de trabajo. Con lo cual la clave fundamental en este proceso formativo radica en establecer el denominado *diálogo reflexivo*. Schön describe varios modelos para fomentar este diálogo, siendo los siguientes:

a) Sígame

Este modelo aboga por la demostración e imitación, trata de una intención de hacer las cosas como las hace quien las enseña y se puede comunicar explícita o implícitamente, y lo que se destaca del modelo es que constituye una invitación a experimentar. Schön (1992) plantea dos formas de proceder para desarrollar este planteamiento:

- Por un lado, se trata de establecer el diálogo partiendo del análisis del aprendizaje y del descubrimiento por parte del alumnado, una vez que se haya analizado y profundizado en la experiencia, los agentes que autorizan el proceso ejemplifican un modo de enfrentarse a la tarea.

- La segunda opción, por su parte, plantea establecer un diálogo entre el alumnado y los tutores, provocando el pensamiento y cuestionamiento por parte del alumnado.

En estas opciones se pretende establecer un diálogo ente el alumnado y el tutor, y se pretende que los alumnos piensen y se cuestionen tareas, circunstancias, interrogantes, etc.

Esta estrategia se puede llevar a cabo con el apoyo y análisis de los diarios y narraciones que el alumnado realiza durante las prácticas, el diálogo y reflexión se inicia a partir una secuencia seleccionada, tras el análisis y cuestionamiento de esta por parte del estudiante, se formulan las alternativas para enfrentarse a la realidad, propuestas como hipótesis de trabajo para experimentar en las aulas.

b) Experimentación compartida

Este modelo suele ser la base del trabajo del alumnado en un proyecto a partir de sus propias estrategias, aunque ciertos aspectos de ese proyecto deben estar compartidos con los tutores. Se pretende la experimentación, pero compartiendo con el tutor algún aspecto concreto del objeto del estudio.

c) Sala de espejos

Este modelo denominado sala de espejos, depende tanto del alumnado como del tutor, para Schön (1992) depende del grado en que tutor y estudiante identifican y explotan tales reflejos para hacer que su prácticum sea reflexivo. Consiste en la interpretación de los estudiantes a partir del mensaje de la práctica que muestra el comportamiento de los tutores, y la interpretación del profesorado que tutoriza a partir del comportamiento del alumnado.

II. Supervisión clínica

Esta estrategia, favorecedora de una tutorización personalizada y un asesoramiento individual, mediante un proceso sistemático, con una estructurada planificación, propicia el conocimiento profundo de las actuaciones docentes y las características del aula. Se sustenta en varias fases, que se apoyan en los seminarios de trabajo o conferencias de supervisión, siendo estas las siguientes:

a) Conferencia de preobservación

En ella se llega a un compromiso entre alumno y tutor acerca de los temas que se observarán pretendiendo, así mismo, conseguir dos objetivos fundamentales: primero, ayudar al estudiante en prácticas y futuro docente a que haga explícitas sus razones y cuestiones relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y segundo, favorecer la toma de decisiones.

b) Observación

Recogida efectiva de los datos acerca de los conocimientos del aula que anteriormente se habían acordado en la fase anterior. Lo cual se usará para el pertinente análisis e interpretación de lo observado.

c) Sesión de análisis y estrategia

Angulo (1994), sugiere en esta fase un trabajo conjunto de interpretación, en donde las discrepancias son momentos enriquecedores de la indagación. Por tanto es preciso un trabajo conjunto por parte de alumno y tutor, que favorezca el intercambio de ideas y la reconstrucción del conocimiento. Por tanto, esta fase es esencial y de vital importancia.

d) Conferencia postobservación

Consiste en establecer un proceso de feed-back entre el estudiante en prácticas y su tutor o tutora, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del estudiante, por lo que los estudiantes y los tutores pueden cuestionar su actuación profesional además del proceso de autorización mismo, y a partir de este autoanálisis y puesta en común de resultados se reanuda el proceso de tutorización. Para Angulo (1994), este modelo de tutorización, supone que los mentores trabajen con los futuros enseñantes, apoyándose en las observaciones, la recogida de información y el análisis. Es un proceso que favorece la indagación reflexiva en el estudiante en prácticas así como la práctica del profesorado que tutoriza. Trabajando *con*, y no *sobre* (Angulo, 1994).

El espacio idóneo que posibilita todas las estrategias y procedimiento propuestos hasta ahora -la tutorización reflexiva y la supervisión clínica-, es sin lugar a dudas los seminarios de trabajo, no obstante, estos seminarios también pueden ser considerados por ciertos autores no sólo como un *espacio* ideal para conseguir objetivos, sino también como otra *estrategia* usada por el profesor tutor de la facultad para conseguir este proceso de investigación, reflexión, análisis, cuestionamiento, crítica, y comprensión por parte del futuro profesional de la educación.

III. Espacios de trabajo grupales

Así pues, como se ha comentado con anterioridad, aunque las estrategias comentadas en este epígrafe se pueden desarrollar *en* los espacios de trabajo grupales o los seminarios de trabajo, como espacio idóneo para conseguir dichos fines (Elliott, 1989; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Tardif, 2004), éstos seminarios de trabajo o espacios grupales de trabajo pueden ser considerados también como otro tipo de estrategia usada para favorecer este proceso de investigación por parte del alumnado, pasar de la mera experiencia a la reflexión y no quedarse solo en la reproducción de patrones (Sepúlveda, 2005), tal y como se ha comentado anteriormente.

Como se ha comentado a lo largo de este escrito, los seminarios de trabajo son ideales para ponerse en marcha desde una perspectiva de colaboración y reflexión donde se potencia la autocrítica, autorrevisión y el desarrollo personal dentro de un ambiente relajado, (Cochran-Smith, 1991b; 2001; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Blanco, 1999; Stenhouse, 1985, 1987; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Martínez, 2001; Angulo Rasco, 1994; Tardif, 2004; Fraile, 1997), así como la oportunidad de establecerse el asesoramiento del profesor tutor competente para dicho fin (Angulo Rasco, 1994; Tardif, 2004; Fraile, 1997; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008; Day, 2005).

Estos seminarios de trabajo son espacios idóneos y flexibles para efectuar el análisis del discurso de los futuros profesionales de la educación (Elliott, 1989; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Tardif, 2004), además de ser un espacio óptimo para analizar y realizar comparaciones, contrastaciones y conexiones de los modelos observados, así como cuestionar lagunas conceptuales, dialogar, proponer alternativas de trabajo, asesorar, extraer el conocimiento tácito (Sepúlveda, 2005; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008; Day, 2005), y/o responder a las necesidades formativas del alumnado considerado como futuro profesional de la educación en su formación inicial.

2.6. CONCLUSIONES TEÓRICAS

Las conclusiones que con claridad se extraen de esta temática expuesta en este escrito, se centran en el hecho de la existencia de dos certeras orientaciones en lo que se refiere a la concepción del prácticum, y por tanto en el modo de ver las prácticas del alumnado universitario y en consecuencia el modo de considerar trabajar en los seminarios de trabajo. Estas dos grandes orientaciones son, por un lado la Técnica, y por otro, la orientación Práctica. Estas dos perspectivas claramente definidas, se distinguen por lo siguiente:

- La orientación técnica

La orientación técnica se aproxima a una postura más “técnico-académica”, donde los prácticos se apoyan en las aportaciones de los teóricos para solucionar sus dudas, pues la teoría es la que soluciona el problema práctico. El trabajo en los seminarios establecidos bajo esta concepción, se desarrolla mediante estrategias como la micro-enseñanza; las grabaciones en la propia práctica, para posteriormente analizarlas en base a los conocimientos teóricos; enseñar a aplicar la teoría aprendida a la práctica que se desarrolla; aprender a solucionar los problemas que surgen en la experimentación mediante lo aprendido teóricamente, se realiza pues, un aprendizaje técnico de aplicación de conocimientos. Pero el problema de la tecnificación es que cuando los individuos dejan de planear y controlar una proporción importante de su trabajo, las destrezas esenciales para hacer estas tareas auto-reflexivamente se atrofian y se olvidan. Apple (1992).

El prácticum desde esta concepción es considerado como una ciencia aplicada, por lo que dentro de esta consideración, atendiendo a la clasificación establecida por Pérez Gómez (1992) acerca de las distintas perspectivas sobre las prácticas profesionales, se encuentra la perspectiva académica y la técnica.

Desde la perspectiva académica, la práctica y acción del profesional de la educación, así como el sentido de los seminarios de trabajo, está centrada en la transmisión de los conocimientos, siendo muy importante y objeto de preocupación la preparación académica. Desde esta postura el profesional de la educación desarrolla su función de un modo individualista y para guiar su práctica profesional utiliza los conocimientos científicos, básicamente teóricos, (Pérez Gómez, 1992).

Por su parte, desde la perspectiva técnica, el profesional de la educación es un técnico al que le preocupa el cómo intervenir, cómo desempeñar su función, trabaja con estructuras rígidas pobres y poco diferenciadas, con unos esquemas inamovibles y a los que intenta ceñirse todo lo posible (Sepúlveda, 1996, 2001). Por lo tanto, lo que se pretende en el desarrollo de la práctica profesional, y por consiguiente en los seminarios de trabajo, es dominar las rutinas que los especialistas externos producen, por lo que la actividad del profesional de la educación es considerado como algo instrumental cuyo objeto es, mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas, resolver los problemas del lugar de trabajo (Carr, 1993). Y ese es precisamente el valor que adquieren los seminarios de trabajo desde esta perspectiva.

Desde estas concepciones el prácticum -y por ende, el sentido de los seminarios de trabajo- es considerado como una ciencia aplicada, considerando que la investigación es lo suficientemente sólida y estructurada como para determinar en qué deben ser entrenados sistemáticamente los futuros profesionales de la educación (Berliner, 1984).

- La orientación práctica

La orientación práctica se acerca a una perspectiva más “práctico-reflexiva”, en la que no hay división entre teoría y práctica, el conocimiento es concebido como una construcción social, por lo que se fundamenta en la acción práctica y la reflexión crítica. Desde esta perspectiva los seminarios son escenarios donde el alumno en prácticas pueda aprender cómo utilizar los medios a su alcance, y además llegar a una observación más crítica y reflexiva (Fraile, 1997; García Ruso, 2002; Martínez, 2001; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001).

Desde este enfoque se puede considerar el prácticum como enseñanza reflexiva, donde se encuentra la perspectiva práctica: la práctica como reflexión y la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (Pérez Gómez, 1992).

Desde la postura de la perspectiva práctica: la práctica como reflexión, el docente se sumerge en un proceso de diálogo con la situación en la que se halla, de manera que las interacciones allí mantenidas propicien el esclarecimiento de aquellos aspectos ocultos y tácitos de la realidad, abriendo nuevas formas de comprender y actuar en las diferentes situaciones educativas. Los seminarios adquieren un sentido en el que el profesional de la educación es un productor y generador de nuevos conocimientos a través de las vivencias experimentadas en el ámbito de trabajo y de los proyectos desarrollados. La actuación de este profesional es fruto del conocimiento

experiencial, de su análisis, valoración y comprensión de la situación, y trata de dar respuesta a la realidad y contexto educativo apoyándose en estos elementos (Climent y Carrillo, 2003). Es un profesional que piensa, delibera y reflexiona sobre su propia acción y en la acción, así como sobre sus conocimientos (Sepúlveda, 2009).

Dentro de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, la formación y los seminarios de trabajo se conciben como un proceso de elaboración de esquemas de pensamiento y acción desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica, es decir, se pretende una formación crítica que responde a una actividad y práctica social colmada de opciones éticas, con principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje (Pérez Gómez, 1992). Por lo tanto, el profesional de la educación es un profesional que reflexiona de manera crítica sobre la práctica.

Así mismo, a tenor de estas perspectivas, el modo de concebir el prácticum, y por tanto el sentido de los seminarios de trabajo, es como enseñanza reflexiva, desde esta orientación, Shön (1983, 1987) es un representante vital de este enfoque, afirmando que son programas de formación inicial que se inspiran en la idea de profesor como profesional reflexivo. Desde este enfoque, el prácticum se concibe como la ocasión de desarrollar formas de reflexión, investigación y experimentación propias del futuro profesional de la educación. El alumno de prácticas debe comprender a través de la investigación que el conocimiento y las situaciones en las que trabajan son problemáticas e inciertas, por lo que deben formarse como prácticos morales que reflexionen y dialoguen con la situación para poder responder a los diferentes contextos de su trabajo, para tratar de transformar la realidad (Zeichner, 1990). En este sentido, los estudiantes en prácticas deben formarse en la evidencia de que el profesional de la educación ha de ser ante todo un profesional reflexivo (Shön, 1987).

Esta orientación o perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, engloba dos enfoques concretos:

El enfoque de crítica y reconstrucción social, defendido por Giroux, Smith, Zeichner y Apple (1990, 1992), que sostienen que la reflexión consiste en un compromiso ético y social que se orienta a la búsqueda de prácticas educativas más justas y democráticas. Tratan de que se fomente la igualdad y la emancipación social en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en los programas de formación de profesorado.

El enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión, es el respaldado por autores como Stenhouse, Elliott y McDonald (1983, 1990, 1993), que defienden los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos. Estos autores, defienden la formación del profesional de la educación con una visión investigadora y crítica, la formación es considerada como un proceso mediante el cual el sujeto aprende a investigar investigando en la acción, indagando sobre su propia acción. Por ello, desde esta perspectiva, la formación práctica es considerada como una pieza crucial en el currículum de la formación de los profesionales de la educación. Los ejes en los que se apoya esta perspectiva defendida por Stenhouse y Elliott (1984, 1989), son la investigación activa, la reflexión y el perfeccionamiento, por consiguiente, el profesor interviene en el aula desarrollando procesos de la corriente *investigación - acción*, la cual trata de un proceso continuo, en espiral, de acción-observación-reflexión. En este sentido, para Stenhouse (1984), la enseñanza no puede considerarse como una rutina, pues es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Concibiendo al profesional de la educación, no como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, para Elliott (1989) el objetivo fundamental de la investigación-acción es mejorar la práctica antes de producir conocimientos; la teoría es un instrumento al servicio de la práctica, aunque ambas son importantes y esenciales, es una premisa considerada por el enfoque de investigación-acción y formación del profesional de la educación para la comprensión. Y en ese sentido los seminarios de trabajo juegan un papel crucial.

Desde esta perspectiva u orientación práctico-reflexiva, sobre la que se posiciona este estudio, así como relevantes autores (Cochran-Smith, 1991b; 2001; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Stenhouse, 1985, 1987; Schön, 1992; Martínez, 2001; Murillo Más, 2000; entre otros), los seminarios son escenarios donde el alumno en prácticas pueda aprender cómo utilizar los medios a su alcance, y además llegar a una observación más crítica y reflexiva (Fraile, 1997; García Ruso, 2002; Martínez, 2001; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001). El trabajo en los seminarios establecidos bajo esta concepción, se desarrolla mediante estrategias como por ejemplo el uso del portafolio, cuya utilización es cada vez mayor en estos ámbitos de formación, debido a que proporciona al estudiante un nivel importante de conocimientos para acceder a su profesión (Klenowski, 2005), cuya creación y elaboración sirve para reflexionar sobre la realidad,

para vislumbrar por donde va ese proceso de reflexión que se plasma en él, pudiendo así mismo contrastar los conocimientos formados para elaborar ese saber profesional. Otra estrategia muy usada e importante es la ampliación del saber sobre la práctica, mediante la reflexión, investigación y pensamiento crítico, lo que se consigue mediante la reflexión en la acción, aprender a ser un profesional reflexivo y no un técnico, así como la exploración del continuo (Day, 2005), lo que se puede conseguir en los seminarios mediante el seguimiento y acompañamiento individualizado del alumnado, así como la crítica de la experiencia (Tardif, 2004), usando para ello estrategias como poner en cuestión, hacer preguntas inteligentes (Álvarez, 2009), tutorizar individualizadamente, o las puestas en común para el aprendizaje conjunto. Otras estrategias se pueden centrar también en invitar a personas profesionales o ajenas, para hablar de temáticas que a los alumnos les preocupe en relación con sus prácticas, propiciar seminarios multidisciplinares, organizar dichos seminarios como talleres, el desarrollo de proyectos de aprendizaje basados en problemas, ver como se organiza el trabajo cooperativo, pues no solo se busca reflexionar, sino también aprender estrategias metodológicas. Otra relevante estrategia es la tutorización reflexiva es defendida por Schön (1992), y la Supervisión clínica favorecedora de una tutorización personalizada y un asesoramiento individual, siendo preciso un trabajo conjunto por parte de alumno y tutor, que favorezca el intercambio de ideas y la reconstrucción del conocimiento, Angulo (1994), sugiere en esta fase de análisis y estrategia un trabajo conjunto de interpretación, donde las discrepancias son momentos enriquecedores de la indagación.

Así pues, trabajando los seminarios de esta manera, y abordados desde la orientación práctica, con la que estoy de acuerdo y a la que aproxima esta investigación, el valor de los mismos no solo es de contenido, sino también de competencias profesionales, pues se pretende la adquisición de un saber profesional y adquirir competencias críticas, autónomas, ser capaz de responder a las múltiples cuestiones que puedan surgir, diseñar propuestas y saber adecuarse a esa realidad cambiante, acercarse al conocimiento profesional, así como al conocimiento práctico (Fraile, 1997; García Ruso, 2002; Martínez, 2001; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001).

Para conseguir estas pretensiones, el tutor/a de prácticas de la Facultad, es el guía y mediador de ese proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que si las prácticas se conciben como un proceso de investigación, el asesoramiento por parte del profesorado que tutoriza también se apoya en el, y su cometido es que el alumno/a aprenda a interpretar, comprender y reflexionar sobre su enseñanza a través de los seminarios de

trabajo, por lo que esta figura facilitadora es esencial en este proceso (Angulo Rasco, 1994; Tardif, 2004; Fraile, 1997; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008; Day, 2005).

2.6.1. Preocupaciones teóricas

A tenor de la mencionada fundamentación teórica enmarcada dentro de la literatura referente a los seminarios de trabajo del prácticum, y a partir del estudio de la bibliografía y reflexiones al respecto, me surgen ciertas preocupaciones teóricas que a continuación desbrozaré y que se relacionan con las preocupaciones empíricas que iniciaron este estudio -las cuales desarrollo específicamente en la parte empírica de la investigación-.

Preocupación principal:

- Cuál es el sentido y valor educativo de los seminarios de trabajo en la asignatura del prácticum del alumnado universitario de la Universidad de Málaga.

Implicaciones de la preocupación principal:

- Cuál es la percepción del alumnado y profesorado acerca del sentido, pretensiones y valor educativo de los seminarios de trabajo del prácticum.
- Cuáles son las estrategias educativas de aprendizaje usadas en los seminarios de trabajo de la asignatura del prácticum para facilitar las pretensiones propias de la postura práctica-reflexiva en los mencionados seminarios.
- Cómo el contexto y la temporalización en el que se desarrollan los mencionados seminarios de trabajo, pueden facilitar -o no- las pretensiones propias del paradigma práctico-reflexivo.

- Cuáles son los requerimientos y funciones de los profesores-tutores de los semanarios de trabajo del prácticum, y cuál es su relación con los tutores del centro asignado de prácticas.
- Cuál es el papel que juega la teoría en los seminarios de trabajo, en la medida en que ésta es utilizada como una herramienta útil y valiosa para comprender la realidad que los estudiantes viven como prácticos en el entorno donde desarrollan las prácticas.

3. RELATO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño del presente estudio, se enmarca dentro de la literatura científica de investigación definido desde el paradigma cualitativo, pues el tipo de estrategia de investigación que se usa, la percepción de la realidad que se considera y la cualidad del estudio que se pretende, se incluyen dentro del mencionado tipo de investigación, que permiten al investigador aprender a cerca del mundo social. Así pues, este método cualitativo ha sido considerado el adecuado para este estudio ya que permite al investigador/a acercarse a los datos y proveerle oportunidades para construir sus percepciones y conocimientos de los datos que se obtienen (Burguess, 1984). Además, el objetivo que se pretende en esta investigación -posicionada en las Ciencias Sociales y Educativas-, es estudiar una realidad múltiple y por tanto compleja, sin deformarla ni manipularla, pues es considerada una realidad no fragmentable, que en caso contrario, estaríamos condenados a no entenderla (Murillo, 2009). Asimismo, cabe mencionar que como investigadora cualitativa, fuí sin prejuicios al estudio de campo, pero sin eludir los planteamientos teóricos de los que parto, que son los que hice explícitos en el punto anterior.

Además, la estrategia particular que se desarrolla en esta investigación determina un estudio de caso, pues se pretende conocer un escenario y situación concreta: el valor educativo de los seminarios de trabajo del prácticum I de 2º de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Así mismo, dicho estudio de caso tiene la capacidad de acercar a la comprensión, análisis y valoración de un caso en acción de la realidad existente.

Metodológicamente, el estudio de caso requiere un saber ver, que se desarrolla en las observaciones, un saber escuchar, que se vislumbra en las entrevistas, y saber contar (saber escribir), por eso se aplicarán las técnicas para la recopilación de datos de: Observación no participante en los seminarios de trabajo del prácticum I de 2º de pedagogía; Entrevistas semi-estructuradas a la profesora tutora de la asignatura del prácticum, así como a las alumnas participantes; Además del análisis de documentos pertinentes sobre los seminarios de trabajo del prácticum, su sentido, valor educativo, etc. desde el marco legal hasta la planificación. Sin obviar el diario de campo, o el diario de la investigadora, etc. Como procedimiento de contraste, valoración y

comprensión entre los diferentes componentes de la investigación, se hará el contraste entre fuentes, métodos, informantes, etc., que permitirá poner en diálogo las distintas perspectivas que se recogen, lo que permite un control sobre la recogida de datos y su interpretación, realizándose mediante la triangulación, procedimiento por el que se reconstruye y se comprende la realidad a partir de las diferentes percepciones de los protagonistas de este estudio, así como de los métodos o técnicas utilizados.

A continuación, se explicarán los propósitos de la investigación y los focos de la misma, más adelante se expondrá el método propuesto para este estudio, recogiendo, así mismo, los diversos aspectos referentes a participantes, instrumentos, y procedimiento metodológico, donde se atenderá al relato del desarrollo de la sucesión del proceso de la investigación, así como las problemáticas surgidas y decisiones tomadas sobre el diseño.

3.1. FOCO

- El foco general de este estudio se centra en comprender, valorar y conocer el sentido y valor educativo de los seminarios de trabajo del prácticum I de la especialidad de pedagogía de la Universidad de Málaga.

3.1.1. Propósitos de la investigación derivados del Foco

Para comprender y valorar el foco general de esta investigación expuesto anteriormente, se abordarán diversos propósitos que pueden llevar a la comprensión del mencionado foco principal. Los propósitos de esta investigación se concretan a través de las siguientes cuestiones:

- Conocer la percepción de los diversos protagonistas del estudio a cerca del sentido, pretensiones y valor educativo de los seminarios de trabajo del prácticum.

- Valorar y conocer si las estrategias educativas de aprendizaje usadas en los seminarios de trabajo de la asignatura del prácticum son útiles para alcanzar las pretensiones de los mencionados seminarios.
- Comprender el contexto en el que se desarrollan los mencionados seminarios de trabajo.
- Valorar la temporalización de los mismos, es decir, profundizar en el número de sesiones.
- Conocer los requerimientos y funciones de los profesores-tutores de los seminarios de trabajo del prácticum, así como su relación con los profesores-tutores del centro asignado de prácticas.
- Comprender el papel que juega la teoría en los seminarios de trabajo, en la medida en que ésta es utilizada como una herramienta útil y valiosa para comprender la realidad que los estudiantes viven como prácticos en el entorno donde desarrollan las prácticas.

Para aclarar los anteriormente mencionados propósitos de la presente investigación, y a partir de los mismos, en este estudio se responde a las siguientes cuestiones para conocer y comprender la compleja realidad del valor educativo de los seminarios de trabajo de la asignatura del prácticum en el desarrollo de las prácticas del alumnado universitario:

- ¿Qué sentido le da el profesor-tutor de prácticum universitario a los seminarios de sus alumnos?
- ¿Qué sentido le dan los alumnos a los seminarios del prácticum en el desarrollo de sus prácticas?

- ¿Qué sentido le dan los alumnos a la función del tutor de prácticum en sus seminarios?, ¿Es un simple supervisor, o ayuda realmente en el proceso de prácticas?
- ¿Cómo prepara el profesor-tutor del prácticum los seminarios?
- ¿Qué dificultades encuentra el profesor-tutor de practicum al comenzar sus seminarios?
- ¿Qué metodología utiliza el profesor-tutor de prácticum durante los seminarios?, ¿Metodología participativa, o sus alumnos son simples receptores?
- ¿Se alcanzan las expectativas del profesor-tutor de prácticum con respecto a sus alumnos durante los seminarios?
- ¿Se llegan a realizar en los seminarios las tareas propuestas por el profesor-tutor del prácticum?
- ¿Qué criterios de evaluación utiliza el profesor-tutor para su alumnado?
- ¿Qué valor educativo, según la normativa de la facultad, tienen los seminarios? (¿Para qué sirven los seminarios según la Facultad?)
- ¿Qué valor educativo tienen los seminarios según el profesor-tutor para su alumnado? (¿Para qué dice el profesor-tutor que sirven?)
- ¿Qué valor educativo encuentran los alumnos/as del prácticum en sus seminarios? (¿Para qué les sirven los seminarios a los alumnos/as?).

3.2. METODOLOGÍA

A continuación se especifica la metodología usada para dar respuesta a las cuestiones que iniciaron este estudio, especificando participantes, instrumentos y procedimiento, así como se hará alusión a las problemáticas surgidas sobre el diseño y las fases del estudio explicitadas mediante cronograma.

3.2.1. Participantes

Los y las participantes que han colaborado en esta investigación son los siguientes:

- *Alumnos/as*

Este alumnado es estudiantes del 2º año de la carrera de pedagogía, procedentes de la Universidad de Málaga, en su primer año de prácticum. Se entrevista a dos alumnas que accedieron a participar, con edades comprendidas entre 20 y 23 años de edad.

Estas alumnas entrevistadas serán identificadas como: **A1** y **A2**.

El alumnado en general, se identifica como: **A**

- *Profesora-tutora universitaria de prácticum.*

Esta profesora es la encargada de tutorizar la asignatura del prácticum I de la carrera de pedagogía, es su primer año como profesora de prácticas y es una docente novel.

