

El estudio que presentamos es el resultado de un proyecto de innovación docente "Diseño, aplicación y evaluación de un plan de practicum de forma compartida entre los profesores de la Facultad y los maestros de escuela en la formación inicial del maestro". Este proyecto ha servido para que el equipo de profesores pudiéramos sistematizar y analizar de forma más concisa y exhaustiva el trabajo de revisión constante de las tareas que íbamos desarrollando en el practicum. La metodología fue en base a los planteamientos de la Investigación-Acción. Los instrumentos utilizados han sido los grupos de discusión (con los implicados en el practicum) y documentos escritos (trabajos de los alumnos) y los resultados obtenidos pretenden dar pautas de actuación en el diseño, implementación y evaluación de las prácticas en las titulaciones de Maestros.

**PALABRAS CLAVE:** *Formación del profesorado; Practicum; Investigación-Acción.*

## La formación práctica como bisagra en los procesos de innovación y de cambio en la titulación de maestro

pp. 97-114

Gloria Jové Monclús\*  
 María Jesús Agulló Morera  
 Jordi L. Coiduras Rodríguez  
 M. Àngels Marsellés Vidal  
 Ramona Ribes Castells  
 María J. Valls Gabernet  
 Silvia Cano Moroba

Universidad de Lleida\*\*

### Introducción

Los cambios conceptuales y legislativos que han tenido lugar en nuestro país en las últimas décadas en el ámbito de la Educación Especial han sido muy significativos. Ello conlleva que el rol del maestro en general y el de Educación Especial en particular ha ido y va variando para dar respuesta a las necesidades que surgen. Para que todo ello pueda llevarse a cabo es necesario que en la formación

inicial (y en la continua) se contemplen y concreten los planteamientos y las estrategias que capacitarán a los futuros profesionales para responder a esta realidad cambiante.

El discurso de la educación en la diversidad y de la escuela para todos plantea muchos retos a los docentes. Todos ellos tendrán que adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes para dar respuesta a la diversidad. El maestro de Educación Especial tiene que ayudar y dar el apoyo necesario pa-

\* Dirección de contacto: Gloria Jové Monclús. Passeig de Ronda, 171, 3 ºC. 25008 Lleida. Tfno.: 973248953. E-mail: gjove@pip.udl.es

\*\* Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida

☒ Artículo recibido el 10 de marzo de 2006, revisado en mayo de 2006 y aceptado en junio de 2006.

ra ir construyendo entre todos la escuela inclusiva, la escuela para todos. Pero para que no ocurra la paradoja de que el profesorado universitario exija a los maestros que elaboren y construyan modelos transformadores en las escuelas cuando en las Facultades de Educación y Escuelas de Maestros siguen estando muy presentes perspectivas educativas conservadoras y de corte académico-tecnológico, es preciso que en el ámbito universitario se desarrolle un cambio inmediato en las concepciones y actitudes acerca de la escuela, la enseñanza, el currículo y el aprendizaje. El profesorado universitario no sólo podemos y debemos asumir el compromiso “de formar” profesionales de la educación sino que tenemos la obligación “de ser” profesionales de la educación (Angulo, 1993) y superar algunas de las paradojas que se dan en la enseñanza universitaria (Santos Guerra, 1993).

La mayoría de los autores que han investigado en este campo apuntan que la filosofía y práctica de la inclusión no debe de ser pieza exclusiva de los profesores especialistas de educación especial, sino que los profesores-tutores (primeros responsables en la diversidad) han de estar formados para dar respuesta —en colaboración con los especialistas— a las necesidades educativas de todos (Parrilla, 1997) (Galarreta y otros, 1999; Soriano, 2000).

Actualmente y en los documentos trabajados por el grupo de Magisterio de la ANECA, con el objetivo de adecuar la titulación de maestros al espacio europeo, se propone el diseño de dos grados (infantil y primaria) con la realización de postgrados, uno de ellos con el perfil en Necesidades Educativas Especiales o Educación Especial. Pero la realidad actual es que en las titulaciones de maestro hay especialidades y, por tanto, el estudio que presentamos ha sido realizado por un grupo de profesores que impartimos docencia en la titulación de maestro-Educación Especial y que estamos directamente implicados en el practicum. Nuestro objetivo ha sido desarrollar aquellas estrategias que aunque estén contextualizadas y aplicadas en la titulación de Edu-

cación Especial son necesarias para cualquier docente que ha de dar respuesta a la diversidad del alumnado.