Esta profesora - tutora del prácticum, será identificada como: **P**

3.2.2. Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información que en este estudio se han utilizado son:

- *Observaciones no participantes* de los seminarios de prácticum, cuya identificación será: **O**

Al haberse realizado varias observaciones en distintos seminarios, a la observación del primer seminario, se le denominará: **O1**

Observación del segundo seminario: **O2**

Observación del tercer seminario: **O3**

Observación del cuarto seminario: **O4**

- *Entrevistas en profundidad semiestructuradas*, cuya identificación será: **E**, y que corresponderán, ya sea la entrevista a la profesora o a alguna de las alumnas, a la siguiente identificación:

· Entrevista a la profesora-tutora de la asignatura de prácticum, que se identificará como:

A la entrevista primera: **E-P**

A la entrevista segunda: **E-P (2ª)**.

· Entrevista a las alumnas, que según proceda se identificarán como:

A la primera alumna entrevistada: **E-A1**

A la segunda alumna entrevistada: **E-A2**

- *Diario de campo*
- *Diario de la investigadora*
- *Análisis de documentos:*
 - Legislativos o normativos sobre prácticum
 - Análisis de la normativa propia de la Facultad sobre los seminarios del prácticum
 - Programación de prácticum
 - Plan de prácticas
 - Propuesta de trabajo del prácticum

Así pues, el sistema de identificación de los datos de este estudio, es el que se presenta de manera gráfica en el cuadro siguiente.

Sistema de identificación de participantes	Profesora	P
	Alumnas	A
	Alumna 1 ^a Alumna 2 ^a	A1 A2
Sistema de identificación de procedimientos	Observación/es	O
	1 ^a Observación	O1
	2 ^a Observación	O2
	3 ^a Observación	O3
	4 ^a Observación	O4
Sistema de identificación de procedimientos y participantes	Entrevista/s	E
	“ a la Alumna 1 ^a	E-A1
	“ a la Alumna 2 ^a	E-A2
	“ a la Profesora “ 2 ^a a la Profesora	E-P E-P (2^a)

Cuadro 3.1. Sistema de identificación de datos

En cuanto a la contextualización del escenario de la investigación, cada participante y procedimiento, se encontraron en todo momento en el contexto educativo de un aula la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga donde se desarrollaron los seminarios del prácticum, concretamente el prácticum I en la clase de 2º de pedagogía. El aula era específicamente de bancas de paletas, lo que proporciona autonomía a los estudiantes a la hora de trabajar y aprender con y entre ellos, posicionadas en círculo. En cuanto a las entrevistas a la profesora-tutora de la asignatura de prácticum, el escenario fue el despacho de la profesora, pues era un lugar cómodo para ella, y lo suficientemente familiar como para contestar las preguntas de la entrevista de manera sincera y/o confiada. La entrevista a las alumnas, fue por separado, -individualizadas-, y sentadas cómoda y distendidamente ante una mesa de trabajo.

3.2.3. Procedimiento

En un primer momento, el planteamiento y orientación de la investigación se empezó a pensar en el mes de diciembre de 2008, y la recopilación de documentos, lecturas y selección de bibliografía para definir y situar el estudio en su tradición científica correspondiente, se empezó en enero y febrero de 2009, aunque el trabajo explícito donde se acotó el foco de estudio de la investigación, se realizó el primer diseño, se estableció la temporalización, etc., fue a últimos de febrero, pues en ese mes ya se empezó con la primera recogida de información mediante la observación al primer seminario.

Para contactar con los participantes de este estudio, en primer lugar se consideró a la profesora tutora de la asignatura de prácticum universitario, pidiéndole permiso para las observaciones de sus clases de seminarios, así como las entrevistas que se desarrollarían para ella y su alumnado, tras su visto bueno, en la primera observación del seminario, se contó también con la opinión del alumnado en cuanto a la observación que se realizaría allí, tras el consentimiento del alumnado, se procedió a las observaciones pertinentes en cada uno de los seminarios que se llevaron a cabo. Todo ello se explicará con más detalle en la negociación que aparece en el apartado cuatro de este escrito: *preacceso al campo de estudio*.

En cuanto a las entrevistas del alumnado, la selección fue realizada a partir de los datos que se observan sobre quién tiene una asistencia regular y un mayor interés aparentemente en las clases, ya que los estudiantes que interesan en este estudio son los que desde el principio hasta el final asistieron a los seminarios, y por tanto sería más probable que aportaran más a esta investigación; Así pues, a las alumnas consideradas en este caso, se les preguntó que quien quisiera participar, se les haría una o unas entrevistas relacionadas con el valor educativo de los seminarios de prácticum, ante esto, las alumnas preseleccionadas quisieron participar, y dieron su permiso para ser entrevistadas.

- Ahora bien, referente a las observaciones, éstas se realizaron en los seminarios de prácticum I de 2º de pedagogía, y fueron en su aula convencional. Es preciso mencionar también, que en las observaciones se abordan todos y cada uno de los seminarios de trabajo que se realizaron, concretamente se establecieron cuatro, por tanto, a continuación se mencionarán los cuatro que se dieron y se observaron.

- La primera observación al primer seminario, **O1** (16 de febrero de 2009), fue realizada de 7 a 9 de la tarde, considerado un seminario previo de introducción.

- La segunda observación al segundo seminario, **O2** (19 de marzo de 2009), igualmente de 7 a 9, es el 2º seminario que hacían, donde el alumnado ya había tenido la oportunidad de ir al centro.

- La tercera observación al tercer seminario, **O3** (16 de abril de 2009), de 7 a 9 de la tarde como los anteriores -e igual que la siguiente-, corresponde a la observación del tercer seminario que hacen.

- La cuarta observación y última, **O4** (4 de junio de 2009), corresponde a la observación realizada al cuarto y último seminario que se establece en la asignatura del prácticum.

- En cuanto a las entrevistas a las participantes del estudio en esta investigación, hay que mencionar que se establecieron tanto para la profesora, por un lado, como para las alumnas, por otro, añadiendo además que cada una de las alumnas fueron entrevistadas por separado:

- Entrevistas a la profesora tutora del prácticum: **E-P**, (22 de abril de 2009); y **E-P (2ª)** (3 de junio de 2009), ambas respecto al valor educativo de sus seminarios, en su despacho por la mañana.

- Entrevistas a las alumnas (14 de mayo de 2009), **E-A (1 y 2)**, -o lo que es lo mismo, **EA1** y **EA2**- estas entrevistas se realizaron cuando ellas pudieron y tuvieron el horario libre para poder contestar a la entrevista, la primera alumna se entrevistó a las 17:00h, y la segunda a las 19:00h.

Las entrevistas a las alumnas, fueron realizadas a mediados casi al final del curso -solo faltando un último seminario para concluirlos-, debido a que era el mejor momento para preguntarles a cerca del valor educativo que tienen y habían tenido sus seminarios del prácticum, entrevistarles antes a cerca de ello, hubiera sido improductivo, pues todavía no se podía saber qué valor educativo habían proporcionado estos.

Las entrevistas a la profesora-tutora, se realizaron a mediados del curso la primera, y al final del curso la segunda, ya que así se podía observar la evolución, si existiera, del pensamiento de la profesora sobre el tema en cuestión.

3.2.4. Problemáticas surgidas y decisiones sobre el diseño

En cuanto a la recogida de información, en principio se pensó en tenerla completa antes del mes de mayo, pero la problemática principal que hubo, fue el hecho de adaptarse a los horarios de los participantes, por tanto el diseño se reorientó en este caso concreto, y se tuvo que recoger información en el mes de mayo y junio, no obstante, durante estos meses, se siguió trabajando igualmente en el estudio.

Por tanto, otra decisión que se tubo que tomar sobre el diseño, fue que el tratamiento y análisis de datos (reflexión y valoración de la información obtenida) para realizar el informe o la interpretación de los datos, que en un principio se pretende realizar durante los meses de abril y/o mayo de 2009, posteriormente, al recabar toda la información en mayo y junio, se realizó el informe durante estos mencionados meses de mayo y junio, y no antes como se pretendió en un principio. No obstante, el hecho de adaptarse a los horarios de los participantes no supuso un retardo en cuanto a la elaboración o recopilación de otros documentos en la recogida de información para la elaboración del informe pues el análisis de los documentos necesarios para este estudio, como son los documentos legislativos o normativos sobre prácticum o de la normativa propia de la Facultad sobre los seminarios de dicha asignatura para su análisis, la programación de prácticum, el plan de prácticas, y la propuesta de trabajo del prácticum, entre otros, fueron documentos que no estaban sujetos a una fecha determinada, y se pudieron recopilar y releer durante este periodo.

Para concluir, cabe mencionar, que en el presente estudio, tanto la profesora tutora de la asignatura de prácticum, como el alumnado observado, así como las alumnas entrevistadas, respondieron y se implicaron de manera entregada y generosa como participantes de esta investigación, lo que es de agradecer, así como que por ello, proporcionaron una mayor eficacia y valía a este estudio.

3.2.5. Cronograma, fases del estudio

Asimismo, como consecuencia de todo lo mencionado, a continuación se presenta de manera gráfica la cronología precisa y las fases concretas que siguió el desarrollo de este estudio; atendiendo, por tanto, detalladamente al orden y sucesión temporal.

Antecedentes: Planteamiento y orientación de la investigación	Diciembre de 2008
la recopilación de documentos, lecturas y selección de bibliografía para definir y situar el estudio en su tradición científica correspondiente	Enero y Febrero de 2009
Inicio del trabajo de investigación donde se acotó el foco de estudio de la investigación, se realizó el primer diseño, se estableció la primera temporalización, etc.	Febrero de 2009
Recogida de datos: documentación, observaciones y entrevistas:	Febrero, Marzo, Abril, Mayo y Junio de 2009
Observaciones:	
O1 (Primera observación al primer seminario)	16 de febrero de 2009
O2 (Segunda observación al 2º seminario)	19 de marzo de 2009
O3 (Tercera observación al 3er seminario)	16 de abril de 2009
O4 (Cuarta observación al 4º seminario)	4 de junio de 2009
Entrevistas:	
E-P (Entrevista a la profesora)	22 de abril de 2009
EA1 (Entrevista a la alumna 1ª) EA2 (Entrevista a la alumna 2ª)	14 de mayo de 2009 14 de mayo de 2009
E-P (2ª) (Segunda entrevista a la profesora)	3 de junio de 2009
Fase final	
Tratamiento, análisis e interpretación de datos (reflexión y valoración de la información obtenida)	Mayo, junio y julio de 2009
Elaboración y redacción del informe de la investigación	Junio, julio, agosto y septiembre de 2009
Entrega del informe	Octubre de 2009

Cuadro 3. 2. Cronograma del estudio

4. PREACCESO AL CAMPO DE ESTUDIO: NEGOCIACIÓN (Véase Anexo 1)

Para contactar con los participantes de este estudio, en primer lugar se consideró a la profesora tutora de la asignatura del prácticum universitario que se estudia en esta investigación, pidiéndole permiso para poder realizar las observaciones de sus clases de seminarios, así como de las entrevistas que se desarrollarían para ella y su alumnado, y por tanto esos datos extraídos poder usarlos para este estudio; tras su visto bueno, en la primera observación del seminario, se contó también con la opinión del total del alumnado en cuanto a las observaciones que se realizarían allí, tras el consentimiento del alumnado, se procedió a las observaciones pertinentes en cada uno de los seminarios que se llevaron a cabo. A las alumnas participantes en este estudio, se les aclaró que quien quisiera participar, se les haría una o unas entrevistas relacionadas con el valor educativo de los seminarios de trabajo del prácticum, ante esto, las alumnas que quisieron participar, dieron también su permiso y visto bueno para ser entrevistadas, y poder usar esa información para este estudio..

Criterios tenidos en cuenta para la negociación:

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la negociación y fueron explicitados previamente a la recogida de datos fueron los que se exponen a continuación:

- Negociación del acceso al contexto de los seminarios de trabajo que se desarrollaran a lo largo de la asignatura del prácticum con la autorización de todas las personas implicadas.
- La confidencialidad de las informaciones está asegurada por el anonimato de las personas participantes en el informe y cuantos documentos al respecto se hagan públicos.

- Si se considera relevante, cualquier información aportada por los protagonistas de ese estudio podrá ser tenida en cuenta para la investigación.
- El informe de investigación será accesible a todas y cada una de las personas participantes que lo soliciten.

Tras lo indicado, es preciso mencionar que no hubo ningún reparo o problema por parte de ningún participante para que se presenciaran los seminarios de trabajo del prácticum, así como, en lo referente a las entrevistas realizadas a las protagonistas - profesora tutora del prácticum y alumnas participantes-, que creo relevante mencionar a este respecto que respondieron y se implicaron de manera generosa y entregada al estudio de esta investigación como participantes protagonistas que fueron.

A continuación, pues, y siguiendo los criterios considerados y explícitamente mencionados en líneas anteriores, se muestra la negociación explicitada en el documento de negociación que se presenta en el *Anexo I*:

Se garantiza la confidencialidad de los datos y el anonimato de los protagonistas, de tal manera que no se permitirá su identificación. Se garantiza la confidencialidad de los datos ya que es un compromiso ético de la investigación para respetar los derechos de intimidad de cada persona que ha participado en este estudio de caso. Los resultados de este estudio serán utilizados en y para el ámbito académico del master. Para la redacción del informe final, se tendrán en cuenta las consideraciones explicitadas por los protagonistas en el momento de la toma de contacto con la investigadora en la recogida de datos mediante entrevista, incorporándose aquellas que los participantes hayan considerado en su momento, pero la única persona responsable de la interpretación de los datos será la investigadora.

INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

5. INTRODUCCIÓN AL INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presentarán los hallazgos de la investigación que ayudarán a dar respuesta a las preguntas que iniciaron este estudio, se expondrá de modo descriptivo-narrativo, y la forma de presentación será por temática, es decir, se responderá a las cuestiones que mueven este estudio en función a las categorías establecidas para dar respuesta a las mismas. Así pues, a continuación se muestra las temáticas o apartados de análisis incluyendo las categorías emergentes o subcategorías extraídas de esta investigación, es decir, a partir de las categorías previas, surgieron nuevos interrogantes que se explicitan. Dichos apartados y temáticas surgen a partir de los datos derivados de las diversas técnicas: entrevistas, observaciones; de los distintos participantes: alumnado, profesor-tutor/a; y las diferentes fuentes de información: (participantes, documentos legislativos, normativos, etc.), establecidos para la triangulación e interpretación de datos de las evidencias empíricas extraídas y explicitadas.

Seguidamente se presentan las categorías de análisis indicadas como los Capítulos que siguen a continuación (cuya estructura aparece reflejada en el apartado 1 de este trabajo), incluyendo las categorías emergentes o subcategorías extraídas de este estudio -determinadas como subapartados- que posteriormente se especificarán, así como los datos derivados de las distintas técnicas, fuentes usadas y participantes de este estudio.

6. PERCEPCIÓN DEL SENTIDO DE LOS SEMIANRIOS

En este primer apartado, se aborda la percepción del sentido y valor educativo que tienen los seminarios de trabajo según lo detecta los protagonistas del estudio, así como el cometido que les asignan los distintos protagonistas y las pretensiones que se les establece legal y teóricamente, lo que se puede entender abordando estos tres subapartados que se presentan a continuación:

6.1. FUNCIONES Y PERCEPCIÓN DEL SENTIDO Y VALOR DE LOS SEMINARIOS PARA LA PROFESORA TUTORA

Las funciones y el sentido que tienen los seminarios de trabajo desde el punto de vista de la profesora tutora, es principalmente de facilitar el debate entre sus alumnos y alumnas para así propiciar el intercambio de sus experiencias reales, y con ello, puedan reflexionar o pensar sobre su acción en prácticas.

En este sentido, la información extraída de la entrevista a la profesora, evidencia que para ella, el sentido que tiene los seminarios depende del (*seminario*) que se trate, concretamente:

“En el primer seminario, el sentido que tiene es de introducción, administrativo, y luego explicarle el sentido de hacer el prácticum, el diario, etc. el segundo y tercer seminario, es que intercambien experiencias entre ellos, cosa que no ocurre, así como que centren la mirada en un aspecto concreto que quieran investigar. Y el último seminario, es enseñarles a categorizar con el diario”. E-P¹.

Para las alumnas, concretamente para una de ellas, A1, el sentido que cree que su profesora le dá al seminario de trabajo es de que sus alumnos pongan en común sus experiencias.

“Que todos nos contemos la experiencia de lo que estamos haciendo porque al hablar con los compañeros nos cuentan otras cosas en las que nos tenemos que fijar, cómo llevan las memorias, que es lo que deberíamos hacer”. E-A1².

Por su parte, la otra alumna entrevistada, argumenta que en los seminarios de trabajo, la profesora tutora intenta que el alumnado reflexione y se cuestione sus funciones en las prácticas.

¹ E-P: Entrevista a la Profesora-tutora del seminario del prácticum (fragmento).

² E-A1: Entrevista a la alumna nº 1 (fragmento).

“...por parte de la profesora nos hace ver las cosas desde otro punto de vista, invita a reflexionar y que nos cuestionemos otras cosas, aunque a mí me gustaría que el seminario fuera más participativo”. E-A2³.

Estas opiniones de las alumnas coincide con la de la profesora tutora, pues ésta estima que el sentido, realmente, que ella le dá a su función como profesora tutora en los seminarios es facilitar que en alunado debata y se produzcan intercambios de experiencias entre ellos.

“Estimular intercambios, facilitar el debate. Tiene una parte explicativa, y una parte de facilitar a que hablen para ayudarles al debate e intercambio de experiencias entre ellos”. E-P

En las observaciones, por su parte, se ha podido observar que la profesora les suele preguntar frecuentemente las dudas para estimular que los alumnos y alumnas hablen y se cuenten sus experiencias.

La profesora siempre pregunta si tienen dudas o preguntas,..., pregunta si se generalizan las dudas o problemas que se están comentando e intenta resolverlas. O2

En los registros de la tercera observación, también se pudo comprobar que en los seminarios, la profesora incide en comentar las experiencias reales de su alumnado, así como en la reflexión sobre las mismas.

La profesora siempre comenta lo que se ha hablado (que suelen ser las experiencias reales de los alumnos), aclara las dudas que han salido en las conversaciones sobre las prácticas, o les hace reflexionar sobre ellas (por ejemplo: ¿Para qué sirve eso que haces? ¿Qué es eso que observas?) O3

³ E-A2: Entrevista a la alumna nº 2 (fragmento).

Atendiendo al marco legislativo, según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002, en los seminarios, el profesorado, debe orientar al alumno e informarle sobre actividades, presentación de memoria, criterios, etc., así como conocer las experiencias del alumnado durante las prácticas. Así como, específicamente para el tutor/a de prácticas de la Facultad, se establece que debe atender al alumnado de prácticas, convocar seminarios y reunirse con éstos, orientar al alumnado sobre la memoria de Prácticas, hacer sugerencias y aportaciones de mejora para el Prácticum, entre otros. En este sentido, se da la relación entre esta teoría y la práctica real que se lleva a cabo en los seminarios de trabajo.

De hecho, desde el punto de vista teórico, numerosos autores mantienen que el profesor tutor en los seminarios de trabajo deben intentar hacer al alumnado pasar de la mera experiencia a la reflexión y no quedarse solo en la reproducción de patrones (Elliott, 1989; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Tardif, 2004; Sepúlveda, 2005, 2009). Los seminarios de trabajo son ideales para ponerse en marcha desde una perspectiva de colaboración y reflexión donde se potencia la autocrítica, autorrevisión y el desarrollo personal dentro de un ambiente relajado, (Cochran-Smith, 1991b; 2001; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Blanco, 1999; Stenhouse, 1985, 1987; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Martínez, 2001; Angulo Rasco, 1994; Tardif, 2004; Fraile, 1997), así como la oportunidad de establecerse el asesoramiento del profesor tutor competente para dicho fin (Angulo Rasco, 1994; Tardif, 2004; Fraile, 1997; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008; Day, 2005).

No obstante, a pesar de que parece ser que la profesora tutora intenta que se den estos criterios (como se verá detalladamente en otro apartado específico más adelante), y así los establece en los seminarios de trabajo, se desprende de diversos datos que los resultados no son los deseados por la misma, pues parece que la predisposición a la participación por parte del alumnado no es excesivamente satisfactoria, temas que más adelante se abordarán detenidamente en apartados específicos, pues de ellos se desprende la necesidad de estudio debido a su importancia.

6.2. PERCEPCIÓN DEL VALOR DE LOS SEMINARIOS PARA EL ALUMNADO

Para el alumnado universitario en prácticas estudiado, el valor y sentido que le da a los seminarios de trabajo, se vincula a la puesta en común, que entre los compañeros y compañeras se cuenten las experiencias de sus prácticas, para así poder cuestionarse a cerca de las suyas, y resolver las dudas o problemas que les surjan en su función práctica.

Para la profesora, el valor educativo que encuentra en los seminarios, o para qué le sirven éstos a sus alumnos, es -a pesar de su inicial pesimismo- cuestionarse y reflexionar sobre su propia práctica en los centros, así como que entre ellos y ellas puedan compartir sus experiencias y cuestiones.

“A estos alumnos no les sirve para nada. Quizá si para empezar a cuestionar la forma en que se trata a los niños diferentes y ver que es posible hacerlo de otra manera, esto gracias al artículo que les mandé. También para que ente ellos se cuestionen, pero en clase no contrastan entre ellos. El valor educativo es reflexionar, criticar,... la realidad y ese sitio al que han ido, que aprendan de la teoría y entre ellos. E-P.

Esta opinión coincide con la de las alumnas, concretamente para una de ellas, A2, argumenta que el sentido o utilidad que le ve a los seminarios es la puesta en común de las experiencias de los/as compañeros/as, para así reflexionar sobre su propia práctica.

“están bien para poner en común las experiencias de todos, las cosas que otros compañeros han hecho y yo no he hecho, se lo he preguntado a mi orientadora y ya lo estamos haciendo y me lo está enseñando. Y por parte de MJ nos hace ver las cosas desde otro punto de vista, invita a reflexionar y que nos cuestionemos otras cosas, aunque a mí me gustaría que el seminario fuera más participativo”. , “...más bien exponemos lo que hacemos en los centros, y sirve más para compartir experiencias...También sirve para ayudarnos en los problemas”. E-A2.

Esta idea es corroborada por la siguiente alumna entrevistada, A1, para la que los seminarios le sirven para darse cuenta de algunos aspectos individuales, pero también le sirve para la puesta en común de las experiencias.

“Me he dado cuenta de que en el centro en el que estoy participo y hago más cosas que mis compañeros, pero eso ya es a nivel individual no a nivel del grupo, porque varía mucho del centro en el que estés y el tutor que te toque”.

“...en clase cuentas lo que has hecho en general”... todos nos contamos la experiencia de lo que estamos haciendo...” E-A1

Derivado de las observaciones, concretamente la observación 3 al tercer seminario, se puede ver que en los seminarios de trabajo, el alumnado pone en común sus experiencias en el centro, para así, llevarles a la reflexión sobre su propia acción en el centro.

El alumnado explica lo que hace en su centro, a cerca de su experiencia, y pregunta dudas que suelen ser generalizables, mientras la profesora resuelve o les hace reflexionar sobre esas dudas. O3

Según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002, “el prácticum ha de favorecer la formación del pensamiento crítico, actitudes, valores y capacidades de acción del alumnado para que éste tome conciencia de su propia identidad personal, social y profesional; fomentar la formación en la participación, fomentar actitudes de cooperación, colaboración, etc. como una forma de innovar la mera transmisión de conocimientos por un conocimiento compartido”. Todo ello, se puede trabajar y poner en común en los seminarios de trabajo. Estas premisas que se pretenden por norma para los alumnos y alumnas que desarrollan sus prácticas, es una constante que se intenta en los seminarios de trabajo que se estudian en esta investigación.

Esto es respaldado y fundamentado por diversos autores que defienden la postura práctico-reflexiva, en la que patrocinan que los seminarios son escenarios donde el alumno en prácticas pueda aprender cómo utilizar los medios a su alcance y llegar a

una observación más crítica y reflexiva (Fraile, 1997; García Ruso, 2002; Martínez, 2001; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001). Así como, el hecho de fomentar la formación en la participación, fomentar actitudes de cooperación, colaboración, etc. en estos seminarios de trabajo, lo cual proporciona todas las ventajas metodológicas del trabajo cooperativo (López et al., 2008).

Dicha teoría, coincide con lo que se pretende en estos seminarios de trabajo, como se ha observado en los datos expuestos a lo largo de esta categoría, pues se intenta debatir sobre las experiencias vividas en las prácticas del alumnado, intentando así mismo la reflexión por parte de éstos, mediante la puesta en común.

6.3. UTILIDAD DE LOS SEMINARIOS DE TRABAJO PARA LAS PRÁCTICAS REALES

Parece que hay un acuerdo entre cada uno de los protagonistas de este estudio, así como atendiendo a las observaciones realizadas, en que se detecta que la utilidad de los seminarios de trabajo para las prácticas reales del alumnado universitario, tiene que ver con permitirles saber donde se sitúan y qué funciones hacen y deberían hacer en comparación con otros compañeros y compañeras en su misma situación, así como el hecho de que no se produzca una mera socialización, sin más, en el centro donde realizan las prácticas, mediante una pretendida reflexión crítica sobre lo que hacen y se hace allí.

Para la alumna 2ª, A2, los seminarios le sirven para su práctica para contrastar las experiencias reales de otros compañeros con las suyas propias y así “controlar” su labor en el centro, y no verse “perdida”, pues se tiene ese respaldo de los seminarios donde pedir ayuda en caso necesario.

“Me sirven para ver la experiencia de otros compañeros y contrastarlas con las mías, porque yo por ejemplo, “informe” no había hecho y al escuchar a la gente hablar de los informes, se lo pregunté a mi orientadora para ver que era eso. Los seminarios son una manera de controlar las cosas. Yo vi perdida a mi orientadora y los seminarios pueden resolver los problemas. Sirven y ayudan”. E-A2

Para la siguiente alumna, A1, los seminarios de trabajo le sirven para su práctica en la medida en que se ha dado cuenta de su función en el centro en relación con la de otros compañeros.

“Me he dado cuenta de que en el centro en el que estoy participo y hago más cosas que mis compañeros, pero eso ya es a nivel individual no a nivel del grupo, porque varía mucho del centro en el que estés y el tutor que te toque”. E-A1

De la segunda entrevista a la profesora, por su parte, se puede vislumbrar que según ésta, los seminarios les puede servir al alumnado para que reflexionen y piensen sobre lo que hacen, para que no se produzca una simple socialización tal cual, además les sirve para saber observar, que es una función que el alumnado deben hacer primordialmente en el centro en el prácticum I.

“No se si le sirve mucho, como no cuentan lo que hacen, no lo sé. Intento que reflexionen, que no sea una socialización “bruta” la que se haga en el centro de prácticas. En los seminarios intervengo sobre lo que intuyo (no sobre los que sé que ellos necesitan pues no lo dicen). Lo que se hace en los seminarios no les sirve mucho para su acción cotidiana, pero para la observación (que es lo que ellos hacen) si que les sirven los seminarios para sus prácticas. Los seminarios son para que aprendan estrategias para ser reflexivos, el papel del tutor de la facultad es para que piensen sobre esas prácticas que hacen con el tutor del centro .E-P (2ª).

Ahora bien, derivado de los registros de observación, se ha podido vislumbrar cómo se pretende en todo momento conocer las experiencias reales de alumnado, para resolver dudas o problemas generalizados, así como propiciar el pensamiento crítico sobre la experiencia.

En el segundo seminario, se pretende resolver dudas en ese seminario (profundizando sobre el diario). La profesora les intenta resolver las dudas, y vuelve a preguntar si se generalizan las dudas o problemas que se están comentando (a las dudas les pregunta que por qué pasa eso). La profesora les

hace ver a sus alumnos/as como en esos seminarios se ve la cantidad de funciones que tiene el orientador. O2.

En los seminarios, la profesora siempre comenta lo que se ha hablado (que suelen ser las experiencias reales de los alumnos), aclara las dudas que han salido en las conversaciones sobre las prácticas, etc.) En los seminarios, el alumnado explica lo que hace en su centro, la profesora siempre insiste en que sigan comentando a cerca de su experiencia (qué test pasan y para qué sirven, qué es lo que dicen que observan, etc.) O3

Este hecho coincide con la normativa, pues según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002, “se ha de favorecer la reflexión del alumnado sobre la interacción de teoría y práctica, para que éste tome conciencia de su propia identidad personal, social y profesional en la interacción cotidiana con el entorno”. Lo que podría establecerse y asimilarse mediante los seminarios.

Además, según la Consejería de Educación y Ciencia en la Orden de 22 de junio de 1998, Artículo 2, para los alumnos universitarios, “las prácticas deben poner en contacto al alumnado con la realidad profesional a fin de que complete su formación”, lo que puede trabajarse, comentarse y relacionarse en los seminarios de trabajo.

En este sentido, se establece un claro fundamento teórico al respecto: los seminarios de trabajo contribuyen a que el alumnado tome conciencia de la construcción del conocimiento profesional (Sepúlveda, 2005, 2009; Murillo Más, 2000; Marcelo García, 1995; Montero Mesa, 2003; Zeichner, 1990; Pérez Gómez, 1992, 1998; Tardif, 2004; Martínez, 2001), lo que se puede conseguir en los seminarios dándole la importancia que tiene a la crítica de la experiencia (Tardif, 2004), o las puestas en común para el aprendizaje conjunto, pues con estas formas de trabajar -desde el enfoque práctico reflexivo defendido por Stenhouse, Elliott y McDonald- el valor de los seminarios no solo es de contenido, sino también de competencias profesionales. Pues se pretende la adquisición de un saber profesional y adquirir competencias críticas, autónomas, etc.

Ahora bien, a pesar de que estas condiciones e ideas fundamentadas presentes en la teoría al respecto se pretenden desarrollar y poner en práctica en estos seminarios de trabajo, los resultados no son los deseados por la profesora ya que la participación de

los alumnos (preguntar dudas, la puesta en común, contar sus experiencias prácticas en gran grupo, realizar las actividades propuestas durante los seminarios, etc.) no es la adecuada, ya que es escasa y no se da de manera voluntaria, por consiguiente se vislumbra una participación del alumnado forzada por la profesora tutora, y por tanto, dicha actitud (pasiva, introvertida y poco participativa) del alumnado no es la propia para un aprendizaje participativo y cooperativo, aspecto que se verá detalladamente más adelante en una categoría específica dedicada a esta cuestión.

7. METODOLOGÍA Y/O ESTRATEGIAS EDUCATIVAS UTILIZADAS EN LOS SEMINARIOS

Para poder comprender y valorar si las estrategias educativas de aprendizaje y/o metodología usadas en los seminarios de trabajo de la asignatura del prácticum son útiles para alcanzar las pretensiones de los mencionados seminarios, se abordarán los subapartados que se describen más adelante.

Concretamente, en cuanto a la metodología y estrategias usadas por la profesora-tutora de los seminarios de trabajo del prácticum, eran diferentes según se tratara de un seminario u otro, aunque compartiendo patrones comunes como detallaré a continuación.

El modo de trabajar en los seminarios, depende del seminario en cuestión que se dé en ese momento, pues en el primero es explicativo, en los siguientes se procura el debate y puesta en común, y en el último, se trata de solventar las dudas acerca del trabajo que hay que entregar -Memoria- y la evaluación. Ahora bien, todo el proceso gira en torno a la elaboración de la memoria y del diario. A pesar de que también se intentó trabajar algún aspecto concreto de las prácticas.

La profesora utiliza una estrategia bien definida que trata de preguntar directamente a un o una alumna concreta, e ir sucesivamente preguntado al alumnado por el nombre, en vez de hacer las preguntas de manera genérica para que conteste quien quiera, pues en este caso, este alumnado no suelen participar. Así mismo, para fomentar la puesta en común del alumnado durante los seminarios de trabajo, otra estrategia usada por la profesora es la formación de pequeños grupos para la posterior puesta en común en gran grupo. Asume que para que sus alumnos participen en clase, tiene que usar otras estrategias o técnicas para fomentar esa participación, como dividir en grupos, preguntar uno por uno, mandar textos para leer, etc.

- En el primer seminario se trabajó de manera explicativa, es de introducción, administrativo, se explicó lo que es y lo que se tiene que hacer el prácticum, además de cómo hacer y lo que es el diario, etc. se concretaron las fechas de los seminarios restantes, etc. La profesora dio los pasos de lo que iba a ser la asignatura, de lo que esperaba que hicieran los alumnos, de lo que tenían que hacer, la acompañó de una bibliografía, y lo explicó.

En el segundo y tercer seminario, se trató de que intercambien experiencias entre ellos, así como que centren la mirada en un aspecto concreto que quieran investigar. Se usó una estrategia más colaborativa, de intercambio de experiencias, trabajando con lecturas y artículos, la profesora trató de explicarles el sentido de hacer el prácticum, el diario. En esos seminarios se trabaja principalmente con los diarios, se les pide fragmentos seleccionados de los diarios, lecturas de textos:

- En el segundo seminario, la profesora les pone en el cañón diapositivas de cómo hacer las prácticas (que se fijen en el espacio, el tiempo, etc.) Les comenta cómo hacer el diario, en qué fijarse, les da un guión para saber elaborar la memoria de prácticas, les habla de los instrumentos, observaciones, entrevistas, y todo lo referente al diario (que es el instrumento de recogida de información más importante), les enseña trucos como ser imparciales, etc., hace hincapié en centrar la mirada y en que el diario es muy importante. A las dudas que se están comentando les suele preguntar: por qué pasa eso. La profesora intenta en todo momento que se produzca el debate y la puesta en común entre los alumnos mediante preguntas a cerca de sus prácticas.
- En el tercer seminario, se realiza la lectura de un artículo en pequeño grupo para que hablen por lo menos entre ellos. En sus prácticas, la mayoría solo observa y como mucho pasa tests, a eso la profesora siempre les insiste que comenten qué test, y qué observan. Para animarles ha hablar, se hacen pequeños grupos y que contesten que relación existe entre el artículo leído y las prácticas. Tras esperar un tiempo, se ponen en gran grupo de nuevo. La profesora hace preguntas constantemente para que reflexionen como ¿por qué crees que pasa eso?
- Y el cuarto y último seminario es para concretar para la evaluación es enseñarles a categorizar con el diario. Es un samienrios expositivo por parte de la profesora, que explicó (por power point y muy detalladamente) todo lo referente a la Memoria de prácticas, apartados, las fechas de entrega de la misma, y cómo la evaluará, pues es la última clase y así se tenía estipulada.

Así pues, la metodología y estrategias que usa la profesora en los seminarios de trabajo son diferentes atendiendo al seminario que se dé, -seminario inicial, seminarios posteriores o seminario final-, aunque en todos los seminarios se alude a la elaboración de la memoria de prácticas y del diario, y ocasionalmente se trabaja algún aspecto o problemática concreta de las prácticas. En este sentido, para la profesora:

“El primer seminario es de introducción, administrativo, y luego explicarle el sentido de hacer el prácticum, el diario, etc. el segundo y tercer seminario, es que intercambien experiencias entre ellos, cosa que no ocurre, así como que centren la mirada en un aspecto concreto que quieran investigar. Y el último seminario, es enseñarles a categorizar con el diario”.E-P

Por tanto, se vislumbra que el primer seminario es explicativo, en los siguientes se procura el debate y puesta en común, y en el último se trata de solventar las dudas a cerca de la Memoria y la evaluación.

En cuanto a las estrategias usadas en los seminarios, atendiendo a la valoración de los protagonistas, se evidencia que:

“(En los seminarios se trabaja con) los diarios. ...Les pido fragmentos seleccionados de los diarios...”. “Mando textos”. E-P.

“Lecturas...”. “ En las clases (la profesora) usa presentaciones, etc.”.E-A2

“Hay que llevar un diario día a día de las prácticas...”. “En clase cuentas lo que has hecho en general...”. “También nos mandó leer un texto”.E-A1.

Por ello, atendiendo a la valoración de los protagonistas y a las observaciones anteriormente expuestas, se vislumbra que las estrategias usadas por la profesora para fomentar la participación de su alumnado son preguntar a un alumno o alumna por el nombre, en vez de “lanzar preguntas al aire”. Para provocar la puesta en común del alumnado, la profesora incide en la formación de pequeños grupos para la posterior puesta en común en gran grupo, preguntarles uno por uno, pedirles que lean fragmentos de sus propios diarios, dividirles en grupos, pedirles que cuenten sus propias experiencias, y mandar textos para leer.

7.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN COHERENTES CON LA METODOLOGÍA

Los criterios de evaluación que siguió la profesora-tutora para la asignatura del prácticum, se centran fundamentalmente en la elaboración de la Memoria de prácticas, donde quedará reflejada la elaboración del diario del alumno así como su estancia en el centro y las reflexiones y críticas que les surgió durante dicho periodo, además de la participación en los seminarios de trabajo y el informe del profesor-tutor del centro. Estos criterios se reflejan en la programación de aula, y se presentaron tanto por escrito como expositivamente por parte de la profesora. Los criterios de evaluación tienen una íntima relación con la metodología desarrollada en estos seminarios, pues dichos criterios mantienen una coherencia con la metodología formulada y desarrollada durante los seminarios de trabajo, que giraban en torno a la elaboración de la memoria y el diario de prácticas del alumnado, así como procurar la participación del alumnado.

Los criterios que se seguirán en la evaluación de la asignatura del prácticum parece ser un tema de especial importancia para los alumnos, aunque parece que no los tienen claros todavía a pesar de que la profesora-tutora les dejó la información referente a ello, y se los explicó detalladamente el primer día.

En este sentido, se puede extraer de la entrevista primera a la profesora, que para ésta, paradójicamente, los criterios de evaluación son bien conocidos por sus alumnos y alumnas.

“Ellos lo conocen ya. Primero la participación activa (aunque son 25 y nunca vienen). Segundo la memoria de prácticas, atendiendo a la profundidad del análisis, que argumenten, la relación teoría-práctica, etc.”.E-P

Ahora bien, para las alumnas, estos criterios no los tienen totalmente claros, y para algunas/os alumnas/os les quedan lagunas respecto a esta cuestión.

“La nota final contará primero las calificaciones de la orientadora del centro, que es con quien trabajo, después la memoria y diario también

contará (allí es donde se comparará la T y P).. Y luego los seminarios, no se como los evaluará (la profesora).E-A2

“Yo creo que solo con la memoria.”, “Sí (sé que la asistencia es obligatoria), pero ella (la profesora) no la controla.” E- A1.

A pesar de las dudas de alumnos y alumnas, el hecho de que la profesora-tutora informara correctamente a su alumnado de los criterios de evaluación, se constata en el hecho de que les facilitó documentos que especificaban concretamente tales criterios evaluativos. Según los documentos aportados por la profesora a cerca de los seminarios⁴, la evaluación atenderá, entre otros factores a la elaboración de la memoria, actitud/interés, capacidad, saber categorizar el diario, contar lo que pasa en el centro de manera entendible, relacionarlo con la teoría.

Lo que coincide atendiendo al marco legislativo, pues para la normativa de la Facultad, la evaluación del prácticum I de pedagogía, se realizará dentro de las normas y plazos establecidos en el plan general por Ordenación Académica. Se tendrán en cuenta las normas y criterios establecidos en el plan general para la elaboración de la memoria y su evaluación. Atendiendo a criterios como, Memoria de prácticas en los Centros, diario, informe del tutor/a de Prácticas del centro, así como del de Facultad, etc.

Este hecho coincide con los registros de las observaciones realizadas al respecto, concretamente en la observación 1ª del primer seminario y en el 4º y último seminario, que corresponde también con la cuarta observación, se percibe este aspecto.

La profesora dio, entre otros documentos⁵, y explicó a su alumnado, todo lo referente a los criterios de evaluación,.. O1

La profesora explica detalladamente cuáles serán los criterios de evaluación que ésta seguirá, concretamente, la evaluación de la Memoria de Prácticas. O4.

⁴ Documentos aportados en el Anexo 4.

⁵ Estos documentos a los que hago alusión, se justifican apareciendo en el Anexo de este estudio

La profesora pasa directamente a comentar los criterios que ella seguirá para la evaluación, como la capacidad de análisis y comprensión, originalidad, profundidad y rigor, capacidad para argumentar y la relación entre teoría y práctica, utilizar los conceptos teóricos usados en la carrera para aplicarlos sobre la realidad, coherencia, organización en la memoria, etc. O4

A pesar de esta aparente claridad en cuanto a la explicación de los criterios de evaluación que se evidencia en los registros de observaciones, parece curioso el hecho de que el alumnado presente dudas al respecto, ya que durante esas sesiones explicativas no tenían ninguna duda aparente en relación a estos criterios.

La profesora-tutora pregunta si hay dudas sobre lo que explica, nadie tiene ninguna. O1

Cuando la profesora pregunta si alguien tiene dudas, nadie habla ni pregunta nada. O4

La profesora pregunta si hay dudas, y sigue sin haberlas. O4

7.2. USO DE LAS TUTORÍAS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El uso de las tutorías como estrategia metodológica en el desarrollo de los seminarios, tiene que ver con considerarlas desde un enfoque que permita la oportunidad de establecerse como una estrategia de tutorización reflexiva (Schön 1992), y no como un espacio donde el profesor espera en su despacho, y el alumno, si lo precisa conveniente va a preguntar dudas; pues desde un enfoque más reflexivo, permitiría concebirlos, mediante un proceso sistemático, como una técnica tutorización personalizada y asesoramiento individual (Angulo 1994).

Parece ser que el uso de las tutorías durante el periodo de prácticas por parte del alumnado no es de una especial necesidad, ya que el hecho de no acudir a ellas es una constante común por parte del alumnado, de hecho los protagonistas de este estudio, no lo ven como algo habitual.

“Prácticamente nada. Alguna vez. Utilizan el correo pero poco y solo para justificarse de que no irán (a clase)”.E-P.

“El primer día no fui a clase y le mandé un correo para preguntarle...”; (en otro momento)“...le mandé un correo preguntándole una cosa del seminario porque estaba muy perdida”. ”yo normalmente si tengo alguna duda lo hago por correo porque es más cómodo también”.E-AI.

Atendiendo al marco legislativo, no se especifica ninguna obligación a cerca de la asistencia a las tutorías por parte del alumnado, no obstante según la consejería de Educación y ciencia en la Orden de 22 de junio de 1998, Artículo 5, los tutores del alumnado universitario en prácticas, deberán facilitar al alumnado toda aquella información, y orientación necesaria para sus prácticas. Lo que se podría realizar también en las tutorías, en caso de ser necesario más tiempo o atención que el establecido en los seminarios.

Incluso, si se atiende a la estrategia de tutorización reflexiva defendida por Schön (1992), y defendida en este escrito, ese autor propone un prácticum reflexivo, cuyas características fundamentales son la tutoría y el diálogo entre tutor y estudiante sobre la mutua reflexión en la acción (Schön, 1992), por tanto, en el caso de que el número de seminarios sea insuficiente para conseguir este proceso, en las tutorías siempre se podría detectar una buena alternativa para este tipo de tutorización

Además, según la técnica de la supervisión clínica, se necesita de una tutorización personalizada y un asesoramiento individual, mediante un proceso sistemático, donde se precisa un trabajo conjunto de interpretación por parte de alumno y tutor (Angulo 1994), por ello, también en este caso las tutorías podrían ser una alternativa para esta tutorización personalizada y asesoramiento individual.

7.3. ACTITUD DEL ALUMNADO COMO DETERMINANTE EN LA METODOLOGÍA USADA

Dependiendo de la actitud que muestra el alumnado durante los seminarios de trabajo, la profesora-tutora del prácticum decide adaptar la metodología y estrategias usadas durante el desarrollo de las sesiones. En este sentido, existen evidencias al respecto que lo clarifica, como el hecho de que en los seminarios, tras pedir la profesora la lectura de un texto concreto, nadie lo haya leído, o el hecho de que los alumnos se vayan yendo de la clase antes de terminarla, o que a las preguntas de la profesora nadie responde, ni pregunta dudas. Ante esto, para procurar la participación del grupo, la profesora opta por cambiar la metodología y hacer la más participativa mediante debates en pequeño grupo, para la posterior puesta en común en gran grupo, o las preguntas directas a alumnos concretos.

La actitud del alumnado durante el desarrollo de los seminarios de trabajo, parece ser pasiva, apática y poco participativa, que se evidencia en el hecho de que no preguntan dudas, no participan, se van de clase antes de terminar, no responden a las preguntas de la profesora, o no realizan las actividades propuestas; Lo que detecta tanto la profesora-tutora del prácticum, como las alumnas participantes del resto de compañeros.

Se extrae de la entrevista primera que la profesora percibe el comportamiento de su alumnado en el aula como pasivos y *pasotas*, tal y como ya ocurría el año anterior que los tubo con alumnos de otra asignatura. Para esta profesora, la actitud que tiene el alumnado hacia el aprendizaje es de apatía.

“Pasivos, igual que el año pasado. Creo que es mi culpa. Pero pienso que es porque no es un grupo vocacional, solo menos de una quinta parte lo es, entraron a la carrera porque se entra con muy poca nota., y algunos quizá la pusieron de 3ª o 4ª (opción) cuando eligieron para entrar.”E-P.

“... el problema que veo es la poca participación”.E-P.

“Parece que todo les da igual. Dan la sensación de que quieren cubrir el expediente y terminar. No tienen interés en el contenido, solo en aprobar”

E-P.

Esta opinión coincide con la de las alumnos, pero curiosamente éstas lo detectan de resto de compañeros/as, no de sí mismas, que creen que sí que participan en clase.

“Con la profesora sí (participo en clase), porque me gusta mucho hablar con ella. E-A1

“Yo hablo mucho... no tengo problema en hablar”. E- A2.

“...aunque me gustaría que la clase fuera más participativa”. E- A2.

Esta última afirmación de la alumna 2 –participa en los seminarios-, es cierta y queda confirmada, pues en las observaciones en general, más distinguible en la **O3**, se puede apreciar la participación de esta alumna.

Tras esperar un tiempo, se ponen en gran grupo de nuevo, al principio nadie habla, pero luego si que habla una chica (A2).

Hace otra pregunta concreta “que pensáis sobre eso”, y habla la misma chica de antes (creo que lo mejor es trabajar en grupos reducidos) y pregunta “que más soluciones hay”, la misma alumna vuelve a sugerir “tener un manual libre”

A partir del artículo, la profesora pregunta “si fuerais orientadores como ayudaríais a los niños con “problemas” (la misma chica dice que para los profesores eso es estorbo y les mandan al aula de diversificación... Luego dice que es imposible). O3.

Aunque una alumna participe por voluntad propia, queda explicitado, como se ha comentado, que para las alumnas protagonistas de este estudio, también se asume la poca participación general del alumnado.

“... a mí me gustaría que el seminario fuera más participativo”.E-A2

“...Para algunos seminarios nos ha pedido que leyésemos artículos, etc. pero no se cumple lo que propone, al final se acaba yendo la clase (el

alumnado), en uno se intentó hablar de los artículos pero no se leyeron y no se pudo hacer nada, ella los explicó”.E-A2

Esto coincide con los registros observacionales, en todas las observaciones realizadas, el alumnado no suele hablar, no es participativa. **O1, O2, O3 y O4.**

Cuando la profesora pregunta quién ha leído, nadie los ha leído, cuando la profesora pregunta quién ha leído los textos, ellos miran hacia otro lado y ríen. A las preguntas que realiza a las clase, nadie responde (ríen o miran hacia otro lado). O2.

En la O3 a la pregunta de la profesora a cerca de las dudas, etc. ellos no hablan

Tras terminar de exponer todos lo que hacen, la profesora pregunta si se quieren hacer mutuamente entre compañeros alguna pregunta. Nadie quiere. La profesora pregunta a ver sobre que tema les gustaría centrar el eje de estudio; Parece que nadie lo tiene claro aún. No dicen nada por voluntad propia. O3

(Tras una actividad en pequeño grupo) se ponen en gran grupo de nuevo, al principio nadie habla, pero luego si que habla una chica (concretamente la alumna entrevistada número 2 “A2”).

La profesora pregunta a cerca de un artículo que mandó, nadie habla.

Pasada aproximadamente una hora, ya se habían ido tres personas.

Pasado el tiempo, se siguen yendo alumnos. A la hora y media aproximadamente, quedan 11 alumnos/as. O3

En la última observación del último seminario, cuando la profesora pregunta si alguien tiene dudas, nadie habla ni pregunta nada...La profesora vuelve a preguntar las dudas, pero nadie habla.... (El alumnado) no están haciendo nada de lo que se propuso (una tarea para trabajar en clase durante un ratito)...Pregunta si hay dudas, y sigue sin haberlas. En esta cuarta observación, también se empiezan a ir personas, (se van tres en total). O4

Ante esto, cabe mencionar que según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002, una de los requisitos deseables del alumnado para el desarrollo del periodo de prácticas es, entre otros, “Participación, aportaciones, interés, implicaciones, etc. en los seminarios de trabajo”. Por lo tanto, la actitud del alumnado (la escasa participación, la apatía y desinterés generalizado que parece vislumbrarse en

las evidencias explicadas con anterioridad) no es la deseada por la profesora tutora para realizar unos seminarios de trabajo participativos y cooperativos de puesta en común de experiencias entre compañeros y compañeras.

7.3.1. ESTRATEGIAS PARA SOLVENTAR LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCASA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

Para intentar solucionar el problema de la falta de participación el alumnado durante los seminarios de trabajo del prácticum, la profesora utiliza una estrategia bien definida que trata de preguntar directamente a un o una alumna concreta, e ir sucesivamente preguntado al alumnado por el nombre, en vez de hacer las preguntas de manera genérica para que conteste quien quiera, pues en este caso, este alumnado no suelen participar. Así mismo, para fomentar la puesta en común del alumnado durante los seminarios de trabajo, otra estrategia usada por la profesora es la formación de pequeños grupos para la posterior puesta en común en gran grupo.

Así pues, respaldando esto, en las observaciones realizadas a los seminarios, se pueden concretar las siguientes estrategias.

En la O2 del seminario 2º, la profesora pregunta por el registro crítico, nadie habla y entonces vuelve a preguntar uno por uno (y así si fueron hablando, preguntando dudas, etc.) A los que no hablan, les pregunta directamente, qué han hecho en su centro y si tienen algo que contar O2

En la observación tercera al tercer seminario, sólo nombrándolos uno por uno (a los alumnos), es como sucesivamente, siguen hablando los alumnos/as por orden, explicando lo que hacen en su colegio Así pues, la profesora propone que cada uno hable de su centro y de lo que hacen en el. Como nadie empieza, la profesora propone directamente (empieza tú). A quien no ha hablado, le dice “a ver, tú por ejemplo, de que vas a escribir”. Para animarles ha hablar, sugiere que hagan tres grupos y que contesten “que relación existe entre el artículo leído (que mandó) y las prácticas”. Establecen un grupo de 6, otro de 5, y otro de 5. (Hablan entre ellos bastante). Tras esperar un tiempo, se ponen todos en gran grupo y hace otra pregunta

concreta “que pensáis sobre eso”, y a partir del artículo, pregunta “si fuerais orientadores como ayudaríais a los niños con “problemas”. O3

En este sentido, la profesora también coincide con esta idea, y asume que para que sus alumnos participen en clase, tiene que usar otras estrategias o técnicas para fomentar esa participación, como dividir en grupos, preguntar uno por uno, mandar textos para leer, etc.

“ ...el problema que veo es la poca participación, por eso también les mandé el texto, dividí por grupos, y pregunté uno por uno, pues en la primera sesión vi que no hablaban y en la segunda ya utilicé estas técnicas”.E-P.

“...Les pido (a los alumnos) fragmentos seleccionados de los diarios, pero parece que se aviolentan leyéndolo en clase, así que ya no se lo mando. Mando textos para que interactúen entre ellos, para que participen, etc. E-P.

Cabe mencionar, que con estas técnicas usadas por la profesora, si se potencia que el alumnado participe en clase, pero, como es lógico, lo hace de manera forzada y no porque tengan alguna motivación o duda de aprendizaje que resolver.

7.4. TRABAJO Y TAREAS DEL ALUMNADO

A pesar de que estos alumnos tienen ciertas tareas concretas para realizar en los seminarios o para traer a los mismos, como las lecturas de textos y artículos, elaborar el diario de la Memoria para preguntar posibles dudas, y la selección de fragmentos de sus diarios; estos alumnos no parecen tenerlo claro, y se vislumbra que parecen no saber lo que la profesora les pide como tarea. Es más, asumen que en general ningún compañero/a lo realiza.

En este sentido, de la entrevista a la profesora, se extrae que lo que ella les pide a sus alumnos para que trabajen en casa o traigan a clase, son los diarios y textos.

“Los diarios. Les pido fragmentos seleccionados de los diarios, pero parece que se aviolentan leyéndolo en clase, así que ya no se lo mando. Mando textos para que interactúen entre ellos, para que participen, etc.” E-P

Las alumnas, por su parte, parece que reconocen que lo que se pide que se haga como tarea en los seminarios, no se lleva a cabo por parte del alumnado, y en algún caso, tampoco se tiene claro.

“Nos ha dado al principio del curso un temario o resumen de lo que sería el seminario. Para Algunos seminarios nos ha pedido que lo leyésemos, etc. pero no se cumple lo que propone, al final se acaba yendo la clase, en uno se intentó hablar de los artículos pero no se leyeron y no se pudo hacer nada, ella (la profesora) los explicó”.E-A2

“Se supone que hay que llevar un diario día a día de las prácticas, pero yo creo que no hace falta para esto, porque después en clase cuentas lo que has hecho en general. También nos mandó leer un texto, sobre todo textos suyos, que es lo que ella quiere”.E-A1.

Lo que coincide con las observaciones, en las que se puede ver que la profesora da por hecho que sus alumnos saben lo que tiene que traer a clase como tarea, pero también asume el hecho de que no lo traigan hecho.

Les pide que lean lo que lleven escrito de su diario, lo que previamente en casa habían subrayado para leerlo en clase (por ejemplo, pregunta ¿quién llevaba un registro crítico? ¿Tú?, pues lee lo que llevas por ahora) O2.

En la Observación tercera al tercer seminario, se percibe que la profesora les pide a sus alumnos que comenten a cerca de la lectura que mandó el día anterior. ...parece que ninguno sabía que había que leerla, y si lo sabían, no lo hicieron. Les hace reflexionar sobre ella. O3

En este sentido, según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002, las actividades del alumno en sus prácticas son la observación e investigación, dirigidas al estudio, análisis y reflexión de programas y documentos del centro, realización de la Memoria final, etc. Así mismo, este proceso de investigación por parte del alumnado, proporcionan la oportunidad de pasar de la mera experiencia a la reflexión y no quedarse solo en la reproducción de patrones, y los seminarios de trabajo son espacios flexibles e idóneos para realizar un análisis del discurso de los estudiantes en prácticas, analizar y realizar comparaciones, contrastaciones, conexiones de los modelos observados, dialogar, cuestionar lagunas conceptuales, extraer el conocimiento tácito, proponer alternativas de trabajo, asesorar y responder a las necesidades formativas (Sepúlveda, 2005, 2009; Perez Gómez, 1992; Elliott, 1989; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Tardif, 2004; García Ruso, 2002; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001), es más, permiten orientar el proceso de análisis y contribuyen a que el alumnado tome conciencia de la construcción del conocimiento profesional (Sepúlveda, 2005, 2009; Murillo Más, 2000; Marcelo García, 1995; Montero Mesa, 2003; Zeichner, 1990; Pérez Gómez, 1992, 1998; Tardif, 2004; Martínez, 2001). Por tanto, si el alumnado no realiza las tareas propias, o establecidas, en los seminarios de trabajo, este proceso difícilmente se podrá llevar a cabo.

7.5. CLARIDAD EN LOS OBJETIVOS DE LOS SEMINARIOS

La claridad en los objetivos de los seminarios de trabajo es un elemento fundamental para que el alumnado comprenda el proceso metodológico que se seguirá en los seminarios de trabajo de las prácticas. Estos objetivos tienen que ver con lo que se pretende en las sesiones, como la reflexión, la crítica de la realidad que viven los alumnos en el centro asignado durante las prácticas, que aprendan a observar y desarrollar su diario y memoria, como se detalla en el documento referido al respecto, presente en el *Anexo*, dichos objetivos se muestran expositivamente en el primer seminario por la profesora tutora mediante power point, ya previamente establecidos, y también se facilitan en papel para que todos los alumnos y alumnas lo tengan por escrito.

En este punto, existe controversia en cuanto a lo que consideran los participantes de este estudio, pues aunque para la alumna 2 quedó totalmente claro, para la alumna 1, no fue así, de hecho la profesora duda de si todo su alumnado lo entendió con claridad, a pesar de que se explico detalladamente en su momento.

De la entrevista a la alumna **A2**, se extrae que a ella le quedaron claros los objetivos de la asignatura, así como lo que se pedía en ella. Sin embargo, la **A1**, expresa todo lo contrario.

“Sí, si (me quedó todo claro).”. “...nos dio los pasos de lo que iba a ser la asignatura, de lo que esperaba que hiciésemos, de lo que teníamos que hacer, la acompañó de una bibliografía, y su explicación correspondiente”.E-A2.

“Yo hablé antes con la profesora pero que todavía no sé cómo voy a hacer la memoria. Y la tenemos que entregar en junio, dos semanas después del último seminario. Pero es que la profesora dice que lo ha dicho todo pero yo en verdad no sé lo que hay que hacer”.E-A1.

Ahora bien, de la segunda entrevista a la profesora, se puede extraer que según ella, los objetivos de la asignatura, al principio si les debió quedar claro al alumnado, pues no se plantearon dudas al respecto.

Al explicárselo yo todo detalladamente, en ese momento no se plantearon dudas, yo lo intenté redactar y contar coloquialmente. Pero no lo sé, hasta que no va transcurriendo la asignatura no lo captan”.E-P (2ª).

Extraído de los registros de observaciones, se distingue como estos objetivos fueron expuestos con claridad por parte de la profesora, de hecho, en cada una de las observaciones, se puede apreciar como la profesora intenta siempre dejar claros los objetivos de los seminarios y lo que se pedirá en cada uno de ellos, sobre todo se puede ver con claridad en la observación primera **O1**.

En este sentido, atendiendo al marco legislativo, según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002, en los seminarios para el alumnado se debe orientarle y proporcionarle la correspondiente documentación e

información sobre actividades, número de seminarios, criterios de evaluación, presentación de memoria, criterios, fechas de entrega, extensión; mínimo y máximo.

Por lo tanto, a pesar de que ciertos alumnos (no todos) no tengan claros cuáles son los objetivos de los seminarios (debido principalmente a que no preguntan dudas o no atienden), la profesora si les hace partícipes de ellos.

7.6. FACILITACIÓN DE DOCUMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN

El tipo de documentos que se utilizan durante el desarrollo de los seminarios de trabajo son artículos y textos referidos a cómo hacer un diario y saber categorizarlo, ejemplo de diarios de investigación, un artículo referente a la diversificación en las aulas, el programa del prácticum y las estrategias más usuales de recogida de información; la profesora hace esa selección concreta de documentos para que el alumnado pueda comprender lo que se da y se pretende enseñan en los seminarios, como por ejemplo, elaborar los diarios, recoger información en sus centros de prácticas, saber cuál es la programación concreta de la asignatura, y además tengan la oportunidad de reflexionar en los seminarios y se les abra nuevas cuestiones con las lecturas de esos documentos, además de tener por escrito el programa de la asignatura donde se detalla además los criterios de evaluación y lo que se pretende con los seminarios (documentación aportada en el *Anexo*); estos documentos los facilita en la reprografía de la facultad, por lo que son accesibles a cualquier alumno. Metodológicamente el uso de estos documentos (concretamente los artículos que tratan de ciertos aspectos de las prácticas de estos estudiantes) sirven para que el alumnado piense y reflexione sobre aspectos concretos de sus prácticas, pues tratan de temas referentes a ello, además con este tipo de documentos y lecturas la profesora trabaja con sus alumnos en pequeño y gran grupo con las opiniones de los estudiantes sobre los mismos.

En este punto cabe destacar, que a pesar de que la profesora-tutora les facilita al alumnado los documentos necesarios para el desarrollo y comprensión de la asignatura, hay controversia entre las alumnas participantes, de la entrevista a la alumna 2, se puede extraer que la profesora si les ha facilitado guiones y esquemas, esta alumna especifica; la alumna 1, sin embargo, no argumenta que la profesora les facilitase una guía o programación de lo que se va a hacer o lo que se va a dar en clase

“Nos ha dado un esquema de la memoria más el diario, pero es flexible, es más bien una recomendación”.E-A2

“Ella (la profesora) te dice que tienes que observar, pero no te dice cómo. Después te pide cosas en la memoria que no te ha explicado antes. Yo creo que harían falta más seminarios para el año que viene”.E-A1.

La profesora, por su parte, afirma en la entrevista segunda realizada, que les dio *el programa del prácticum, la guía sobre recogida de información*⁶, además de otros documentos facilitados en reprografía.

“les saqué además un folio de un guión de la memoria. Todo eso les dejé en la copistería, además de más artículos sobre como se hace el diario, como se redacta, cómo se observa, etc.”.E-P (2ª)

En las observaciones al respecto, existe coincidencia entre esta afirmación y las evidencias aportadas que se pudo extraer de estos registros.

En el primer seminario la profesora dio los pasos de lo que iba a ser la asignatura, de lo que esperaba que hicieran los alumnos, de lo que tenían que hacer, la acompañó de esquemas, bibliografía, y lo explicó. Les dejó información referente a ello en reprografía. O1.

Y en el segundo seminario, se puede observar que:...La profesora les ha dado un guión para saber elaborar la memoria de prácticas. ...en reprografía les dejó ejemplos de diarios. O2.

Referente a ello, hay documentos⁷ que la profesora facilitó desde los primeros seminarios de trabajo para que tuvieran claro lo que se pide de la asignatura y de los seminarios. Por lo que esta afirmación queda corroborada por los mismos.

⁶ Documentos aportados en el Anexo 4.

⁷ Documentos presentes en el Anexo 4.

En este sentido, según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002, referente a la documentación, se advierte que “el tutor de prácticas de la Facultad entregará, a cada alumno, antes de incorporarse a las prácticas una carpeta con la correspondiente documentación, así como los horarios de seminarios y tutorías, y como mínimo, los siguientes documentos; Carta de presentación al centro; Programa del prácticum; Hoja de evaluación; y Credencial”.

Incluso, según la consejería de Educación y ciencia en la Orden de 22 de junio de 1998, Artículo 5, los profesionales docentes que tutoricen al alumnado universitario en prácticas, se comprometerán a “facilitar al alumnado toda aquella información que sea necesaria para su formación”.

Por lo cual, estas premisas mantenidas por ley, se cumplen por la profesora tutora de este prácticum, luego, existe coincidencia entre lo que se dispone teóricamente en cuanto a la facilitación de documentos por parte del profesorado para su alumnado y lo que se efectúa en las clases -los seminarios de trabajo-.

7.7. CÓMO SE TRABAJA EN LOS SEMINARIOS

Ante este subapartado, hay que decir como ya se comentó en la descripción del apartado de metodología, que el modo de trabajar en los seminarios depende del seminario en cuestión que se dé en ese momento, pues en el primero es explicativo, en los siguientes se procura el debate y puesta en común, y en el último, se trata de solventar las dudas acerca del trabajo que hay que entregar -Memoria- y la evaluación. Ahora bien, todo el proceso gira en torno a la elaboración de la memoria y del diario. A pesar de que también se intente trabajar algún aspecto concreto de las prácticas, lo cuál viene siendo complicado debido a la poca participación del alumnado al respecto.

*El primer seminario, fue de introducción, administrativo, se explicó lo que es y lo que se tiene que hacer el prácticum, además de cómo hacer y lo que es el diario, etc. se concretaron las fechas de los seminarios restantes, etc. **01***

La profesora dio los pasos de lo que iba a ser la asignatura, de lo que esperaba que hicieran los alumnos, de lo que tenían que hacer, la acompañó

de una bibliografía, y lo explicó. Dijo que encontrarían los guiones, artículos, etc. en reprografía, y los mandó por correo. O1

Y antes de terminar explicó que en el segundo y tercer seminario, se trataría de intercambiar experiencias entre ellos, así como que centren la mirada en un aspecto concreto que quieran investigar. Y que en el último seminario, se trataría de enseñarles a categorizar con el diario. Les dio información referente a ello por correo, y en reprografía.

En el segundo seminario, la profesora les pone en el cañón diapositivas de cómo hacer las prácticas (que se fijen en el espacio, el tiempo, etc.) Les comenta cómo hacer el diario, en qué fijarse. Les da un guión para saber elaborar la memoria de prácticas. Les habla de los instrumentos, observaciones, entrevistas, y todo lo referente al diario (que es el instrumento de recogida de información más importante) Les enseña trucos como ser imparciales, etc., hace hincapié en centrar la mirada y en que el diario es muy importante. A las dudas que se están comentando les suele preguntar: por qué pasa eso. O2

En la tercera observación al tercer seminario, se realiza la lectura de un artículo en pequeño grupo para que hablen por lo menos entre ellos. En sus prácticas, la mayoría solo observa y como mucho pasa tests, a eso la profesora siempre les insiste que comenten qué test, y qué observan. Así que propone que ahora en función de lo que cuentan deben centrar su mirada Para animarles ha hablar, sugiere que hagan tres grupos y que contesten “que relación existe entre el artículo leído (que mandó) y las prácticas”. Tras esperar un tiempo, se ponen en gran grupo de nuevo. La profesora hace preguntas constantemente para que reflexionen (¿por qué crees que pasa eso?, etc.) O3

En la cuarta observación, en definitiva, ese cuarto y último seminario ha sido únicamente expositivo por parte de la profesora, que explicó (por power point y muy detalladamente) todo lo referente a la Memoria de prácticas, apartados, las fechas de entrega de la misma, y cómo la evaluará, pues es la última clase y así se tenía estipulada. O4

Estos hechos coinciden con la opinión de la profesora al respecto, que considera en el primer seminario se trabajo de manera explicativa, pero que en los restantes es más colaborativa, de intercambio de experiencias, trabajando con lecturas y artículos, y el último es para concretar para la evaluación.

“El primer seminario es de introducción, administrativo, y luego explicarle el sentido de hacer el prácticum, el diario, etc. el segundo y tercer seminario, es que intercambien experiencias entre ellos, cosa que no ocurre, así como que centren la mirada en un aspecto concreto que quieran investigar. Y el último seminario, es enseñarles a categorizar con el diario”.E-P

“(En los seminarios se trabaja con) los diarios. ...Les pido fragmentos seleccionados de los diarios...”. “Mando textos”. E-P.

Esto coincide también con la opinión de las participantes del estudio, que comentan que en los seminarios se trabaja con lecturas, los diarios del alumnado, las explicaciones de la profesora o las puestas en común.

“Lecturas...”. “ En las clases (la profesora) usa presentaciones, etc.”.E-A2

“Hay que llevar un diario día a día de las prácticas...”. “En clase cuentas lo que has hecho en general...”. “También nos mandó leer un texto”.E-A1.

Atendiendo al marco legislativo, según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002, en los seminarios se debe orientar al alumno e informarle sobre actividades, presentación de memoria, criterios, etc., así como conocer las experiencias del alumnado durante las prácticas.

Así pues, en este sentido, parece que concuerda lo que se establece por ley y lo que se pretende en los seminarios.

No obstante, diversos autores defienden otras maneras de trabajar en los seminarios establecidos bajo esta concepción práctico-reflexiva para que realmente cobren el sentido que se les supone, como trabajar en los seminarios mediante

estrategias muy determinadas y concretas como por ejemplo el uso del portafolio, concepto muy trabajado por autores como (Cisner y Colén, 2008; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Valls, Iriarte y Salvador, 2008; Llorens, et al., 2008; Poe, 2008), la creación y elaboración del portafolio, sirve para reflexionar sobre la realidad, para vislumbrar por donde va ese proceso de reflexión que se plasma en él, pudiendo así mismo contrastar los conocimientos formados para elaborar ese saber profesional. Por ello es cada vez más frecuente la utilización del portafolio en el contexto de formación del profesional de la educación, y cada vez es más defendido por diversos autores (Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Valls, Iriarte y Salvador, 2008; Llorens, et al., 2008; Poe, 2008), debido a que proporciona al estudiante un nivel importante de conocimientos para acceder a su profesión (Klenowski, 2005), por ello, es una herramienta ideal para trabajar en los seminarios del prácticum. Otra estrategia, es la ampliación del saber sobre la práctica, mediante la reflexión, investigación y pensamiento crítico (Day, 2005), lo que se puede conseguir en los seminarios mediante el seguimiento y acompañamiento individualizado del alumnado. Haciendo hincapié en la importancia de la crítica de la experiencia (Tardif, 2004), usando para ello estrategias como poner en cuestión, hacer preguntas inteligentes (Álvarez, 2009), tutorizar individualizadamente, o las puestas en común para el aprendizaje conjunto, entre otras estrategias. Además otra técnica usada es el desarrollo de proyectos de aprendizaje basados en problemas, ver como se organiza el trabajo cooperativo, pues no solo se busca reflexionar, sino también aprender estrategias metodológicas, invitar a personas profesionales o ajenas, para hablar de temáticas que a los alumnos les preocupe en relación con sus prácticas, propiciar seminarios multidisciplinares, organizar dichos seminarios como talleres, etc. así como la estrategia de tutorización reflexiva defendida por Schön (1992), o la estrategia de supervisión clínica, que para Angulo (1994), este modelo de tutorización, supone que los mentores trabajen con los futuros profesionales de la educación, apoyándose en las observaciones, la recogida de información y el análisis; siendo éstas, entre otras, las técnicas más destacadas.

Así pues, en el caso de este estudio, la metodología o técnicas usadas en los seminarios inciden en formación de pequeños grupos para la posterior puesta en común en gran grupo, preguntar al alumnado de manera individualizada, pedirles que lean fragmentos de sus propios diarios, dividirles en grupos de trabajo, pedirles que cuenten sus propias experiencias y mandar textos de interés para leer y reflexionar.

8. CONTEXTO

En este apartado se intenta conocer los aspectos referentes al contexto por parte de los protagonistas de este estudio en los seminarios de trabajo durante el periodo de las prácticas del alumnado. El contexto también es un elemento fundamental para conocer el sentido y valor educativo de los seminarios de trabajo, por ello a continuación, para comprender dichos aspectos contextuales, se abordan los siguientes subapartados.

8.1. RELACIÓN PROFESOR-ALUMNADO

En este capítulo se considera que la relación establecida o existente entre el alumnado y la profesora forma parte del contexto, concretamente, si se conocían previamente por asignaturas anteriores influirá en la percepción y valoración del alumnado en cuanto a la profesora y viceversa, estableciéndose preconcepciones e ideas previas al desarrollo de la asignatura, lo cuál creará un tipo de ambiente o situación que es considerado como parte del contexto.

En este sentido la profesora y la inmensa mayoría de su alumnado se conocían anteriormente por una asignatura que ésta impartió el año anterior, lo cuál ha ayudado a que ambas partes tuvieran una concepción hecha de cómo sería el desarrollo de las clases.

La profesora argumenta en la entrevista que sí que conocía a su alumnado antes de empezar el seminario con ellos/as, específicamente del año anterior, excepto a 1 ó 2 alumnos por el probable hecho de que fueran alumnos repetidores de la asignatura

“Sí, pero no a todos (hay dos o tres que no, quizá sean repetidores)”,
“...pues ese grupo es el mismo que tuve el año pasado en otra asignatura”.**E-**
P.

Así mismo, esto se confirma con el comentario de la alumna 2, que afirma que a pesar de que no conocía de antes a la docente, su grupo sí la había tenido como profesora en otra asignatura

“No conocía a la profesora de antes, mis compañeros sí la tuvieron el año anterior en didáctica (la conocían de antes con la asignatura de didáctica), pero como yo empecé primero de música, didáctica ya la tenía aprobada y me la convalidaron”.E- A2

Igualmente, esta idea se vuelve a conformar con las evidencias extraídas de la entrevista a la alumna 1, cuya opinión coincide con la del resto de protagonistas cuando afirma que ya conocía a la profesora-tutora del año pasado.

“Sí, del año pasado”, “(fue mi profesora) en didáctica general”. E-A1

De manera informal, la profesora, para explicar cosas puntuales del prácticum o de la Memoria de prácticas, a veces ha comentado a sus alumnos/as (*es como lo que trabajasteis el año pasado conmigo en didáctica*), (*los que tuvisteis didáctica conmigo el año pasado...*), (*hay algunos que no conozco del año pasado, ¿no?*), etc.

Esto ha ayudado a que ambas partes tengan una preconcepción de cómo se desarrollará la asignatura del prácticum en los seminarios de trabajo. La profesora, concretamente, sabía que en la asignatura anterior que tuvieron juntos, fue un grupo pasivo, y el alumnado por su parte intuía cómo esta profesora enfocaría las clases.

“Pasivos, igual que el año pasado...”E-P

“Del año pasado ya sabía cómo iba a enfocar la asignatura...tiene una ideología muy clara en la educación pero yo tenía claro que iba a ser así.”E-A1

En este sentido, el profesor tutor de la Facultad, debe ser el guía y mediador de cada uno e sus alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que, - a pesar de no ser necesario un conocimiento previo de ambas partes-, el hecho de conseguir un clima de confianza y puesta en común en los seminarios de trabajo y no de extrañeza, es algo beneficioso para este proceso de enseñanza aprendizaje a través del diálogo, pues sin lugar a dudas, el profesor tutor universitario o de la facultad es una pieza clave y fundamental para que el alumnado en formación adquiera las competencias que se pretenden en dicha formación inicial a través de las prácticas (Angulo Rasco, 1994; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008).

8.2. IMPORTANCIA DEL CENTRO ASIGNADO DE PRÁCTICAS

Queda claro para todos los participantes de este estudio, que el centro asignado para hacer las prácticas es un pilar fundamental para el buen desarrollo de las mismas por parte del alumnado universitario, así como lograr las pretensiones que se pretenden en los seminarios de trabajo como adquirir y conocer la labor que se desarrolla en los centros y las competencias profesionales necesarias.

De la entrevista a la profesora, se puede derivar que la implicación de su alumnado en las prácticas tiene mucho que ver con el centro que tengan asignado, dependiendo de cómo sea para sus alumnos/as (si es un centro que les deje colaborar más, se les de autonomía en sus funciones, y/o que el profesor tutor del centro les dedique tiempo y ayuda para hacer sus prácticas amenas e interesantes) éstos alumnos se implicarán más en sus prácticas y su labor en el centro, incluso la profesora de facultad le da una importancia prioritaria a esta cualidad del centro asignado.

“Tiene mucho que ver (la implicación del alumnado dependiendo del centro asignado), pues todo depende del tipo de prácticas que se les ofrezca en el centro. Creo que es lo que más. Más incluso que yo”.E-P

En este caso, las alumnas también coinciden con al profesora, se extrae de sus entrevistas que para ellas ocurre lo mismo, el centro de prácticas es esencial para estar a gusto con el desarrollo de las prácticas.

“(la implicación en las prácticas) varía mucho del centro en el que estés y el tutor que te toque”.E-A1.

“el centro elegido de prácticas fue mi primera opción, porque yo hice bachillerato allí. ...estoy contenta con la orientadora... (Por tanto)...Estoy contenta”.E-A2.

Esto se constata en las observaciones y opinión de una de las protagonistas donde se puede destacar la participación y aparente implicación en las prácticas observable en los seminarios de esta alumna, A2. Por lo que también hay coincidencia.

“Yo hablo mucho... no tengo problema en hablar”. E- A2.

Tras una actividad en pequeño grupo, se ponen en gran grupo de nuevo, al principio nadie habla, pero luego si que habla una chica (concretamente la alumna entrevistada número 2.

La profesora hace otra pregunta concreta “que pensáis sobre eso”, y habla la misma chica de antes, tras ello, la profesora vuelve a preguntar “¿que más soluciones hay?”, tras estar un tiempo en el que nadie habla, la misma alumna vuelve a sugerir otra solución.

A partir del artículo, la profesora pregunta “si fuerais orientadores como ayudaríais a los niños con “problemas”, nadie opina, solo la misma chica vuelve a responder a la profesora. O3.

Según la consejería de Educación y Ciencia en la Orden de 22 de junio de 1998, Artículo 4, los centros se comprometerán a: “recibir a los alumnos que les fueran asignados para las prácticas, facilitándoles la utilización de los materiales didácticos y servicios e integrándolos en las distintas actividades educativas. Así como facilitarles información y acceso a la dinámica del centro, orientarles, etc.”. Con lo cual dependiendo del Centro se cumplirán mejor o peor estos criterios.

Y lo cierto, es que atendiendo a las evidencias expuestas con anterioridad, ningún protagonista del estudio niega el papel e importancia del centro asignando en cuanto a la implicación personal o no de las prácticas (debido a los tutores de centro y al protagonismo que se les conceda a los prácticos en cuanto a su función en el centro).

9. TEMPORALIZACIÓN

En este capítulo se pretende abordar si el número de sesiones establecidas durante el prácticum del alumnado son suficientes para los protagonistas del estudio o por el contrario se requieren más.

Parece ser que el número de seminarios establecido, concretamente cuatro, son suficientes tanto para el alumnado como para la profesora-tutora, ya que ambas partes consideran que ese número de sesiones son suficientes para poder abordar todas pretensiones que estiman necesarias como se verá más adelante de manera detallada, no obstante, por norma, debería haber habido como mínimo uno más, es decir, cinco seminarios, ya que es el mínimo estipulado por la facultad.

Así mismo, la profesora-tutora, estipuló hacer cuatro seminarios, porque pensaba que era el mínimo (quizá debido a un error en la lectura) y porque según su criterio su alumnado no precisaba de más debido a su actitud pasiva, pues al no soler participar el alumnado durante las sesiones, esta profesora pensaba que estos seminarios no eran de provecho para los estudiantes.

“es el mínimo que establece la Facultad. Pero si ese grupo fuera más participativo, haría más. Con 4 se cubre el tiempo que tienen que estar en la facultad (si les pongo más, a lo mejor se quejan. Además no los aprovechan porque no hablan)” E-P.

Para las alumnas entrevistadas, hay controversia, concretamente para una de ellas, A2, esta idea de la profesora coincide con la suya propia, pero para la otra la alumna entrevistada, A1, se hacen necesarios más seminarios de trabajo, pues los establecidos son insuficientes, ya que con ese número concreto de cuatro seminarios, las dudas quedan sin resolver.

“No hacen falta más, están bien”. E-A2

“Hemos tenido muy pocos seminarios”, “...Yo creo que harían falta más seminarios para el año que viene”.E-A1.

Ante esto, la legislación establece que el mínimo de seminarios ascienda a cinco, de hecho, atendiendo al marco legislativo establecido por la Facultad, la evaluación los seminarios mínimos estipulados para el prácticum I de pedagogía, son cinco: "...las 15 horas restantes se dedicarán a los seminarios que como mínimo serán cinco. Se realizarán en la Facultad, antes de comenzar, durante el desarrollo y al final de las prácticas realizadas en los centros.", según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002.

Es más, según mi criterio y lo que he podido vislumbrar en la consecución de estos seminarios, para proyectar en los seminarios de trabajo las concepciones propias de la orientación práctico-reflexiva que se sigue en este escrito, el número de sesiones debería ser incluso más, pues desde la concepción del prácticum como enseñanza reflexiva, a través de la investigación, el alumno de prácticas debe comprender que el conocimiento y las situaciones en las que trabajan son problemáticas e inciertas, por lo que deben formarse como prácticos morales que reflexionen y dialoguen con la situación para poder responder a los diferentes contextos educativos, y así mismo tratar de transformar la realidad (Zeichner, 1990). Pues el profesional de la educación ha de ser ante todo un profesional reflexivo (Shön, 1987). Y desde la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, la formación se concibe como un proceso de elaboración de esquemas de pensamiento y acción desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica, y precisamente es la formación práctica la ocasión para adquirir este conocimiento, pues es reconocido como un periodo dedicado a indagar y plantear cuestiones y reflexiones a cerca del profesor y de la escuela. Una formación crítica que responde a una actividad y práctica social colmada de opciones éticas, con principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje (Pérez Gómez, 1992). El profesional de la educación, en definitiva, es un profesional que reflexiona de manera crítica sobre la práctica.

Por ello, según mi reflexión y criterio tras analizar estas sesiones, sería necesario establecer más seminarios de trabajo, ya que el valor educativo de los mismos, se centra en analizar y dialogar con una situación concreta, donde producir y generar nuevos conocimientos a través de las vivencias experimentadas en el aula. Los seminarios constituyen pues, oportunidades para pensar, deliberar y reflexionar sobre la acción y en la acción del lugar de trabajo, pues es concebido como un espacio donde comprender,

analizar y valorar cada situación y el conocimiento experiencial del alumno, así como crear y dar continuidad a ese proceso de construcción de la identidad profesional. Es más, si se atiende a ciertas estrategias que se pueden usar en los seminarios (Schön, 1992 y Angulo, 1994) para que tengan el sentido y valor propio de la orientación práctico-reflexiva (Stenhouse, 1984 y Elliott, 1989), se necesita de una tutorización personalizada y un asesoramiento individual, mediante un proceso sistemático, con una estructurada planificación, propicia el conocimiento profundo de las actuaciones docentes y las características del aula, lo que se sustenta en varias fases, que se apoyan en los seminarios de trabajo. Por ello, siguiendo esta fundamentación, existe una creciente necesidad de que se establezcan un mayor número de seminarios de trabajo.

10. REQUERIMIENTOS DE LOS PROFESORES-TUTORES

Para poder conocer el sentido y valor educativo de los seminarios de trabajo del prácticum, es necesario centrarse en la figura de los profesores tutores del mismo, por lo que este capítulo intenta comprender cuáles son las funciones y requerimientos que se pretende que desarrolle dicha figura, es decir, las tareas docentes.

10.1. EXIGENCIAS DE PREPARACIÓN DE LOS SEMINARIOS POR PARTE DEL PROFESOR-TUTOR

En cuanto a los datos y evidencias recogidas para este capítulo, es preciso indicar que la profesora del prácticum, en este caso, se prepara y elabora previamente los contenidos y actividades de los seminarios de trabajo correspondientes, de una manera específica y concreta para cada uno, cosa que además, parecen percibir los alumnos y alumnas.

En este sentido, la profesora comenta en la entrevista que en cada seminario sabe en qué centrarse, pues se los prepara de antemano y la preparación de los mismos es de elaboración propia, incluso en función de lo que ocurre en el desarrollo de los mismos, cambia de técnica para el siguiente seminario según proceda.

*“¿Cómo las preparo (las clases)?, el material que utilizo, etc. es de elaboración propia, pero usando también materiales de otros compañeros”,
“Me centro en el diario. Aunque el problema que veo es la poca participación, por eso también les mandé el texto, dividí por grupos, y pregunté uno por uno, pues en la primera sesión vi que no hablaban y en la segunda ya utilicé estas técnicas”.E-P.*

Por su parte, las alumnas también consideran y perciben que la profesora se prepara la asignatura y el material es personal y elaborado por ella, debido también a que tiene una personal forma de trabajar en las clases.

“No, es personal. Ella tiene sus cosas, sus ideas muy claras. Yo la veo igual que el año pasado, no le veo cambio, solo que el año pasado era en Didáctica General y éste en el prácticum. Pero cuando me pongo a pensar en qué hicimos el año pasado, fue la organización de un centro y este año quiere lo mismo. No hay diferencia, no sé si es porque está relacionado o porque ella es así. Que me parece bien, no puedo decir nada porque no he visto más prácticum”.E-A1.

“...yo creo que (la profesora) está haciendo un buen seminario, son interesantes....”, “... (La profesora) si que se esfuerza y se lo prepara, y son seminarios amenos”.E-A2

Ahora bien, según la Consejería de Educación y Ciencia en la Orden de 22 de junio de 1998, Artículo 5, los profesionales docentes del alumnado universitario en prácticas, recibirán formación específica, a través de las estructuras del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado en colaboración con las Universidades andaluzas, para la mejor realización de las tareas encomendadas.

Aún así, existe una creciente necesidad en la formación de y para los tutores universitarios en cuanto al prácticum de los futuros docentes, así como de los tutores de los centros escolares, pues el seguimiento que deben realizar necesitan de un proceso de formación particular orientado a los problemas concretos que -ambas figuras- encontrarán en su trabajo (Sepúlveda, 1996; Angulo Rasco, 1994; Tardif, 2004; Fraile, 1997; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008; Day, 2005), pues ser un buen docente no habilita necesariamente a ejercer como tutor universitario. En este sentido, según estos autores, es necesario tomar conciencia de que trabajar con los estudiantes en prácticas a través de seminarios o conferencias, animarles a indagar y a que escriban sus diarios de prácticas, ayudarles a aprovechar para beneficio de su formación sus reflexiones, dudas, hallazgos e ideas, es mucho más complejo de lo que parece y requiere la adquisición de una competencia específica por parte de estos profesores-tutores del prácticum.

Así pues, a pesar de que las evidencias demuestran que la profesora-tutora del prácticum, en este caso, se prepara previa y concienzudamente sus seminarios de trabajo, lo hace sin una formación precedente específica (como ella misma comenta), y

lo cierto es que a pesar de que la legislación establece que los profesionales docentes del alumnado universitario en prácticas: “recibirán formación específica para la mejor realización de las tareas encomendadas”, parece que existe la necesidad de que estos profesionales se formen (según las evidencias y la valoración de la protagonista) para que el tutor/a tenga conocimientos fundados y específicos de cómo preparar y desarrollar los seminarios de trabajo del prácticum.

10.2. CONTACTO ENTRE EL PROFESOR TUTOR DE LA FACULTAD Y EL TUTOR DEL CENTRO

A pesar de que ante esta cuestión, la normativa establece que los tutores/as de los centros y el profesorado de la facultad tienen que reunirse al menos una vez para intercambiar datos y opiniones sobre la estancia del alumnado en su centro, lo cierto es que esto no se suele llevar a cabo, pues al ser muchos los alumnos/as y tener un tiempo limitado, esta condición parece ser casi imposible, la comunicación entre ambos profesionales se da en el caso de que exista algún problema concreto con algún alumno/a.

De la entrevista a la profesora, se puede extraer que el contacto con el tutor/a de los centros a los que están asignados sus alumnos, es muy complicado, no obstante esta profesora-tutora está al corriente de que por normativa debería hacerse.

“Poco, porque no tengo tiempo. Tengo en total a 95 prácticum. Si hay problemas sí, pero en pedagogía no ha habido problemas hasta ahora. Lo cierto es que yo quería llamar a todos, pero es imposible por tiempo, además el prácticum no cuenta los mismos créditos que las asignaturas normales, entonces no hay tiempo”. E-P.

Lo que coincide con las opiniones de las alumnas participantes de esta investigación, que también aluden a la dificultad de estas reuniones por la cantidad de alumnos y profesores-tutores de los centros. A pesar de ello, sería algo que a las alumnas les gustaría que hicieran ambos profesionales.

“es difícil (que halla relación entre las tutoras) porque somos muchos. Yo espero que se pongan en contacto, al final del curso debería ponerse en contacto MJ con la orientadora (debería pedir opinión a la tutora), pero de todas formas se lo dará por escrito. Mientras no halla ningún problema, no tiene porque hablar con ella. Pero dijo al principio que sí que intentaría hablar con todos los tutores”.E-A2.

“No, no tiene (relación con la tutora del centro). Creo que no, por lo que me a mí me ha contado...si hubiera dicho algo me lo habría dicho la orientadora cuando he hablado con ella”.E-A1.

Sin embargo, la consejería de Educación y ciencia en la Orden de 22 de junio de 1998, Artículo 2.2., establece que exista la interacción entre el Centro universitario y los Centros Docentes orientada a la formación en la práctica educativa de los estudiantes.

Es más, según el Plan de Prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002, las funciones del tutor /a de prácticas de la Facultad es, entre otras, “mantener el contacto con los directores o coordinadores de los centros y con el Tutor/a de Prácticas de sus alumnos”. Cosa, que en este caso, no se dá.

Incluso para autoras tan destacadas como Cochran-Smith (1991), ambos centros educativos (Facultad y centro de prácticas) son importantes en a formación inicial de los estudiantes, a través de los agentes educativos se puede conseguir que las prácticas constituyan un proceso de investigación: El tutor universitario lo realiza desde un contexto teórico y su tarea se centra en el momento de la reflexión y perfeccionamiento a través de los seminarios de trabajo. El tutor del centro escolar se centra en el contexto escolar concretando su tarea en el momento de la acción, conduciendo al estudiante hacia la investigación activa. Por ello, el prácticum requiere relaciones cercanas y bien definidas, por lo que, Cochran-Smith (1991) ha elaborado una tipología de las relaciones que se pueden establecer entre las facultades universitarias y los centros de prácticas: La relación de consonancia, la relación de disonancia crítica y la relación de resonancia colaborativa, ésta última, se da cuando el prácticum se propone conectar lo que los estudiantes aprenden sobre la enseñanza en las prácticas con lo que han aprendido en el centro universitario a través de una comunidad crítica mutuamente

construida. Los esfuerzos conjuntos de ambos profesores-tutores proporcionan oportunidades de aprendizaje más variadas y ricas (Cochran-Smith, 1991). Este es el tipo de colaboración que realmente repercute de manera positiva en la formación práctica de los y las estudiantes.

Por ello, la relación entre ambos profesionales sería más que fructífera, además de necesaria como estipula la ley y determinadas fundamentaciones teóricas a las que me remito como la propuesta por Cochran-Smith, (1991). No obstante, también es cierto, que la gran cantidad de alumnado y por tanto de profesores-tutores de centros de prácticas, así como el limitado tiempo disponible por parte del profesor de la Facultad, hace que esta condición sea difícilmente realizada.

11. PAPEL DE LA TEORÍA EN LA COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA

En este último apartado se intenta conocer el papel que juega la teoría en los seminarios de trabajo en la medida en que ésta es utilizada como una herramienta útil y valiosa para comprender la realidad que los estudiantes viven como prácticos en el entorno donde desarrollan las prácticas, para ello se afrontan las tres siguientes subcategorías que se presentan a continuación:

11.1. ¿SE PROPICIA LA REFLEXIÓN, CUESTIONAMIENTO Y/O COMPRENSIÓN EN LOS SEMINARIOS?

Como vimos en capítulos anteriores las tareas que se establecen en los seminarios para conseguir esta mencionada reflexión, cuestionamiento y comprensión en los seminarios de trabajo tienen que ver con lecturas de artículos concretos que tratan de ciertos aspectos prácticos que el alumnado se puede encontrar en el desarrollo de sus prácticas para pensar sobre ellos, la puesta en común en pequeño grupo para que los alumnos puedan exponer entre ellos sus experiencias, pensamientos o ideas y luego se pueda debatir en gran grupo sobre estos aspectos, o las preguntas directas por parte de la profesora para que los alumnos piensen con más profundidad sobre aspectos importantes que podrían pasar desapercibidos sobre sus prácticas y sus funciones en el centro.

El hecho de propiciar la reflexión, el cuestionamiento y la comprensión de sus prácticas por parte del alumnado en los seminarios de trabajo, parece ser algo fundamental en el desarrollo de los mismos.

De la entrevista a las alumnas, se puede extraer información explícita al respecto, pues afirman que los seminarios de trabajo les ayudan a poner en cuestión ideas, crear dudas para reflexionar, ver las cosas desde otros puntos de vista, etc.

“En los seminarios se trata de compartir las tareas y aclarar dudas, aunque a veces aclara las dudas y otras veces las crea. Eso también está bien.

Nos ayuda a plantearos nuevas cuestiones cosas que a lo mejor no pensamos”.E-A1.

“Por parte de la profesora nos hace ver las cosas desde otro punto de vista, invita a reflexionar y que nos cuestionemos otras cosas”.E-A2.

Estas opiniones coinciden con la aportada por la profesora, pues según se puede vislumbrar en la segunda entrevista realizada, intenta tanto resolver dudas como crearlas para que sus alumnos se planteen nuevas cuestiones, les hacen preguntas para que se planteen interrogantes y les cuestiona la relación teoría práctica, aunque a pesar de ello, esta profesora se muestra pesimista con los logros del alumnado al respecto.

“Las dos cosas (creo dudas y las resuelvo), pero creo que ninguna sale bien. Nunca tienen dudas y si tiene es de tipo burocrático (cómo hago la memoria, etc.). Les hago preguntas para que se cuestionen, les cuesta hacer la relación teoría-práctica, incluso a veces se contradicen cuando intentan relacionarlas”.E-P (2ª).

De los registros de observación, se ha podido concluir que existe coincidencia con estos datos aportados por las participantes, en la observación al segundo seminario, la profesora tutora les suele preguntar cuestiones para que reflexionen y piensen, así como les intenta llevar a la reflexión y cuestionamiento con sus preguntas que este alumnado relaciones lo que ellos cuentan, con la teoría”

En la observación segunda, al segundo seminario, a las dudas que se están comentando los alumnos, la profesora-tutora les suele preguntar cuestiones para que reflexionen y piensen, como: ¿por qué crees pasa eso que me cuentas?, etc. O2

En la observación al tercer seminario, la profesora le pregunta a su alumnado que es lo más importante que han aprendido por ahora. Les hace pensar, preguntando, por ejemplo, “¿y eso que me contáis es realmente integración?”, etc. O3

También parece coincidir estas observaciones con la opinión de la profesora, que apuesta por la reflexión y relación de la teoría con la experiencia práctica en los centros de su alumnado.

“El diario lo trabajo con ellos/as porque es una herramienta de reflexión, para cuestionar lo que ellos cuentan, con la teoría”.E-P.

De hecho, atendiendo al marco legislativo, según la consejería de Educación y ciencia en la Orden de 22 de junio de 1998, Artículo 2, los objetivos de las prácticas para los alumnos universitarios, se dirigen, entre otros, al conocimiento práctico-reflexivo de la profesión docente en el ejercicio de sus funciones educativas. Por lo tanto, parece que esta premisa se da en la práctica de los seminarios de trabajo.

Lo cuál se respalda por las consideraciones de importantes autores, cuando afirman que los seminarios de trabajo -siempre desde la versión práctico reflexiva-, son espacios flexibles e idóneos para realizar un análisis del discurso de los estudiantes en prácticas, analizar y realizar comparaciones, contrastaciones, conexiones de los modelos observados, dialogar, cuestionar lagunas conceptuales, extraer el conocimiento tácito, propiciar la reflexión, favorecer el cuestionamiento y ayudar a la comprensión de las prácticas del alumnado (Sepúlveda, 2005, 2009; Martínez, 2001). Desde ese enfoque, dinámica y concepción de los profesionales de la educación, defendido por diversos autores (Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Elliott, 1989; Sepúlveda, 2005; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Pérez Gómez, 1992; Tardif, 2004; García Ruso, 2002; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001; Day, 2005), es posible favorecer la reflexión crítica a través de la exploración y del diálogo.

Así pues, tanto la fundamentación teórica, como la normativa, así como las observaciones y los distintos protagonistas de ese estudio, parecen coincidir en este punto, parece evidente, pues, que se propicia la reflexión, el cuestionamiento y la comprensión en los seminarios de trabajo de las prácticas del alumnado.

11.2. RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

El tipo de relación e interacción entre la teoría y la práctica que intenta establecer la profesora-tutora en los seminarios de trabajo, es de tipo dialógica, ya que se pretende que la teoría sea una herramienta para pensar la práctica, y a su vez, se pretende que la práctica haga pensar al alumnado sobre la teoría. Por ello, el valor que se le da a esa teoría es considerarla como herramienta útil para interpretar y pensar la práctica. Más concretamente, se trata de establecer un diálogo entre ambas, “es como un ir y venir de la una a la otra”.

En estos seminarios de trabajo estudiados, parece claro que se intenta relacionar la teoría con las prácticas del alumnado, no obstante es una preocupación común para los protagonistas del estudio el hecho de no conseguir vislumbrar con claridad dicha relación.

Derivado de las observaciones, en el segundo seminario concretamente se intenta relacionar explícitamente la teoría estudiada en la carrera con las prácticas que desarrollan los alumnos mediante preguntas directas a al alumnado.

La profesora intenta relacionar lo que han estudiado en la carrera (están solo en 2º) con las prácticas, preguntando asuntos como: (¿Como puedo cambiar esa realidad con lo que he aprendido en la facultad?) O2.

Para las alumnas entrevistadas, sin embargo, esta relación teoría-práctica no les queda clara, ni consideran que se dé de manera explícita

La relación teoría-práctica en los seminarios no se da claramente, ésta alumna comenta: “Medio, más bien (en los seminarios) exponemos lo que hacemos en los centros, y sirve más para compartir experiencias que para relacionar T-P”.E-A2.

“Utilizo la teoría de los seminarios y lo que hemos aprendido en otras asignaturas, pero no de manera objetiva sino inconscientemente (se da de manera implícita esa relación T-P) E-A2.

Esta opinión parece coincidir con la de la profesora-tutora, pues ésta, en la segunda entrevista realizada, argumenta que intenta que se dé la relación teoría-práctica en los seminarios, pero percibe que a sus alumnos y alumnas no les queda clara dicha relación.

“Intento que sí (que se de la relación teoría-práctica), pero creo que no se da, porque es un grupo poco participativo”.E-P (2ª).

“Es necesario más (teoría), ya que los seminarios son en momentos puntuales y poco tiempo. Ellos deberían buscar más teoría (fuera de los seminarios) para hacer esa relación (teoría-práctica). Con los seminarios no es suficiente”. E-P (2ª).

A este respecto, según la consejería de Educación y ciencia en la Orden de 22 de junio de 1998, en el Artículo 2, las prácticas de enseñanza tienen como objetivo fundamental poner en contacto al alumnado universitario con la realidad profesional (*práctica*) a fin de que complete su formación (*teórica*). En este sentido, esta relación teoría-práctica no se establece de manera fructífera y/o explícita en los seminarios de trabajo estudiados en esta investigación.

Según la postura práctico-reflexiva que se viene siguiendo en este escrito, no hay -o no debería haber- división entre teoría y práctica, de hecho es necesario superar la dicotomía teoría-práctica en la elaboración del conocimiento del profesional de la educación (Joyce y Clift, 1984), el conocimiento es concebido como una construcción social, por lo que no hay que fundamentarse en las teorías para solucionar problemas prácticos, sino en la acción práctica y la reflexión crítica. Desde esta perspectiva, los seminarios son escenarios donde el alumno en prácticas pueda aprender cómo se da la relación teoría-práctica, y además llegar a una visión crítica y reflexiva (Fraile, 1997;

García Ruso, 2002; Martínez, 2001; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001). En la racionalidad práctica, la teoría constituye las herramientas de trabajo a partir de las cuales el profesional de la educación puede comprender las situaciones, trabajar y avanzar en el conocimiento de la práctica real, por tanto, ambos elementos son importantes y necesarios en el proceso formativo, es decir, la teoría es una estructuración sistemática de la comprensión de su labor (Stenhouse, 1984), por lo que saber establecer la relación entre ambas es fundamental para la formación del profesional de la educación.

En definitiva, los seminarios de trabajo deben provocar en el estudiante “*ese ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría*” pp82 (Sepúlveda, 2005), cuidando que la investigación no se quede en lo anecdótico y superficial, incitando al alumnado siempre a profundizar más y a revisar sus teorías implícitas (Sepúlveda, 2005, 2009; Angulo Rasco, 1994; Fraile, 1997), lo cual se puede llevar a cabo a través del espacio idóneo para ello, que no es otro que los seminarios de trabajo (Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008).

Por ello, lo que defiende tanto esta fundamentación teórica, como el marco legislativo al respecto -que se dé la relación teoría práctica-, no es vislumbrado con claridad por los protagonistas de este estudio en los seminarios de trabajo de esta investigación concreta.

- **¿La teoría es un instrumento útil para interpretar la realidad práctica de este alumnado?**

Tras los datos obtenidos en este estudio se puede entender que la teoría que se imparte en los seminarios de trabajo, o incluso la teoría en general que se da durante los años de carrera, no se acerca a la realidad de las prácticas que percibe el alumnado cuando sale fuera de las paredes del centro universitario; es decir, parece ser que ninguno de los protagonistas de este estudio percibe que la teoría (o sea, los datos, informaciones y cuestiones que se imparten en clase) sea un instrumento útil para interpretar que está ocurriendo en el centro de prácticas en el que está este alumnado, o al menos, los protagonistas de este estudio, no ven la relación de utilidad explícitamente.

Ante esta cuestión, de los datos aportados por las alumnas, se puede extraer que para éstas, queda claro que no, de hecho, se sus entrevistas se puede distinguir explícitamente que la teoría no se acerca a la realidad, ni corresponde con las prácticas, ambas no parecen relacionarse.

“...lo que pasa es que la teoría no se acerca a la realidad muchas veces. Los seminarios muchas veces no se acercan a la realidad de los centros”.E-A2.

“...la profesora bien, pero es muy idealista, y lo que se dice en los seminarios no corresponde con la práctica”. E-A2.

*: “No, si la teoría está muy bonita pero la realidad es distinta. Tú no puedes llegar a un centro el último y ponerte el primero y haciéndolo todo.”
E-A1.*

Lo mismo ocurre en la entrevista a la profesora, que parece coincidir con su alumnado, pues de ella se extrae explícitamente, que para ésta la teoría no se acerca a la realidad práctica de sus alumnos, es muy difícil acercar a su alumnado la teoría a realidad que viven los mismos.

“Usando el campus virtual, sí. Pero sin él (que es el caso de estos alumnos) es más difícil, tengo que improvisar para acercar esa teoría a su realidad”.E.-P (2ª).

Sin embargo, según la Consejería de Educación y Ciencia en la Orden de 22 de junio de 1998, Artículo 2, los objetivos de las prácticas para los alumnos universitarios, se dirigen, entre otros, a la puesta en práctica de la intervención directa con el alumnado, que le permite la aplicación de las propuestas educativas (*teoría*) que requerirán de adaptaciones concretas en cada realidad escolar. Por lo tanto, lo que se dicta en la normativa no es posible llevarlo a cabo en este caso.

Es más, según diversos autores, los seminarios deben ayudar a acercar la teoría aprendida en la carrera del alumnado universitario en prácticas a la realidad existente en su lugar de trabajo, es necesario superar la dicotomía teoría-práctica en la elaboración del conocimiento del profesional de la educación (Joyce y Clift, 1984), pues ideas como por ejemplo la aportada por Schön (1983), que se refiere a la reflexión en la acción,

expresa la certeza de que el conocimiento del profesional de la educación se produce a través de las experiencias y gracias a la reflexión en y sobre la práctica. Es así a través de los seminarios de trabajo como se puede generar el pensamiento práctico reflexivo de los futuros profesionales de la educación, pues son el espacio idóneo para establecer la interacción entre la teoría y la práctica, lo que lleva a la construcción del saber profesional (Martínez, 2001).

Así pues, a pesar de todo lo mencionado, la realidad que hay en los seminarios de trabajo no se acerca a la fundamentación teórica o normativa que lo rige, o lo que es lo mismo, los protagonistas del presente estudio piensan que la teoría estudiada y/o dada en los seminarios no se acerca a la realidad del alumnado en prácticas, a pesar de que tanto la normativa como relevantes autores lo defiendan.

12. CONCLUSIONES

El sentido y el valor educativo que se presenta en estos seminarios de trabajo del prácticum I de la especialidad de pedagogía, es proporcionar al alumnado una oportunidad de reflexión y cuestionamiento sobre lo que hacen y se hace en las prácticas, además, proporcionan la ocasión idónea para la puesta en común de las experiencias de los/as compañeros/as, y les sirve a estos alumnos para adquirir las bases conceptuales para aprender a observar *in situ* durante las prácticas, que es una de las funciones que el alumnado debe hacer primordialmente en el prácticum I. Esta forma de trabajar, propia del enfoque práctico-reflexivo defendido por Elliott (1989), Schön (1992) y Stenhouse (1987, 1985), hacen que el valor de los seminarios sea no solo de contenido sino también de competencias profesionales, los seminarios de trabajo contribuyen, desde esta perspectiva, a que el alumnado tome conciencia de la construcción del conocimiento profesional (Sepúlveda, 2005, 2009; Murillo Más, 2000; Marcelo García, 1995; Montero Mesa, 2003; Zeichner, 1990; Pérez Gómez, 1992, 1998; Tardif, 2004; Martínez, 2001), lo que se puede conseguir dándole la importancia que tiene a la crítica de la experiencia (Tardif, 2004), o las puestas en común para el aprendizaje conjunto, propiciando la adquisición de competencias críticas y autónomas. Ahora bien, a pesar de que estas condiciones se ponen en práctica en estos seminarios de trabajo, los resultados no son los deseados ya que la participación de los alumnos/as no es espontánea o por iniciativa propia, sino inducida por la profesora-tutora, por consiguiente se vislumbra una participación del alumnado forzada por la misma, y por tanto, la actitud del alumnado no es la propia para un aprendizaje tan participativo y cooperativo como se pretende en estos seminarios de trabajo con el valor del aprendizaje conjunto.

Desde el punto de vista metodológico, las estrategias usadas en estos seminarios de trabajo para conseguir dicho valor educativo, se centra en procurar el diálogo mediante el debate y puesta en común, usando una metodología colaborativa, de intercambio de experiencias, trabajando con lecturas, los diarios del alumnado, y artículos para propiciar estos propósitos. Con esta metodología se intenta establecer que en los seminarios de trabajo se proyecte un prácticum reflexivo, cuyas características

fundamentales son el diálogo entre tutor y estudiante sobre la mutua reflexión en la acción (Schön, 1992), lo que proporciona la oportunidad de pasar de la mera experiencia a la reflexión y no quedarse solo en la reproducción de patrones, lo que se puede desarrollar mediante el análisis del discurso de los estudiantes en prácticas, analizar y realizar comparaciones, contrastaciones, conexiones de los modelos observados, dialogar, cuestionar lagunas conceptuales, extraer el conocimiento tácito, proponer alternativas de trabajo, asesorar y responder a las necesidades formativas (Sepúlveda, 2005, 2009; Perez Gómez, 1992; Elliott, 1989; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Tardif, 2004; García Ruso, 2002; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001). Aunque casi todo el proceso gira en torno a la elaboración de la Memoria y del diario, también se intentan trabajar aspectos concretos de las prácticas del alumnado, lo que puede propiciar la ampliación del saber sobre la práctica, mediante la reflexión, investigación y pensamiento crítico (Day, 2005), así como la crítica de la experiencia (Tardif, 2004). No obstante, el hecho de intentar trabajar aspectos concretos de las experiencias prácticas del alumnado, viene siendo complicado debido a la mencionada poca participación del estudiantado. Para intentar solucionar este problema de la falta de participación del alumnado durante los seminarios de trabajo del prácticum, la profesora utiliza una estrategia bien definida que trata de preguntar directamente a alumnas/os concretas/os, en vez de hacer las preguntas de manera genérica para que conteste quien quiera, pues en este caso, este alumnado no suelen participar. Así mismo, para fomentar la puesta en común del alumnado durante los seminarios de trabajo, otra estrategia usada por la profesora es la formación de pequeños grupos para la posterior puesta en común en gran grupo. En este hecho se vislumbra una mayor intervención en cuanto a la interacción y puesta en común del alumnado, pero no una mayor participación en gran grupo, ahora bien, el hecho de que la profesora pregunte directamente por el nombre, sí que provoca la participación (aunque “obligada”) del estudiantado. Estas técnicas parecen ser adecuadas para conseguir los resultados que se pretenden (provocar el diálogo, la puesta en común, el debate, el intercambio de experiencias, etc.), pues de otra manera hubiera sido imposible, como se probó durante el transcurso de la asignatura.

Los criterios de evaluación de la asignatura del prácticum parece ser un tema de especial importancia para los/as posprotagonistas de este estudio (como se puede comprobar atendiendo a las evidencias), en este sentido, se puede concluir que dichos criterios son consecuentes con el desarrollo de la asignatura y con lo que se pide por

parte de la profesora desde el principio del curso (saber elaborar la Memoria, el diario que es parte de la misma, procurar hacer un análisis crítico de lo que se vive en el centro de prácticas y la participación en los seminarios), por tanto se puede vislumbrar que dichos criterios son adecuados en este caso. Éstos se definen por parte de la profesora, a lo que hay que añadir que el alumnado no es partícipe de definir estos criterios, por tanto, ahí puede encontrarse el dilema de algunos de estos estudiantes cuando afirman no tenerlos claro; ahora bien, a pesar de ello, la profesora los formula y explica específicamente desde el primer seminario, y les facilitó toda la información mediante documentos donde se detallan dichos criterios de evaluación.

El centro asignado para hacer las prácticas tiene un papel importante de necesidad para la implicación personal del alumnado en su labor en las prácticas, así como para lograr la implicación del alumno/a en los seminarios de trabajo. Ya que el papel del centro de prácticas se debería basar fundamentalmente en recibir a los alumnos que les fueran asignados para las prácticas, facilitándoles la utilización de los materiales didácticos y servicios e integrándolos en las distintas actividades educativas, así como facilitarles información y acceso a la dinámica del centro, orientarles, etc. Por lo tanto, dependiendo de las características del centro (si es un centro en el que al alumnado de prácticas se les deje colaborar más, se les de autonomía en sus funciones, se les conceda protagonismo en cuanto a su actividad en el centro y/o que el profesor tutor del centro les dedique tiempo y ayuda para hacer sus prácticas productivas e interesantes) el alumnado de prácticas aprenderá más, sus experiencias en el centro serán más ricas y por tanto tendrán una mayor implicación personal en las prácticas, por lo que su interés y comprensión durante los seminarios será mayor. Sólo así, el alumnado en formación podrá adquirir las competencias que se pretenden en dicha formación inicial a través de las prácticas (Angulo Rasco, 1994; Rué, 2008; Valls, 2008; López y Romeo, 2008; Poe, 2008), para que tengan el sentido y valor propio de la orientación práctico-reflexiva (Stenhouse, 1984 y Elliott, 1989).

El contacto que debería existir entre los tutores/as de los centros de prácticas y el profesorado de la facultad para reunirse -al menos una vez- para intercambiar datos y opiniones sobre la estancia del alumnado en el centro, no se lleva a cabo, pues al ser muchos los alumnos/as y tener un tiempo limitado, esta condición parece ser casi imposible, y la comunicación entre ambos profesionales se da únicamente en el caso de

que exista algún problema concreto con algún alumno/a. Esta falta de colaboración repercute de manera negativa en la formación práctica de los y las estudiantes, ya que los esfuerzos conjuntos de ambos profesores-tutores (de Facultad y de centro de prácticas) proporcionan oportunidades de aprendizaje más variadas y ricas (Cochran-Smith, 1991). Por tanto, la consecuencia que se vislumbra de ello, es el sentimiento de desconexión entre ambos tutores por parte del alumnado -e incluso por parte del profesado-, produciendo así mismo el sentimiento de que lo que se hace en el centro pasa desapercibido o ignorado por parte del tutor de la Facultad, pues según las evidencias, estos alumnos/as piensan que la calificación fundamentalmente se basa en la Memoria final que entregue el estudiantado y no en el trabajo real y práctico que se desarrolla en el centro.

Parece ser algo fundamental en el desarrollo de los seminarios de trabajo propiciar la reflexión, el cuestionamiento y la comprensión de las prácticas del alumnado, más concretamente, la profesora-tutora intenta crear dudas para que el alumnado pueda reflexionar, pensar, ver las cosas desde otros puntos de vista, etc. Se intenta tanto resolver dudas como crearlas para que los alumnos se planteen nuevos interrogantes e incluso cuestionarse la relación teoría práctica. Todo ello, sigue la postura práctico-reflexiva (Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Elliott, 1989), desde la que es posible favorecer la reflexión crítica a través de la exploración y del diálogo (Schön, 1992; Stenhouse, 1987, 1985; Elliott, 1989; Sepúlveda, 2005; Fraile, 1997; Martínez, 2001; Pérez Gómez, 1992; Tardif, 2004; García Ruso, 2002; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001; Day, 2005). Desde esta postura, no hay -o no debería haber- división entre teoría y práctica (Joyce y Clift, 1984), el conocimiento es concebido como una construcción social, por lo que no hay que fundamentarse en las teorías para solucionar problemas prácticos, sino en la acción práctica y la reflexión crítica. Desde esta perspectiva, los seminarios son escenarios donde el alumno en prácticas pueda aprender cómo se da la relación teoría-práctica, y además llegar a una visión crítica y reflexiva (Fraile, 1997; García Ruso, 2002; Martínez, 2001; Ortiz y Romero, 2000; Toja, 2001), pero ambos elementos (teoría y práctica) son importantes y necesarios en el proceso formativo, es decir, la teoría es una estructuración sistemática de la comprensión de la labor del profesional de la educación (Stenhouse, 1984). En definitiva, en los seminarios de trabajo estudiados en la presente investigación, se intenta relacionar esa teoría con las prácticas del alumnado, pero dicha relación no queda patente ni clara para los

protagonistas del presente estudio, pues atendiendo a las evidencias, parece ser que ninguno de ellos/as percibe que la teoría (o sea, los datos, informaciones y cuestiones que se imparten en clase) sea un instrumento útil para interpretar que está ocurriendo en el centro de prácticas en el que está este alumnado, o al menos, los protagonistas de este estudio, no ven la relación de utilidad explícitamente. Esto se puede deber -según se vislumbra en las evidencias- a que los estudiantes no exponen en los seminarios sus experiencias personales vividas en las prácticas y por tanto en dichos seminarios de trabajo no se puede resolver dudas al respecto, ni usar la teoría como herramienta para interpretar lo que les ocurre en sus prácticas.

12.1. LIMITACIONES Y MEJORAS DEL ESTUDIO

Una primera limitación del estudio reside en que se trata de un único estudio de caso, y hubiera sido de un gran interés haber tenido la oportunidad de haber investigado dos o más grupos de seminarios de trabajo con diferentes profesoras/es y alumnos/as, pues se hubiera podido establecer un estudio más atractivo y con un mayor interés científico. Para mejorar este estudio de investigación, hubiera sido también interesante haber comparado los seminarios de trabajo de este grupo concreto de 15 alumnos/as, con el resto del grupo (de la misma promoción y clase de 2º de Pedagogía) que dirige otra profesora más veterana y experta en tutorizar el prácticum, ya que el hecho de observar y analizar ambos modelos de enseñanza aprendizaje hubiera sido enriquecedor e interesante.

Así como, tras haber estudiado el prácticum I, sería de un especial interés estudiar el futuro prácticum II que desarrollarán los mismos alumnos participantes en este estudio, y si fuera posible, impartido por la misma profesora-tutora, para así establecer un seguimiento y una correspondencia en el tiempo. Además de ello, otra mejora que hubiera completado en gran medida el estudio, hubiera sido entrevistar a más alumnos/as para contrastar más opiniones derivadas de éstos/as. La imposibilidad de conseguir más voces sobre este tema se debe a que únicamente quisieron colaborar las alumnas que protagonizan el estudio, el resto del alumnado no tuvo interés o intención en participar en la presente investigación, estando en su total derecho.

Por otro lado, otras mejoras del presente trabajo de investigación hubieran sido ofrecer más información y con mayor profundidad para encontrar respuestas más fuertes científicamente y con mayor contenido y calado. Las cuestiones sobre las que se podría seguir profundizando, aluden a: darles una mayor profundidad a cada una de las cuestiones que se abren en este estudio; las circunstancias concretas que motivan la falta de participación por parte del alumnado; las secuelas de que el profesor tutor de la facultad y del centro no tengan contacto; los frutos de usar una metodología educativa u otra en los seminarios y por qué; incidir también en todo lo que rodea a la figura del profesor-tutor del centro de prácticas, mediante entrevistas al mismo y observaciones; entre otras.

13. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. M. (2009). La evaluación al servicio de quien aprende y de quién enseña. *Conferencia del 21- 5- 09. Universidad de Málaga.*
- Angulo Rasco, J. F. (1994). *La perspectiva de los supervisores sobre las prácticas*. Vol., 6. Universidad de Málaga: Documento multicopiado.
- Angulo, F., Barquín, J., y Pérez, A. (1999) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1992). Critical introduction. Ideology and state in educational policy. En Dale, R. (Ed.). *The state and education policy*, Open University press, Milton Keynes.
- Berliner, D. C. (1984a). Remarks... to the Governor's Task Force on Teacher Education, *Meeting at the College of Education, University of Arizona.*
- Berliner, D. C. (1984b). Making the Right Changes in Preservice Teacher Education. *Phi Delta Kappan*. 66 (2), 94-96.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*. v55 n4 p313-324

- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial. En: F., Angulo; J., Barquín; y A., Pérez, (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1988a). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1988b). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1993). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- Bruner, D. Y. (2008). Aspiring and Practicing Leaders Addressing Issues of Diversity and Social Justice. *Journal of Race, Ethnicity and Education*. v11 n4 p483-500.
- Bullough, R. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of teacher education*. 40(2), pp. 15-21.
- Burgués, R. G. (1984). *In the Field. An introduction to field Research*. London: George Allen and Urwin.
- Burns, L. D. (2007). A Practical Guide to Political Action: Grassroots and English Teaching. *English Journal*. v96 n4 p56-61.

- Carr, D. (1993). Guidelines for Teacher Training: The Competency Model. *Scottish Educational Review*, 25 (1), 17-25.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Clement, M. C. (2003). Starting a New School Year: What Every Administrator Should Know. *Educational Horizons*. v81 n4 p197-200
- Climent y Carrillo, (2003). Documento policopiado, apuntes de cátedra del postgrado de *Políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento*, (2009). *Políticas y prácticas de formación del profesorado (parte I: La Formación Inicial)*.
- Climent-Bellido, M S. Martinez-Jimenez, P. Pontes-Pedrajas, A. Polo, J. (2003). Learning in Chemistry with Virtual Laboratories. *Journal of Chemical Education*. v80 n3 p346-52.
- Cochran-Smith, M (1991a). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*. v42 n2 p104-18.
- Cochran-Smith, M (1991b). Learning to Teach against the Grain. *Harvard Educational Review*. v61 n3 p279-310.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education. *Education policy Analysis Archives*. Recuperado en 2009 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v9/n11.html>

- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Connely, M. y Clandinin, D. J. (1985). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Research*, 19, nº 5, 2-14.
- Corcoran, C. A.; Leahy, R. (2003). Growing Professionally through Reflective Practice. *Kappa Delta Pi Record*. v40 n1 p30-33.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós-MEC.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Crom Helm.
- Elliott, J. (1989). Educational Theory and the Professional Learning of Teachers: An Overview. *Cambridge Journal of Education*. v19 n1 p81-101
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata: Madrid.
- Elliot, J. (1991a). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, nº 191, 76-80.

- Elliott, J. (1991b). Studying the school curriculum through insider research: Some dilemmas. En Elliott, J., *Action research for educational change*. Milton Keynes. Open University Press.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata: Madrid.
- Fraile, A. (1997). El prácticum como actividad de formación colaborativa. En D. Ayora, et al., (Eds). *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Valencia: INEV.
- García Ruso, H. M. (2002). *El prácticum herramienta para la investigación y la formación en la Educación Física*. Universidad Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- García Ruso, H. M., (2004). La formación inicial y permanente de profesorado de educación física a través del prácticum. *Contextos educativos*, 6-7, 261-276.
- García Sánchez, J. N. (1993). Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros. *Revista de Educación*, nº 302. *Septiembre-Diciembre*, 337-358.
- Gimeno, J., y Pérez, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Guía de prácticas según el Plan de prácticas aprobado en Junta de Facultad en diciembre de 2002. Facultad de CC. EE. Universidad de Málaga.

Hansen-Thomas, H. (2008) Sheltered Instruction: Best Practices for ELLs in the Mainstream. *Kappa Delta Pi Record*. v44 n4 p165-169.

Henze, I., Van Driel, J. H., Verloop, N. (2009). Experienced Science Teachers' Learning in the Context of Educational Innovation. *Journal of Teacher Education*. v60 n2 p184-199

Imbernón, F. (coord.) (2006). *Vivencias de maestros y maestras, compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Garó.

Ingarson y Kleinhenz, (2006). Documento policopiado, apuntes de cátedra del postgrado de *Políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento*, (2009). *Políticas y prácticas de formación del profesorado (parte I: La Formación Inicial)*.

Joyce, B. y Clift, R. (1984). The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education. *Educational Researcher*, 13, 4.

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolio, para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

- Llopis, R. (2003). “La docencia de la sociología y la cultura experiencial previa de alumnos y profesores”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, ISSN 1316-9505, Nº. 8.
- Levin, D. M., Hammer, D., Coffey, J. E. (2009). Novice Teachers' Attention to Student Thinking . *Journal of Teacher Education*. v60 n2 p142-154.
- Lieberman, A., Pointer M., Desiree H. (2008). Teacher Learning: The Key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*. v59 n3 p226-234.
- Llorens, S.; Quintana, J.; Catot, C.; Castiñeira, R. (2008) La práctica reflexiva y el portafolio. Dos experiencias sobre el uso del portafolio. *Aula de Innovación Educativa*. 169, 43-46.
- López Melero, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.
- López Melero, M. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Coord: E. Rubio y L. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- López Melero, M. (2003a). *Conversando con Maturana de educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- López Melero, M. (2003b). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona, (Málaga): Aljibe.
- López, C. y Romeo, C. (2008) La práctica reflexiva y el portafolio. La autorregulación en el ámbito de la tutoría. *Aula de Innovación Educativa*. 169, 47-52.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU
- Martínez, L. (2001). *Los seminarios de seguimiento, una ayuda para fomentar la reflexión. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum, 180-183*. Lugo: Unicopia.
- McMahon, M.; Arthur, N.; Collins, S. (2008). Social Justice and Career Development: Views and Experiences of Australian Career Development Practitioners. *Australian Journal of Career Development*. v17 n3 p15-25.
- Monreal Gimeno, M. C. (2002). *Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea*. Universidad Pablo de Olavide.

- Monreal Gimeno, M. C. (2005). Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior...*Educatio*, 23, 33-47.
- Montero Mesa, L. (2003). La formación inicial. ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Revista Educar nº 30*, 69-89.
- Murillo Más, J. F. (2000). *El cuento de la formación. Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.
- Murillo, J. F. (2009). Documento policopiado, apuntes de cátedra del postgrado de *Políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento. Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa en Educación, (Parte I)*.
- Ortiz, M. M., y Romero, C. (2000). En O. Contreras. *La formación inicial y permanente del profesorado, 181-191*. Ciudad Real: servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Palacios Picos, A. (2004). Crédito europeo como motor de cambio en la configuración del espacio Europeo Superior de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 197-205.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). *Recrear la práctica, la reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad de Barcelona: Servicio de Publicaciones.

- Pérez Gómez, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas, la dinámica del currículo oculto. *Investigación en la escuela*, 26, 1-24.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Poe, R. (2008) La práctica reflexiva y el portafolio. El portafolio como vehículo en el desarrollo profesional en la red. *Aula de Innovación Educativa*. 169, 39-42.
- Rivas Flores, J. I. (1990) Investigación naturalista en educación: una revisión crítica. Valencia: Promolibro, D.L.
- Rodríguez, J. M. y Castañeda. (2001). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., Terpstra, M. (2008). Noticing Noticing: How Does Investigation of Video Records Change How Teachers Reflect on Their Experiences? *Journal of Teacher Education*. v59 n4 p347-360
- Rué, J. (2008). La práctica reflexiva y el portafolio. El portafolio del alumno, estrategia específica de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*. 169, 29-33.
- Santos Guerra, M. Á. (2006a). *Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario: Homo Sapiens, cop.

Santos Guerra, M. Á. (2006b). *Yo te educo, tu me educas*. Málaga: Sarriá.

Santos Guerra, M. Á. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein: y otros textos frente al desaliento*. Barcelona: Graó.

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos; Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.

Sepúlveda, M. P. (1996). *La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de caso*. Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.

Sepúlveda Ruíz, M. P. (2000). El prácticum en la formación inicial del profesorado: dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión. *Revista de Ciencias de la Educación*, 181, 53-70.

Sepúlveda Ruíz, M. P., y Rivas Flores, J. I. (2001). Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional. *Universidad Católica de Uruguay. año 2, n°2*, 64-70.

- Sepúlveda, M. P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar* 36, 71-93.
- Sepúlveda, M. P. (2009). Documento policopiado, apuntes de cátedra del postgrado de *Políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento. Políticas y prácticas de formación del profesorado (parte I: La Formación Inicial)*.
- Sepúlveda Ruiz, M. P., y Rivas Flores, J. I. (2000). *Biografías profesionales*. EAC. Universidad de Málaga.
- Smagorinsky, P., Jakubiak, C., Moore, C. (2008). Student Teaching in the Contact Zone: Learning to Teach Amid Multiple Interests in a Vocational English Class. *Journal of Teacher Education*. v59 n5 p442-454
- Stanulis, R. N.; Floden, R. E. (2009). Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction. *Journal of Teacher Education*. v60 n2 p112-122.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, n° 277, 43-53.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sverdlick, I. (2007). Novedades educativas. Bibliografías escolares. *Revista formación de profesorado*.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Thein, A. H.; Beach, R.; Parks, D. (2007). Perspective-Taking as Transformative Practice in Teaching Multicultural Literature to White Students. *English Journal*. v97 n2 p54-60.
- Tillema, H. H. (2009). Assessment for Learning to Teach: Appraisal of Practice Teaching Lessons by Mentors, Supervisors, and Student Teachers. *Journal of Teacher Education*. v60 n2 p155-167
- Toja, M. B. (2001). *Estudio de un programa de formación: la investigación acción como estrategia en un programa de formación e investigación*. Servicio de Publicaciones.
- Tonucci, F. (2007). *40 años con ojos de niño*. Barcelona : Graó.
- Vaillant, G. C.; Pierzynski, G. M. (2006). Remediation to Reduce Ecological Risk from Trace Element Contamination: A Decision Case Study. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*. v35 p85-94

- Valls, G. (2008) La práctica reflexiva y el portafolio. Una aproximación al concepto de portafolio del alumnado. *Aula de Innovación Educativa*. 169, 34-38.
- Valls, G; Iriarte, J. L.; Salvador, J. (2008) La práctica reflexiva y el portafolio Una metodología para los aprendizajes competenciales en el «aula oberta». *Aula de Innovación Educativa*. 169, 53-58.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. (1990). Traditions of reform in U. S. teacher education. *Journal of teacher education*, 41, 3-20.
- Zumwalt, K. (1982). Teachers positive attitudes toward their work. Report of New York City Teachers Centre Team, interactive. *Research a Developmental in Schools. Teachers College, Columbia University*.

14. ANEXOS

ANEXO 1:

DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN

DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN

“El valor educativo de los seminarios de trabajo en el desarrollo de las prácticas”

El objeto de estudio de esta investigación es *los seminarios de trabajo* impartidos en el Prácticum I de la carrera de la licenciatura de Pedagogía durante el desarrollo de las prácticas de dicho alumnado universitario.

Naturaleza y fines de la investigación: Este estudio pretende centrarse en el valor educativo que proporcionan los seminarios del Prácticum I de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en el desarrollo de las prácticas del alumnado universitario. Dicho estudio -que se proyecta en un trabajo de fin de master-, se vincula al Master: *“Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento”*, curso académico 2008 / 09, donde surgió la necesidad de estudiar y comprender dicho aspecto, tema de especial trascendencia e importancia desde el punto de vista académico y profesional.

Metodología de investigación: Las técnicas y procedimientos más apropiados para la investigación serán: la observación no participante de seminarios, la entrevista semiestructurada a las/os protagonistas en este contexto y el análisis de documentos relacionados.

Negociación: Se garantiza la confidencialidad de los datos y el anonimato de los protagonistas, de tal manera que no se permitirá su identificación. Se garantiza la confidencialidad de los datos ya que es un compromiso ético de la investigación para respetar los derechos de intimidad de cada persona que ha participado en este estudio de caso. Los resultados de este estudio serán utilizados en y para el ámbito académico del master. Para la redacción del informe final, se tendrán en cuenta las consideraciones

explicitadas por los protagonistas en el momento de la toma de contacto con la investigadora en la recogida de datos mediante entrevista, incorporándose aquellas que los participantes hayan considerado en su momento, pero la única persona responsable de la interpretación de los datos será la investigadora.

Calendario de trabajo: La recogida de información se llevará a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo, pudiéndose alargar hasta principios del mes de junio. Y por tanto, el informe final de la investigación se podrá elaborar en los meses estivales posteriores.

Marzo de 2009

ANEXO 2:

ENTREVISTAS

Entrevistas de la Profesora-tutora:

E - P, 1

E - P, 2

Entrevistas a las Alumnas participantes:

E - A 1

E - A 2

22 de abril de 2009

1ª ENTREVISTA A LA PROFESORA

1. Cargo profesional y tiempo en el cargo.

Profesora ayudante de doctorado, desde enero. Antes solo investigaba.

2. Asignaturas que impartes.

Prácticum I de pedagogía, de educación social, y profesora de didáctica general de educación física, (y colabora en el doctorado)

3. ¿Elegiste la asignatura o te la dieron?

Intermedio. Pues no se eligen las que suelen estar cogidas por profesores que las han tenido siempre. Me faltaban rellenar picos, y el prácticum lo cogí para rellenar esos picos (me faltaba un crédito por rellenar) y para ese crédito ese prácticum estaba libre.

4. ¿En que te apoyaste para preparar tu programación (compañeros/as, material, legislación, etc.)?

En la legislación, en los materiales, en los compañeros (sobre todo en Remedios)(profesora con la que comparto el grupo de prácticas), y mi propia experiencia, pues ese grupo es el mismo que el del año pasado en otra asignatura.

5. ¿Es un diseño propio o adaptado?

Adaptado, como casi todos los profesores, el diseño te lo pasan los compañeros, y yo tenía varios diseños de varios compañeros, pero no los dejé tal cual, los adapté. Son diseños de compañeros, pero tuya es la forma en que se mezclen.

6. ¿Tuviste alguna dificultad para elaborarlo?

Sí, porque me cuestionaba si esos diseños que tenía eran correctos, los adaptaba, etc. además era la primera vez que me tocaba sola.

7. ¿Qué experiencia tienes como tutora de prácticum?

Ninguna. Es mi primer año.

8. ¿Has recibido alguna formación específica para impartir los seminarios?

No, pero desde el vicedecanato te orientan.

9. ¿Conocías a tu alumnado antes de empezar el seminario con ellos/as?

Sí, pero no a todos (hay dos o tres que no, quizá sean repetidores)

10. ¿Cómo preparas las clases, qué material utilizas, porqué le das prioridad a esa metodología que utilizas?

Cómo las preparo, el material que utilizo, etc. es de elaboración propia, pero usando también materiales de otros compañeros. Me centro en el diario. Aunque el problema que veo es la poca participación, por lo que también les mandé el texto, dividí por grupos, y pregunté uno por uno, pues en la primera sesión vi que no hablaban y en la segunda ya utilicé estas técnicas. Pero es difícil, porque al no utilizar con este grupo el campus virtual (donde podían escribir sus diarios), no sé como llevan los diarios. (El año que viene si lo usaré)

11. ¿Cómo vas a evaluar a tu alumnado?

Ellos lo conocen ya. Primero la participación activa (aunque son 25 y nunca vienen). Segundo la memoria de prácticas, atendiendo a la profundidad del análisis, que argumenten, la relación teoría-práctica, etc.

12. ¿Por qué trabajas el diario con ellos/as?

Tiene dos utilidades, la primera es de registro para no olvidar lo que ocurre. La segunda y más importante es para pensar; es una herramienta de reflexión para cuestionar lo que cuentan con la teoría.

13. ¿Tienes contacto con su tutor/a en los centros que están?

Poco porque no tengo tiempo. Tengo en total a 95 prácticum. Si hay problemas sí, pero en pedagogía o ha habido problemas hasta ahora. Lo cierto es

que yo quería llamar a todos, pero es imposible por tiempo, además el prácticum no cuenta los mismos créditos que las asignaturas normales, entonces no hay tiempo.

14. ¿Cuántos seminarios tienes pensado hacer? ¿Por qué?

Cuatro, porque es el mínimo que establece la Facultad. Pero si ese grupo fuera más participativo, haría más. Con 4 se cubre el tiempo que tienen que estar en la facultad (si les pongo más, a lo mejor se quejan. Además no los aprovechan porque no hablan)

15. ¿Es decisión propia o te basas en la normativa?

Normativa, me baso en la normativa.

16. ¿Conoces lo que dice la normativa sobre prácticum y seminarios?

Sí. La normativa de la facultad sí, porque fue lo primero que hice para la asignatura. (pero es algo que no se cumple al pie de la letra, por ejemplo, la normativa exige que tiene que haber una reunión con los tutores, y eso no se hace nunca porque no da resultado.)

17. ¿Utiliza tu alumnado las tutorías?

Prácticamente nada. Alguna vez. Utilizan el correo pero poco y solo para justificarse de que no irán.

18. ¿Cómo percibes el comportamiento de tu alumnado en el aula?

Pasivos, igual que el año pasado. Creo que es mi culpa. Pero pienso que es porque no es un grupo vocacional, solo menos de una quinta parte lo es, entraron a la carrera porque se entra con muy poca nota., y algunos quizá la pusieron de 3ª o 4ª cuando eligieron para entrar.

19. ¿Qué actitud tienen hacia el aprendizaje?

Parece que todo les da igual. Dan la sensación de que quieren cubrir el expediente y terminar. No tienen interés en el contenido, solo en aprobar.

20. ¿Qué les suele pedir para que traigan a clase o para que trabajen en casa?

Los diarios. Les pido fragmentos seleccionados de los diarios, pero parece que se aviolentan leyéndolo en clase, así que ya no se lo mando. Mando textos para que interactúen entre ellos, para que participen, etc.

21. ¿Crees que vienen a clase con los “deberes hechos”?

No, porque saben del año pasado que no hay represarais, ni paso lista, ni nada. Pero hay de todo en general, sospecho incluso que alguno no este haciendo ni el diario.

22. ¿Crees que la implicación de tu alumnado en sus prácticas depende del centro que tengan asignado?

Tiene mucho que ver, pues depende del tipo de prácticas que se les ofrezca en el centro. Creo que es lo que más. Más incluso que yo.

23. ¿Crees que tienen interés y están implicados o lo ven comuna asignatura más?

Como una asignatura más. Incluso como una asignatura de estatus inferior, pues no conciben que se pueda suspender si han acudido al centro.

24. ¿Cuál es el grado de satisfacción con tu asignatura y con tu alumnado?

Poco, estoy muy insatisfecha porque son muy pasivos, y yo no se como hacer para que lo aprovechen.

25. ¿Qué sentido le das a los seminarios?

Primero, en el primer seminario, el sentido que tiene es de introducción, administrativo, y luego explicarle el sentido de hacer el prácticum, el diario, etc. el segundo y tercer seminario, es que intercambien experiencias entre ellos, cosa que no ocurre, así como que centren la mirada en un aspecto concreto que quieran investigar. Y el último seminario, es enseñarles a categorizar con el diario.

26. ¿Qué sentido le das a tu función como profesora en los seminarios (supervisar / ayudar)?

Estimular intercambios, facilitar el debate. Tiene una parte explicativa, y una parte de facilitar a que hablen para ayudarles al debate e intercambio de experiencias entre ellos.

27. ¿Qué valor educativo encuentras en los seminarios del prácticum, para que les sirven los seminarios a los alumnos/as?

A estos alumnos no les sirve para nada. Quizá si para empezar a cuestionar la forma en que se trata a los niños diferentes y ver que es posible hacerlo de otra manera, esto gracias al artículo que les mandé. También para que ente ellos se cuestionen, pero en clase no contrastan entre ellos. El valor educativo es reflexionar, criticar,... la realidad y ese sitio al que han ido, que aprendan de la teoría y entre ellos.

3 de junio de 2009

2ª ENTREVISTA A LA PROFESORA

¿Crees que a tu alumnado le quedó claro los objetivos de la asignatura?

Al explicárselo yo todo detalladamente, en ese momento no se plantearon dudas, yo lo intenté redactar y contar coloquialmente. Pero no lo sé, hasta que no va transcurriendo la asignatura no lo captan.

Les has dado programaciones, guiones, esquemas, guías, para que hicieran la memoria, supieran de qué va la asignatura, etc.

Sí, les dí *el programa del prácticum, la guía sobre recogida de información*, y les saqué además un folio de un *guión de la memoria*. Todo eso les dejé en la copistería, además de más artículos sobre como se hace el diario, como se redacta, cómo se observa, etc.

¿Para qué les sirve a tus alumnos/as el seminario para sus prácticas?

No se si le sirve mucho, como no cuentan lo que hacen, no lo sé. Intento que reflexionen, que no sea una socialización “bruta” la que se haga en el centro de prácticas. En los seminarios intervengo sobre lo que intuyo (no sobre los que sé que ellos necesitan pues no lo dicen). Lo que se hace en los seminarios no les sirve mucho para su acción cotidiana, pero para la observación (que es lo que ellos hacen) si que les sirven los seminarios para sus prácticas. Los seminarios son para que aprendan estrategias para ser reflexivos, el papel del tutor de la facultad, es que piensen sobre esas prácticas que hacen con el tutor del centro.

¿Se da la relación teoría - práctica en los seminarios?

Intento que sí, pero creo que no se da, porque es un grupo poco participativo.

Con la teoría que se da en los seminarios, ¿es suficiente o es necesario más?

Es necesario más, ya que los seminarios son en momentos puntuales y poco tiempo. Ellos deberían buscar más teoría para hacer esa relación. Con los seminarios no es suficiente.

¿Crees que la teoría se acerca a la realidad de tus alumnos?

Usando el campus virtual, sí. Pero sin él, (que es el caso de estos alumnos) es más difícil, tengo que improvisar para acercar esa teoría a su realidad.

¿Resuelves dudas, o las creas para que se planteen nuevas cuestiones?

Las dos cosas, pero creo que ninguna sale bien. Nunca tienen dudas y si tiene es de tipo burocrático (cómo hago la memoria, etc.). les hago preguntas para que se cuestionen, les cuesta hacer la relación teoría-práctica, incluso a veces se contradicen cuando intentan relacionarlas.

14 de mayo de 2009

ENTREVISTA A LA ALUMNA 1

¿En qué curso estás?

En segundo de pedagogía.

¿Cuál es tu edad?

20 años

¿En qué centro estás?

En un colegio de primaria, (el nombre no se escucha).

¿Es el primero que elegiste?

Sí, de primera opción.

¿Estás contenta?

Sí, en verdad, es que allí se ve de todo.

¿Por qué lo escogiste?

Porque era de los pocos de primaria e infantil y estaba cerca de mi casa.

Pero, ¿tú querías un colegio y no un instituto?

Sí, quería un colegio.

En un colegio, ¿cómo estás? ¿Hay un EOE?

Sí, pero eso está aparte, primero tienen un departamento de orientación, y a parte un EOE. Ellos hacen el papeleo y a veces acuden al EOE, cuando quieren que lo meta en la ley, vaya.

Pensaba que en los colegios no había departamento de orientación.

Hombre, en muchos no hay pero como éste es privado es distinto.

¿Privado?

Bueno no, concertado.

Ah, porque en los centros de primaria normalmente no hay departamento de orientación. Están los EOES que van a varios centros.

Sí, también aquí.

Volviendo al tema, ¿conocías a la profesora antes de que te diera las clases?

Sí, del año pasado.

¿Fue tu profesora?

Bueno, en didáctica general, teníamos un que hacer un prácticum y ella lo coordinaba.

¿No era la profesora principal?

Sí, ella se encargaba de la asignatura pero la nota nos la puso un hombre que vino un día o dos.

Sí, sí, que era una cosa rara. Entonces, ¿qué te pareció cuando te enteraste que esta profesora te daba las prácticas?

Bien, esta profesora es muy quisquillosa, tiene una ideología muy clara en la educación pero yo tenía claro que iba a ser así.

Ya sabías como iba a enfocar la asignatura, ¿no?

Sí, y es así, que no me he equivocado.

Ideología, ¿en qué sentido? ¿cómo enfoca ella las clases?

En el sentido de que hay que cambiarlo todo, a su manera, es que no sé cómo explicártelo, es que ella tiene la ideología de “*un profesor concreto*”, igual. Entonces, yo la veo a ella que es una fotocopia de él pero a su estilo. Pero que no es nada malo.

Que no es tan neutral, que quiere que todo cambie.

Es que yo que sé, a la hora de los trabajos e imagino que este año a la hora de hacer la memoria lo quería todo a su manera y no aceptaba cambios. Es verdad que en muchas cosas tenía razón pero podía ser más flexible.

Está interesante. Entonces, ¿cómo presentó el seminario el primer día de clase? ¿Os dio una guía o como fue?

Yo el primer día de clase no fui porque estaba mala pero después fui a hablar con ella...es que ella lo deja todo muy abstracto, pero ya después...como que quiere que las cosas las vayas viendo. Entonces te mandan a un colegio y no sabes por dónde cogerlo, por una parte lo veo bien pero mal porque no sabes por dónde cogerlo. Este año por lo menos íbamos con una credencial pero el año pasado no, así que como te presentas en un colegio diciéndole que vas a entrar sin nada. Pero en este sentido este año sí está bien por la credencial.

Sí, que en el centro ya saben que vais a pasar el año entero o lo que sea.

Sí, son unos tres meses.

¿El prácticum 1?

Sí.

Ósea, que como no asististe al primer seminario, tú llegaste al centro y después asististe al segundo seminario.

Yo hablé antes con la profesora pero que todavía no sé cómo voy a hacer la memoria. Y la tenemos que entregar en junio, dos semanas después del último seminario. Pero es que la profesora dice que lo ha dicho todo pero yo en verdad no sé lo que hay que hacer

Pero, ¿qué es lo que te pide para la asignatura? ¿Le habéis preguntado cómo se hace?

Tampoco hemos tenido opción de preguntárselo porque hemos tenido muy pocos seminarios. Ella te dice: “tú no te preocupes que al siguiente ya hablaremos”. El año pasado me pasó lo mismo, no me enteraba de nada y al final sí, así que no me preocupa mucho, pero un poco de desconcierto sí.

¿Tenéis una guía de lo que se va a hacer o un guión? ¿Ella os ha dado algo escrito como de programación o de lo que se va a dar?

Ella te dice que tienes que observar, pero no te dice cómo. Después te pide cosas en la memoria que no te ha explicado antes. Yo creo que harían falta más seminarios para el año que viene.

¿Que son cuatro o cinco los que habéis tenido?

Cuatro.

¿Crees que tiene conexión entre lo que tú ves en las prácticas y lo que te encuentras cuando llegas aquí? ¿Necesitarías más apoyo para las prácticas?

Lo que me pasa a mí es que como vengo de colegio, hablo de cosas y todo el mundo me dice, yo eso no lo he hecho porque no se parece nada un colegio a un instituto, entonces hay mucha diferencia. Puede ser que todo venga por eso.

Sí, que lo que tú estás haciendo es diferente a lo de tus compañeros.

Claro.

La verdad que yo no conozco a gente que haya hecho el prácticum en centros de primaria, sí en EOES, pero no en primaria, por eso me parece raro.

¿Ella os dijo que hiciérais un diario? ¿Qué material tenéis que preparar para las clases? ¿O que se supone?

Se supone que hay que llevar un diario día a día de las prácticas, pero yo creo que no hace falta para esto, porque después en clase cuentas lo que has hecho en general. También nos mandó leer un texto, sobre todo textos suyos, que es lo que ella quiere.

¿Crees que están relacionados?

Están relacionados pero según su visión de la enseñanza

¿Luego crees que la realidad no es esa?

Es que ella quiere una renovación total y puede ser en parte, no como la quiere ella.

Lo de la teoría-realidad lo notamos también nosotras. Cuando llegues más arriba lo verás.

No, si la teoría está muy bonita pero la realidad es distinta. Tú no puedes llegar a un centro el último y ponerte el primero y haciéndolo todo.

Aunque se supone que este prácticum está sobre todo orientado a la observación del orientador u orientadora, que se supone que no debes intervenir, por lo menos cuando yo estudiaba. Pero es que eso también depende del centro. ¿Tú intervienes?

Sí, en cosas que yo creo que no tendría que hacer. Pero, en verdad, me viene bien porque así aprendo, que a veces hago apoyo escolar. Pero ahora ¿cómo explico ahora eso en la memoria? Si ella quiere que nos fijemos más en el papeleo y en esas cosas.

Con la asignatura, con lo que ella os da, ¿qué sentido crees que le da ella al seminario?

Que todos nos contemos la experiencia de lo que estamos haciendo porque al hablar con los compañeros nos cuentan otras cosas en las que nos tenemos que fijar, cómo llevan las memorias, que es lo que deberíamos hacer.

Como compartir las tareas y aclarar dudas, ¿no?

Sí, a veces las aclara y otra veces las crea. Eso también está bien.

Claro que os ayuda a plantearos nuevas cuestiones.

Sí, cosas que a lo mejor no pensamos.

Cuando volvéis al centro, ¿os fijáis en lo que ha dicho?

Sí, hay cosas que sí, pero otras cuando llegas al centro dices: “¿esto qué es?”

¿Crees que ella está realmente volcada en la asignatura que se la prepara mucho?

¿Le han dado ya el material hecho o es personal?

No, es personal. Ella tiene sus cosas, sus ideas muy claras. Yo la veo igual que el año pasado, no le veo cambio, solo que el año pasado era en Didáctica General y éste en el prácticum. Pero cuando me pongo a pensar en qué hicimos el año pasado, fue la organización de un centro y este año quiere lo mismo. No hay diferencia, no sé si es

porque está relacionado o porque ella es así. Que me parece bien, no puedo decir nada porque no he visto más prácticum.

A toda la clase no os tutoriza esta profesora, ¿verdad? En la otra creo que es otra profesora. ¿Cuándo hablas con otras compañeras que están con ellas que piensas?
Que me alegro de estar con esta profesora.

Hay diferencia, ¿verdad?

Jeje, sí.

Bueno, este punto, nos lo has comentado antes. Si crees que los seminarios han sido suficientes aunque ya nos has dicho que no. ¿Necesitaríais más apoyo?

Sí, es que con esta profesora en los seminarios siempre se repite lo mismo, siempre igual pero con otras palabras.

Es verdad que a ella le gusta que lo escriban todo, nos lo repitió varias veces cuando fuimos a observar al seminario.

Y cambiar la mirada, sobre todo, cambiar la mirada.

¿Crees que ella tiene conexión con el titular del centro?

No, no tiene. Creo que no, por lo que me a mí me ha contado...si hubiera dicho algo me lo habría dicho la orientadora cuando he hablado con ella.

¿No te ha dicho si ha llamado o algo?

No, aunque ya se lo preguntaré.

¿Crees que debería de haberla, una conexión entre ambos tutores?

Sí y no. Sí porque es bueno que esté el tutor con la universidad, pero no porque ellos se pueden sentir molestos. Ellos no tienen por qué llevarnos a nosotros, entonces ellos nos están ayudando. Si la profesora de la facultad estuviese todo el día preguntando sería un inconveniente.

¿Sueles participar mucho en clase?

Con la profesora sí, porque me gusta mucho hablar con ella.

Entonces, ¿tomas tú la iniciativa, es decir, no tienes que esperar que ella te pregunte?

Sí, porque conozco a la profesora, encima si me gusta el tema y sé de lo que va, estoy bien hablando.

¿Esas dos horas son entretenidas?

Hombre, el segundo sí pero en el tercero se centró en un texto. Le dimos veinte mil vueltas y yo creo que no hace falta darle tantas. Después, le mandé un correo preguntándole una cosa del seminario porque estaba muy perdía. Y, me contestó, que no había estado muy atenta en el seminario y que prestara más atención para el siguiente. Y yo, bueno, te estuve escuchando todo el rato. Le dije que vale que tienes razón, pero qué le voy a decir.

Ya, ya. Que tampoco vais mucho a tutoría, ¿no? ¿Ella os comenta de ir a las tutorías aparte de los seminarios? Si tenéis alguna duda o generalmente no vais a tutoría.

No, yo normalmente si tengo alguna duda lo hago por correo porque es más cómodo también.

Bueno, ya está casi todo. Los criterios de evaluación, ¿con qué crees que te va a evaluar? O si no lo tienes muy claro.

Yo creo que solo con la memoria.

¿La asistencia es obligatoria a los seminarios?

Sí, pero ella no la controla.

¿Qué es obligatoria pero no pasa lista?

Sí, hombre. Ella a mí sí me conoce del año pasado, si hablo lo sabe, pero a quien no conozca. Yo sí creo que es la memoria nada más porque si ella no toma notas en clase...

¿Tiene fichas vuestras?

Um...no sé, creo que no. Es que no se entrega a todos los profesores.

¿Crees que es difícil de controlar sin ficha y si no pasa lista?

Hombre, yo me imagino que ella sabe quién va y quién no. Pero yo no sé si ella valorará después quien va.

Y la participación, ¿crees que la valora?

Es que no sé, creo que no. Yo la entiendo a ella porque tiene mucha gente. Puede saber más o menos quien participa pero no lo sabe seguro. Que vale que sí puede influir.

Vaya, que no crees que vaya influir la participación.

Bueno, te voy a contar una cosa que me pasó el año pasado con las notas. Estábamos muy perdidos con la elección de centro y ella les asignó un trabajo a un grupo y como ella había seleccionado el centro, sabía que el trabajo estaba bien y lo hicieron como a su gusto, me acuerdo que esa gente sacaron matrícula de honor porque se adaptaron a lo que ella había mandado. Vale que yo no sé si trabajé menos pero por ejemplo tenía que ir una hora e iba todo el día entero.

Entonces, ¿no viste una recompensa?

Hombre, no saqué mala nota, pero claro, es que ellos ya tenían el trabajo hecho, sabían por dónde iban. Entonces ahora no sé cómo va a ser.

Entonces, ¿cómo te gustaría que te evaluaran? O, ¿cómo crees que se debería evaluar un prácticum?

Es que yo no sé, hombre creo que la participación tenía que contar. Es que solo la memoria...

¿Ella no os ha dado una guía de cómo tendría que ser la memoria? Vaya, un esquema a seguir más o menos.

Sí, pero es que yo tampoco sé si será así porque tiene que ser pero creo que debería dar un apartado para contar cosas.

¿Crees que te debería dejar un apartado para contar experiencias personales, cosas o incidencias que os hayáis encontrado?

Sí, es que también veo apartados que no digo que no sean importantes pero es que son cosas que quiere que sepamos.

¿Crees que quiere que veáis muchas cosas de papeleo, de proyectos educativos, proyectos curriculares?

Sí, pero el proyecto curricular todavía lo entiendo pero el proyecto de centro, sobre todo por el que voy no lo veo necesario.

¿Crees que no tiene tanta importancia el proyecto que tenga el centro con tus prácticas?

Claro

Al centro que tú vas de prácticas, ¿tú crees que hay gente que no conoce el propio proyecto de centro?

Yo creo que no, seguro. Yo creo que el proyecto lo conoce la jefa de estudio, la orientadora y en todo caso el secretario que es el que trabaja con los papeles. A lo mejor sí lo conocen y yo me equivoco.

¿Para qué te ha servido el seminario, en qué te ha ayudado a tus prácticas?

Sé que he tenido una tutorización porque hemos hablado de lo que hemos hecho, y que me ha ayudado pero no sé decirte para qué...

¿En qué sentido te ha ayudado?

Me he dado cuenta de que en el centro en el que estoy participo y hago más cosas que mis compañeros, pero eso ya es a nivel individual no a nivel del grupo, porque varía mucho del centro en el que estés y el tutor que te toque.

Bueno, ya hemos terminado, si quieres contarnos algo más aparte de lo que ya nos has dicho.

Ya no me acuerdo de nada.

Algo que creas importante de las clases.

Jeje, no sé, no me acuerdo ahora mismo.

Yo creo que ya nos has contado cosas suficientes. Muchas gracias.

De nada.

14 de mayo de 2009

ENTREVISTA A LA ALUMNA 2

¿Qué edad tienes? Edad 23

¿En que curso estás? Estoy en segundo

¿Qué centro has elegido de prácticas? El centro elegido de prácticas es el IES. Sierra Bermeja. En ciudad jardín.

¿Fue tu primera opción, estás contenta con el centro? Fue mi primera opción, porque yo hice bachillerato allí. Estoy contenta. Estoy en un departamento de orientación

¿Conocías a la profesora de los seminarios antes? No conocía a la profesora de antes, mis compañeros sí la tuvieron el año anterior en didáctica (la conocían de antes con la asignatura de didáctica), pero como yo empecé primero de música, didáctica ya la tenía aprobada y me la convalidaron.

¿Como presentó la asignatura, os dio una guía del temario, etc.? La asignatura la presentó: nos dio los pasaos de lo que iba a ser la asignatura, de lo que esperaba que hiciésemos, de lo que teníamos que hacer, la acompañó de una bibliografía, y su explicación correspondiente.

Te quedó más o menos claro los objetivo de la asignatura,...? Sí, sí.

¿Que sentido le das a los seminarios o para qué son útiles?

Está bien porque son dos prácticum amplios, lo veo muy bien.

¿Los seminarios en cuestión?, están bien para poner en común las experiencias de todos, las cosas que otros compañeros han hecho y yo no he hecho, se lo he preguntado a mi orientadora y ya lo estamos haciendo y me lo está enseñando. Y por parte de MJ nos hace ver las cosas desde otro punto de vista, invita a reflexionar y que nos cuestionemos otras cosas, aunque a mí me gustaría que el seminario fuera más participativo.

¿Se da la relación teoría-práctica en los seminarios? Medio, más bien exponemos lo que hacemos en los centros, y sirve más para compartir experiencias que para relacionar T-P. (También sirve para ayudarnos en los problemas).

¿Utilizas tú teoría para las prácticas o con la de los seminarios está bien? Utilizo la de los seminarios, lo que hemos aprendido en otras asignaturas, pero no de manera objetiva sino inconscientemente (*se da de manera implícita esa relación T-P*)

¿Los seminarios son obligatorios? Sí, claro, es un 25% de la asignatura, entonces son obligatorios, hay gente que no va, que no se cómo se las apañará, pero si son obligatorias. Pero no se pasa ni lista ni nada, luego, no sé como se estará guiando MJ.

¿Cuáles son los criterios de evaluación? La nota final contará primero las calificaciones de la orientadora del centro, que es con quien trabajo, después la memoria y diario también contará (allí es donde se comparará la T y P). Yo me centraré en la diversificación. Y luego los seminarios, no se como los evaluará MJ.

¿Os ha dado algún guión o esquema para que sepáis hacer la memoria? Nos ha dado un esquema de la memoria más el diario, pero es flexible, es más bien una recomendación.

¿Hay conexión entre tutoras, se relaciona MJ con tu tutora? Es difícil porque somos muchos. Yo espero que se pongan en contacto, al final del curso debería ponerse en contacto MJ con la orientadora (debería pedir opinión a la tutora), pero de todas formas se lo dará por escrito. Mientras no halla ningún problema, no tiene porque hablar con ella. Pero dijo al principio que sí que intentaría hablar con todos los tutores.

¿Que espera de su alumnado, está implicada en su asignatura? yo creo que está haciendo un buen seminario, son interesantes, lo que pasa es que la teoría no se acerca a la realidad muchas veces. Los seminarios muchas veces no se acercan a la realidad de los centros. Pero si se esfuerza y se lo prepara, y son seminarios amenos.

¿Tú participas? Sí, yo hablo mucho, porque estamos aprendiendo y con 23 años no te puede dar vergüenza hablar, no tengo problema en hablar.

¿Que material utilizáis en clase, te las preparas antes o solo asistías a los seminarios? Nos ha dado al principio del curso un temario o resumen de lo que sería el seminario. Para Algunos seminarios nos ha pedido que lo leyésemos, etc. pero no se cumple lo que propone, al final se acaba yendo la clase, en uno se intentó hablar de los artículos pero no se leyeron y no se pudo hacer nada, ella los explicó. En clases usa presentaciones.

¿Seminarios para que te sirven para tu práctica? Me sirven para ver la experiencia de otros compañeros y contrastarlas con las mías, porque yo por ejemplo, “informe” no había hecho y al escuchar a la gente hablar de los informes, se lo pregunté a mi orientadora para ver que era eso. Los seminarios son una manera de controlar las cosas. Yo vi perdida a mi orientadora y los seminarios pueden resolver los problemas. Sirven y ayudan.

¿Hacen falta más? No hacen falta más, están bien.

¿Como te gustaría que se evaluara el prácticum? Me gustaría que se tuviera en cuenta la asistencia, participación, diario, etc. tendrá que evaluar todo.

¿Que opinión te merecen los seminarios en general? En general estoy contenta con los seminarios, son agradables. Estoy contenta con la orientadora, y con la profesora bien, pero es muy idealista, y lo que se dice en los seminarios no corresponde con la práctica.

ANEXO 3:

REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES

Observación 1 (O1)

Observación 2 (O2)

Observación 3 (O3)

Observación 4 (O4)

16 de febrero de 2009

OBSERVACIÓN I (Seminario 1º)

El primer seminario, fue de introducción, administrativo, se explicó lo que es y lo que se tiene que hacer el prácticum, además de cómo hacer y lo que es el diario, etc. se concretaron las fechas de los seminarios restantes, etc.

La profesora dio los pasos de lo que iba a ser la asignatura, de lo que esperaba que hicieran los alumnos, de lo que tenían que hacer, la acompañó de esquemas, bibliografía, y lo explicó. Les dio información referente a ello por correo, y en reprografía. Dijo que encontrarían los guiones, artículos, etc. en reprografía.

Concretamente, facilitó y explicó detalladamente el programa de prácticum, los propósitos del mismo, la metodología, las actividades, seminarios, diario, la memoria de prácticum, evaluación, dio las credenciales para los centros,

Es decir, en ese seminario, la profesora les contó todo lo que tendrían que hacer. Y luego dejó tiempo para dudas, pero no preguntaron. La clase no suele hablar, no es participativa. Nadie parece tener dudas.

Y antes de terminar explicó que en el segundo y tercer seminario, se trataría de intercambiar experiencias entre ellos, así como que centren la mirada en un aspecto concreto que quieran investigar. Y que en el último seminario, se trataría de enseñarles a categorizar con el diario. Les dio información referente a ello por correo, y en reprografía.

19 de marzo de 2009

OBSERVACIÓN II (Seminario 2º)

Están sentados en círculo en un aula pequeña, en sillas de paleta con un cañón en un extremo.

Se pretende resolver dudas en ese seminario (profundizando sobre el diario)

La profesora les pone en el cañón diapositivas de cómo hacer las prácticas (que se fijen en el espacio, el tiempo, etc.)

Los alumnos toman notas y ocasionalmente dejan de tomar notas para atender.

Les comenta cómo hacer el diario, en qué fijarse.

Les ha dado un guión para saber elaborar la memoria de prácticas.

Les habla de los instrumentos, observaciones, entrevistas, y todo lo referente al diario (que es el instrumento de recogida de información más importante)

No atienden a nosotras (investigadoras) más que al principio cuando se nos presentó, después hacen como si no estuviéramos.

Les enseña trucos como ser imparciales, etc., hace hincapié en centrar la mirada y en que el diario es muy importante.

La profesora sigue hablando todo el rato, en reprografía les dio ejemplos de diarios. Nadie los ha leído, cuando pregunta quién los ha leído, ellos miran hacia otro lado y ríen. Ella les lee ejemplos de fragmentos de diarios y lo comenta.

A las preguntas que realiza a las clase, nadie responde (ríen o miran hacia otro lado).

Tras hablar ella, ahora les toca el turno a los estudiantes (son 17 alumnos/as, con 16 chicas y un chico)

Pregunta directamente ¿quién trae un registro descriptivo en su diario? Y nadie habla.

Tiene que preguntar directamente a alguien por el nombre para que lo comente, la chica preguntada lo lee, otra comenta una duda y la profesora les pregunta directamente por que creen que pasa eso.

Pregunta por el registro crítico, nadie habla y vuelve a preguntar uno por uno (y así si fueron hablando, preguntando dudas, etc.)

Ella les intenta resolver las dudas, y vuelve a preguntar si se generalizan las dudas o problemas que se están comentando (a las dudas les pregunta que por qué pasa eso).

A los que no hablan, les pregunta directamente, qué han hecho en su centro y si tienen algo que contar.

La profesora les hace ver como en esos seminarios se ve la cantidad de funciones que tiene el orientador.

La profesora siempre comenta lo que se ha hablado (da la razón a quien la tiene, aclara dudas que han salido en las conversaciones, etc.)

Pone en la pizarra ciertas ideas de los alumnos sobre que función tiene el orientador (también preguntado por la profesora).

Pregunta si alguien ha visto el plan de centro de su colegio de prácticas, y nadie responde.

Les hace hablar a todos los que no han hablado durante toda la sesión (les pregunta una por una)

(Una chica pasa a la clase unos escritos de los niños de instituto para que vieran sus compañeras/os lo mal que escriben (ellos ríen tras verlos). La profesora pregunta acerca de las causas (les pregunta ¿por que?))

Los alumnos se distraen mirando los escritos, pero luego atienden.

(A la hora y media los alumnos empiezan a mirar el reloj, a suspirar, a mover la pierna, ha hablar entre ellos, a ponerse nerviosos,..., en definitiva con ganas de irse)

La profesora intenta relacionar lo que han estudiado en la carrera (están solo en 2º) con las prácticas (como puedo cambiar tal con lo que he aprendido en la facultad)

Les pregunta también cómo se siente y que es lo más importante que han aprendido por ahora. No habla nadie, y tiene que volver a señalar a alguien concreto para que hable.

Al final les comenta que en el próximo seminario profundizarán más y les dará lecturas para relacionarlas con las realidades y experiencias.

16 de Abril de 2009

OBSERVACIÓN III (Seminario 3º)

Se sientan en círculo todos/as. Primero propone la profesora que hablen para ver dudas. Hay 16 alumnos/as. (Y en realidad deberían estar los 20 que son).

A la pregunta de la profesora a cerca de las dudas, etc. ellos no hablan. Así pues, propone que cada uno hable de su centro y de lo que hacen en el. Como nadie empieza, la profesora propone directamente (empieza tú), para seguir preguntando por turno.

[Nosotras dos, “las observadoras”, nos sentamos en un extremo del círculo junto con los demás, antes de que empezaran a sentarse, así que esta vez pasamos totalmente desapercibidas].

La alumna preguntada habla, y la profesora pregunta, “a quién más le pasa lo mismo?”, con lo que habla otra alumna. La profesora pregunta a cerca de otro caso: “quién hace reuniones tutoriales, o quien hace tal, etc.”. Y así le responde otra alumna (yo si estoy haciendo eso, yo hago tal, participo en tal...)

Cuando una alumna comenta que hace observaciones, la profesora pregunta “con que objetivo observáis”, las alumnas dicen, “observamos a ver como se comportan, porque es una clase problemática, etc.”

Otra alumna dice que pasa test, y la profesora pregunta “y que tipo de test haces, para qué, etc.”, para que la alumna se explique.

Y así sucesivamente, siguen hablando por orden explicando lo que hacen en su colegio (la mayoría solo observa y como mucho pasa test), a eso la profesora siempre les insiste que comenten qué test, y qué observan.

Pregunta a la siguiente alumna (que también está de prácticas con otra compañera que ya ha hablado con anterioridad) y por tanto dice que no quiere alzar nada más, pues hace lo que ya se ha explicado.

Uno de los dos únicos niños que hay, dice que da clases de tutorías a 3º y 4º de diversificación.

Tras terminar de exponer todos lo que hacen, la profesora pregunta si se quieren hacer mutuamente entre compañeros alguna pregunta. Nadie quiere.

Así que propone que ahora en función de lo que cuentan deben centrar su mirada (pregunta a ver sobre que tema les gustaría centrar el eje de estudio). Parece que nadie lo tiene claro todavía, salvo dos grupitos que van a hacer un proyecto de un aula de convivencia “quienes van, cuándo, etc.”

Para los demás que no lo tienen claro, la profesora sugiere: “la función del orientador como diagnosticador” a través de los test, clasificando a los niños, etc. que significa la función del diagnóstico, ventajas, inconvenientes, etc.

Sigue proponiendo ejes para su memoria de prácticas, como “el papel de los orientadores en cuanto a diagnosticar a los niños”

Pregunta “quién quiere centrar el eje en algo de diversificación”. Nadie habla, pregunta directamente “tú! Que trabajas en diversificación!”

Otro eje “el papel del orientador en cuanto a la relación con la familia”, una chica dice que trabaja con familias y la profesora se lo sugiere, pero la chica considera que mejor no lo hace sobre eso, pues no sacará nada en claro.

A quien no ha hablado, le dice “a ver, tú por ejemplo, de que vas a escribir”, la alumna dice que no lo sabe, y la profesora sigue dando ideas.

A la mayoría no se les ocurre ningún tema, sale el tema de las evaluaciones y charlan sobre esa cuestión (que si a veces los profesores cotillean, que si no debería ser así, etc.) se establece una conversación amena e interesante en la que todos ríen y las dos implicadas y la profesora comentan el tema.

Sigue preguntando al resto, y coinciden en centrarse en la “evaluación”.

Tras tener todos los alumnos el eje de la memoria, pregunta a cerca de un artículo que mandó (nadie habla). Así que para animarles ha hablar, sugiere que hagan tres grupos y que contesten “que relación existe entre el artículo leído (que mandó) y las prácticas”. Establecen un grupo de 6, otro de 5, y otro de 5.

(Ya se habían ido tres personas antes de este trabajo en grupo)

Tras esperar un tiempo, se ponen en gran grupo de nuevo, al principio nadie habla, pero luego si que habla una chica.

Hace otra pregunta directamente y nadie habla, así que la profesora pregunta a una persona concreta.

Hace otra pregunta concreta “que pensáis sobre eso”, y habla la misma chica de antes (creo que lo mejor es trabajar en grupos reducidos) y pregunta “que más soluciones hay”, la misma alumna vuelve a sugerir “tener un manual libre”

La idea del artículo era *el modelo del déficit* en que el problema está en el diferente. Y siempre se le deriva al orientador para etiquetarle. Y la profesora propone al final a cerca del artículo que no hay que hacer caso de ese modelo, y pensar que la culpa no es del niño sino del sistema, propone que se organicen las cosas de otra forma.

(Se siguen yendo alumnos. Quedan 11 alumnos/as)

A partir del artículo, pregunta “si fuerais orientadores como ayudaríais a los niños con “problemas” (un chica dice que para los profesores eso es estorbo y les mandan al aula de diversificación. Luego dice que es imposible). La profesora dice: entonces el primer paso del orientador es estimular esa “estimación” a estos niños por parte del profesorado, pregunta “cómo lo haríais”. La profesora sugiere que se pueden hacer otras actividades extraescolares para que se vea la valía de estos niños y así se les cambie el punto de vista a los profesores respecto a esos niños y se les valore.

Vuelve a preguntar a cerca de lo mismo. Nadie habla. Y tiene que llamar por el nombre. Entonces la alumna nombrada comenta lo mismo: la solución es no etiquetar a los niños.

Les hace pensar, preguntando: “y eso es realmente integración?”, ya que una alumna comentó que en sus prácticas intentan integrar a una niña en el aula, pero haciendo otra tarea de menor nivel. Por lo tanto, a esto la profesora sugiere que la solución sería adaptar la actividad a todos/as los alumnos y no solo al “diferente” (el problema no es del niño, sino del tipo de actividad que hacemos, del currículo, de los espacios, etc.

Otra alumna (la misma de siempre), comenta que otra solución es cambiar el sistema de evaluación.

Se hace la hora de irse, y la profesora termina diciendo que en la siguiente sesión se hablará de cómo categorizar el diario para escribir la memoria. (Será la última sesión.)

4 de julio de 2009

OBSERVACIÓN IV (Seminario 4º)

Entramos al aula del seminario que será el última del prácticum, hay 18 alumno/as aproximadamente.

Esta vez, a pesar de que las bancas son de paleta, el alumnado se sienta, en la disposición en las que estas mesas estaban, en fila una detrás de la otra.

Empieza la clase, y la profesora comenta cuál será el último día de entrega de la Memoria de prácticas.

A continuación, la profesora-tutora, menciona que la clase de ese día constará: una primer parte que se explicará como se trabaja el diario para hacer la memoria, atendiendo a contenidos, etc.; y una segunda parte, en la que se explicará cómo hacer la Memoria.

Así pues, la clase es magistral, expone la profesora en el power point qué han hecho hasta ahora, que es aprender a mirar y escuchar, y centrar la mirada (es decir, elegir un foco de interés).

Y continúa hablando de lo que les queda por hacer, que es contar la historia, es decir “cuando la anécdota se eleva a categoría”. O sea, les explica como construir un conocimiento científico a través de la experiencia.

Es decir, les explica cómo categorizar el diario, contar lo que pasa en el centro de manera entendible, relacionarlo con la teoría.

Cuando la profesora pregunta si alguien tiene dudas, nadie habla ni pregunta nada.

Todo sigue siendo explicativo por parte de la profesora, les explica cómo hacer la memoria, las partes que tiene y qué poner en ellas, lo explica de manera específica y detallada y poniendo ejemplos.

Finalmente, les comentó la extensión máxima de la Memoria de prácticas, y la fecha de entrega de la misma.

La profesora vuelve a preguntar las dudas, pero nadie habla.

Así pues, se pasa a la segunda parte de la clase, la profesora comenta que los alumnos se pongan por parejas para que categoricen un folio o dos de su diario, para ver si lo

saben hacer y si se han enterado bien de cómo hacerlo, y luego menciona que una vez hecho, que los pongan en común.

(Se va una chica)

Hablan entre ellos, en grupo de 4 ó 5, entre los “amigos/as” y hablan más de dudas de cómo hacer la memoria, que de hacer lo que se propuso.

(Se va otro alumno, y seguidamente, otra alumna.)

No se han traído el diario (salvo 1 ó 2 alumnos) por lo tanto, no están haciendo nada de lo que se propuso.

Mientras, la profesora resuelve dudas concretas preguntadas de manera individual.

Como nadie se trajo el diario (ningún alumno/a excepto 1 ó 2) y no han categorizado nada por lo tanto, la profesora pasa directamente a comentar los criterios que ella seguirá para la evaluación, como la capacidad de análisis y comprensión, originalidad, profundidad y rigor, capacidad para argumentar y la relación entre teoría y práctica, utilizar los conceptos teóricos usados en la carrera para aplicarlos sobre la realidad, coherencia, organización en la memoria, etc.

Pregunta si hay dudas, y sigue sin haberlas.

Por tanto, termina la clase.

(En definitiva, ese seminario ha sido únicamente expositivo por parte de la profesora, que explicó todo lo referente a la Memoria de prácticas, las fechas de entrega de la misma, y cómo evaluará, pues es la última clase y así se tenía estipulada)

ANEXO 4:

PROGRAMA DEL PRACTICUM*

Propósitos

Metodología

Evaluación

*(Documento facilitado por la profesora-tutora del prácticum)

PROGRAMA DEL PRACTICUM I

2º Pedagogía

Curso 2008-2009

En este documento, se desarrolla el programa de la asignatura Practicum I de la Diplomatura de Educación Social. Comenzaremos enumerando los propósitos de la asignatura. Estos propósitos intentarán realizarse a través de la estancia en los centros de prácticas para la observación, interpretación y colaboración, bajo la guía del tutor o la tutora, en las actividades desarrolladas. Asimismo, como actividades relacionadas con la Facultad, tendréis que llevar un diario de la experiencia, asistir a seminarios y elaborar una Memoria de Prácticas. Por último, se explica cómo se evaluará la asignatura.

1. Propósitos o ¿hacia dónde nos dirigimos?

Mediante la realización del Practicum I, se pretenden los siguientes objetivos o propósitos.

- En primer lugar, se trata de que conozcáis directamente las instituciones donde podréis desarrollar vuestra práctica profesional, las instituciones del sistema escolar, sus distintas facetas y los factores que afectan su configuración. Esto implica: o Su organización y funcionamiento. o Las funciones de los órganos unipersonales y colegiados y las relaciones entre los diversos agentes implicados. o La legislación y los documentos por los que se rigen estas instituciones (Reglamentos, Proyecto de Centro, Plan Anual, Proyecto Curricular, Plan de Orientación y Acción Tutorial, etc.).

- o La organización del Departamento de Orientación.
- o Las actividades de acción tutorial propuestas al alumnado.
- o Su contexto en orden a detectar sus necesidades reales.

- También se trata de que conozcáis, analicéis y reflexionéis sobre los distintos ámbitos de intervención profesional, proponiendo alternativas de actuación (diagnóstico, orientación, asesoramiento, evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, organización, etc.). Se trata de tomar conciencia de la identidad de la profesión elegida.

- El Prácticum supone también una oportunidad de integrar los conocimientos teóricos con la vivencia directa de la práctica, utilizando la teoría, de forma reflexiva, como un cuerpo de herramientas conceptuales con el que intervenir sobre la práctica y la práctica como un medio para desarrollar la teoría.

- Se trata también de que sigáis desarrollando la capacidad de utilizar los recursos y técnicas básicas de la investigación de los fenómenos educativos (recoger, seleccionar, valorar, organizar, interpretar y comunicar información y conocimiento) con el objetivo de analizar e interpretar los procesos educativos y utilizar esta información para proyectar, experimentar y evaluar propuestas educativas.

- Es también una oportunidad para colaborar y participar activamente en distintas actividades a nivel interpersonal y grupal y para aprender a diseñar proyectos y programas de intervención en diversos ámbitos de la realidad escolar.
- También se pretende que reflexionéis de forma crítica sobre el trabajo que lleva a cabo el pedagogo o la pedagoga desde la perspectiva de sus posibilidades para la transformación del medio en el cual interviene.

El Prácticum I, además, pretende contribuir al desarrollo de competencias más generales que venís desarrollando en todas las materias y que tienen que ver con la comunicación interpersonal y la colaboración, el respeto y valoración a la diversidad de personas y grupos humanos, la capacidad de crítica y auto-crítica, la curiosidad intelectual, la iniciativa y la creatividad, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad y el compromiso ético.

2. Metodología o cómo nos acercaremos a los propósitos planteados.

El Prácticum I tiene una carga académica de 9 créditos de los cuales 7,5 créditos corresponden a actividades en los centros y 1,5 créditos corresponden a actividades en la Facultad. Esto quiere decir que debéis desarrollar vuestro trabajo en los centros durante 75 horas o, lo que es lo mismo, 5 horas a la semana, desde ahora hasta el próximo 5 de junio. Además de esto, tendremos cuatro seminarios en la Facultad. A modo de ejemplo, señalaremos algunas de las actividades que podéis realizar en los centros bajo la orientación de vuestro tutor o tutora:

1. Recabar información del centro mediante la revisión de documentos (Marco legal, Reglamentos, Memorias, Inventarios, Proyecto de Centro, Proyecto Curricular, Plan de Orientación y Acción Tutorial...), mediante entrevistas y mediante la observación de las distintas actividades que se desarrollan en el Centro (aulas, biblioteca, salón de actos, etc.).
2. Asistir a reuniones del Departamento de Orientación, de Coordinación Pedagógica, Claustro, Consejo Escolar, Evaluación...
3. Colaborar con el orientador o la orientadora en la elaboración de Planes de Acción Tutorial, Orientación Académica y Profesional, Formación Permanente del Profesorado, Investigación e Innovación curricular, etc.
4. Aplicar métodos y técnicas para el estudio y diagnóstico de las dificultades (cognitivas, procedimentales, socioafectivas...) que surgen en el curso de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Colaborar con el orientador o la orientadora y con el profesorado en la elaboración de propuestas para la intervención sobre los obstáculos al aprendizaje del alumnado: adaptaciones curriculares, medidas ordinarias de apoyo, etc..
6. Participar en actividades con las familias para mejorar el proceso educativo del alumnado.

7. Participar en las actividades educativas que se desarrollan en colaboración con otras instituciones sociales (Ayuntamiento, Asociaciones, Empresas...).

Con respecto a las actividades a realizar en relación con la Facultad, éstas son:

1. La realización de un diario
2. La asistencia a los seminarios
3. La elaboración de una Memoria de Prácticas.

a) La realización del diario

El diario es el principal instrumento de registro de toda la información obtenida durante la realización del Practicum tanto mediante la revisión de documentos como mediante la observación de las diferentes actividades que se desarrollan en el centro así como desde las entrevistas y conversaciones con los diferentes profesionales que trabajan en él y con los miembros de la comunidad. Pero el diario muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones, etc. En este sentido, el diario se convierte también en un instrumento de reflexión puesto que su elaboración y posterior lectura nos sirve para reflexionar sobre las situaciones que vivimos durante la realización del Practicum; es un instrumento para comprender. El trabajo posterior con el diario nos ayudará a redactar la memoria del Practicum.

b) Los seminarios

Durante el desarrollo del Practicum, realizaremos cuatro seminarios:

- El primer seminario, donde se explicará el programa y se entregará toda la documentación necesaria para presentarnos en el centro.
- El segundo y el tercer seminario servirán para orientarnos en el desarrollo y elaboración del diario y para contrastar y reflexionar de forma colectiva y compartida con el resto de compañeros y compañeras. La diversidad de experiencias ayudará a trabajar los conceptos de relatividad y singularidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a establecer elementos comunes de discusión y análisis que nos permitan profundizar en temáticas concretas. Estos seminarios se realizarán la tercera semana de marzo y después de Semana Santa.
- El cuarto seminario lo dedicaremos a la orientación sobre la organización de la información recogida en vistas a la elaboración de la memoria y a la valoración general del Practicum. Este seminario se celebrará en la primera semana de junio.

c) La Memoria de Prácticas

Al final del período de prácticas, se elaborará una Memoria utilizando la información que ha sido registrada en el diario a partir de la revisión de documentos, la observación y las conversaciones y entrevistas. La memoria refleja lo que has aprendido sobre la enseñanza durante las prácticas, que será algo muy personal; así que el contenido de las memorias también será personal y, por tanto, variado. No obstante, eso no impide que pueda haber una estructura común o, al menos, que tengas presente que hay elementos que debe haber en la memoria (sea cual sea la estructura que elijas para redactarla). Esos aspectos comunes son los siguientes:

• **Título.** Los títulos reflejan no sólo el contenido de lo que luego se escribe sino también la intención de su autora o su autor de destacar algún elemento que para quien escribe es importante. Además, y si están bien elegidos, captan la atención de los y las posibles lectores y lectoras invitándoles a acercarse al texto con mayor interés y curiosidad.

• **Índice.**

• **Introducción General.** En la que se presenta el trabajo, se justifica el título y se informa sobre lo que va a encontrar quien lo lea en las páginas siguientes.

• **El centro y su contexto.** La estructura de participación social: En este apartado se trata de que describas tanto el contexto físico del centro como el contexto psicosocial. Esto quiere decir que esta primera parte debe incluir los siguientes tópicos: o El contexto social más amplio en el que se inserta el centro: rural, urbano, zona marginal, residencial, espacios (superpoblado, zonas verdes, industrial, agrícola, etc.), condiciones socio-económicas, nivel cultural, servicios sociales básicos, etc. o El contexto físico del centro: características arquitectónicas y equipamiento (dimensiones, dependencias - despachos, salas de reunión, biblioteca, patios, seminarios, etc.), condiciones higiénicas, ruidos, etc.

Debemos prestar atención no sólo a la descripción de los espacios sino a la forma en que se organizan para la realización de distintas actividades y a la organización de los tiempos. o El contexto psicosocial del centro: la participación y la gestión (características de la organización y el funcionamiento, quiénes y cómo elaboran las normas, quiénes, cómo y cuándo elaboran los proyectos y actividades, etc.), las relaciones (entre los profesionales -trabajo en equipo, colaboración, participación, etc.-, con y entre las personas y los grupos con los que se trabaja, colaboración con otras instituciones, etc.), los roles y estereotipos.

En este apartado, se prestará especial atención a la estructura de participación social del Departamento de Orientación, a su contexto físico y psicosocial: ubicación en el Centro, organización y funcionamiento (reglamento, composición y organización interna de sus miembros -vertical, horizontal, trabajo en equipo, individual...-), relación con los demás miembros de la comunidad escolar (profesorado, alumnado, equipo directivo, padres, inspección...), colaboradores o colaboradoras, recursos materiales y espacios de que dispone, presupuestos, horarios, etc.

• **El proyecto educativo del centro y las experiencias vividas.** La estructura de tareas académicas. Este apartado recoge y sistematiza lo que habéis conocido de una situación de enseñanza y aprendizaje, tal como la habéis comprendido. Se trata de sistematizar y reflexionar sobre vuestra experiencia a lo largo de estas prácticas: ¿qué he aprendido sobre la enseñanza? ¿qué se ahora que antes no sabía? ¿Qué interrogantes nuevos me han surgido?...; en este sentido puede decirse que lo que hacéis en él es “contar una historia”. Es importante recoger nuestra posible participación en el diseño y desarrollo de las distintas actividades, los apoyos y las dificultades que encontramos, etc. Para estructurarlo, nos puede ser de utilidad tener en cuenta los distintos elementos de los programas y proyectos más importantes que se hayan observado y/o en los que se haya participado en el Departamento de Orientación del centro:

-Los propósitos u objetivos: cuáles son los principios educativos del centro y de la labor del Departamento de Orientación, de los principales programas o proyectos que desarrolla, cuál es mi valoración de estos propósitos, etc.

- Los contenidos: qué contenidos se consideran relevantes y se trabajan en los distintos programas y proyectos en orden a conseguir los propósitos planteados.

- La metodología: cómo se pretenden realizar los propósitos planteados, qué actividades se desarrollan, qué estrategias de intervención se utilizan, quiénes, cuándo y dónde se desarrollan esas actividades y estrategias, etc.

- Los recursos: qué recursos tanto humanos como materiales se utilizan en los proyectos y programas, qué función tienen cada uno de los participantes, qué recursos del centro se utilizan para desarrollar las actividades, a qué otros recursos externos se recurre, qué materiales se elaboran.

- La evaluación: qué actividades se realizan para recoger información sobre las actividades que se realizan en el

Departamento de Orientación y valorarlas, en función de qué criterios se realiza esta valoración, quiénes la realizan, cómo se utiliza esa información, si se introducen cambios como consecuencia de la evaluación, etc.

Estos elementos sólo son una ayuda para estructurar este apartado. No se trata de hacer una descripción, sin más, de los programas y proyectos del centro y de las actividades realizadas, sino de expresar la visión personal que se tiene al respecto, fruto de la interpretación y reflexión sobre la información registrada.

• **Propuesta de acción.** En este apartado, se trata de proponer cambios que consideremos que mejoran la labor educativa del centro apoyándonos en la reflexión realizada con respecto a la experiencia vivida, el conocimiento práctico adquirido durante el Practicum y en el conocimiento teórico que tenemos a partir del trabajo en otras materias. Estos cambios podrían tener que ver tanto con la estructura de participación social (contexto físico del centro, relaciones, participación y gestión, etc.) como con la estructura de tareas académicas (diferentes elementos de los proyectos y programas desarrollados).

• **Valoración global.** En este apartado se trata de valorar de forma global el desarrollo del Practicum en relación a su organización, tanto por parte de la Facultad como por parte del centro, en relación a los seminarios, con respecto a su estancia en el centro (calendario, horarios, relación con los profesionales y, en general, los miembros de la comunidad, apoyo recibido, dificultades encontradas) y, por último, en relación a la aportación de estas prácticas con respecto a su formación personal y profesional.

El **diario** debe ser entregado con la memoria como **anexo**. Asimismo, pueden incluirse como anexos documentos, fotos, entrevistas, etc. que se consideren necesarios para comprender la memoria. Estos anexos deben citarse en el lugar oportuno del texto del informe.

4. La evaluación o cómo sabremos en qué medida nos hemos acercado a los propósitos planteados.

En la evaluación de la asignatura se tendrá en cuenta la realización del diario, la participación activa en los seminarios, la Memoria de prácticas y el informe del tutor o la tutora de prácticas. Los criterios de evaluación utilizados serán los siguientes:

• Capacidad de análisis y comprensión. Originalidad, profundidad y rigor en el análisis.

- Capacidad para argumentar de forma lógica, personal y coherente así como la capacidad de relacionar y aplicar los conceptos teóricos a los problemas prácticos de las situaciones reales.
- Capacidad para utilizar de forma elemental los recursos y técnicas básicas de investigación de los fenómenos educativos.
- Actitudes de trabajo, implicación, iniciativa y colaboración. Integración en el centro y participación activa en los seminarios.