De todas las posibles estrategias, este estudio hace referencia a la formación práctica, tanto el practicum como momento crucial para el vínculo entre la teoría y la práctica profesional, como en la organización de los créditos prácticos de algunas de las asignaturas troncales y que también se desarrollan en contextos educativos profesionales. En nuestro plan de estudios, el practicum es considerado una materia troncal de 32 créditos que se desarrolla en el quinto cuatrimestre.

Son muchos los autores que señalan que el practicum contribuye a la formación de profesionales en la medida que incrementa y mejora las posibilidades y habilidades para el aprendizaje de los estudiantes: Zabalza (1998) identifica cinco funciones del practicum:

\* Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales.

\* Generar marcos de referencia de forma que los aprendizajes académicos pueda iluminar la practica profesional.

\* Realizar experiencias formativas (nuevos conocimientos, desarrollar habilidades, modificar actitudes, etc.).

\* Tomar conciencia de sus puntos fuertes y aspectos que hace falta mejorar.

\* Ser una oportunidad para vivir solos los escenarios profesionales, sus dinámicas, las intervenciones que se realizan, etc.

En definitiva, es un momento de la formación muy importante para aprender a enseñar y para aprender a aprender, una ocasión “para ver”, “ver hacer”, “para hacer”, y para “hacer ver” (González y Fuentes, 1998). Un momento que proporciona el ambiente que permite explorar la teoría *en* y *por* la práctica (Wilson & l’Anson, 2006). Como afirma Schulz (2005) la estructura del practicum requiere que el alumno se mueva más allá del aula para entender el verdadero alcance del rol de maestro.

Todos estos aspectos contribuyen a que el practicum adquiera una nueva conceptualización y unas nuevas directrices en la necesaria revisión del currículo de la formación inicial



del maestro. Es necesario una reorganización de las prácticas a fin que se intercalen momentos formativos de índole más teórico (en la universidad) con otros momentos de índole práctico (en los centros de prácticas). Zabalza (1998, 2002) pone énfasis en las necesidades de no entender el practicum como un componente más de la carrera sino como un componente transversal de la formación que ha de afectar y ha de verse afectado por todas las materias del plan de estudios. Así el practicum puede ser eje vertebrador de la mejora en la docencia universitaria (Jové, 1998) como un momento en la cual los estudiantes ponen en juego sus capacidades y desde una lógica formativa el practicum nos sirve para entender las materias realizadas en el plan de estudios y las materias nos permiten trabajar y vivir bien el practicum (Zabalza, 2002). Por ello, se propone tener una conciencia de que el practicum puede ser el eje para la adaptación de los planes de estudio al espacio europeo. Creemos que el modelo del practicum debe ser ecléctico: experimental (Cook, 2000) y reflexivo (Schön, 1992). Estos planteamientos provocan necesidades formativas de los tutores de prácticas y de los profesores de la universidad, a la vez que exige reforzar las relaciones de colaboración entre la Universidad y los centros donde van los estudiantes a hacer las prácticas.

### Proceso metodológico

El estudio que presentamos es el resultado de un proyecto de innovación docente financiado por el DURSI<sup>1</sup>. Este proyecto ha servido para que el equipo de profesores de la Universidad, tutores de practicum de la titulación de Maestro-Educación Especial pudiéramos sistematizar y analizar el trabajo de revisión constante de las tareas que íbamos desarrollando en el practicum en cada curso

académico. Durante este proceso que ha durado 10 años hemos realizado diferentes actividades de formación (asesoramientos y seminarios) dirigidas a todos los protagonistas del practicum. Llegó un momento que esta formación sirvió para evidenciar que difícilmente podríamos mejorar de forma cualitativa el practicum si no concretábamos vínculos reales de relación y trabajo conjunto con los profesionales de los centros colaboradores (Marcelo, 1998). Algunos trabajos recientes han evidenciado la necesidad de tener en cuenta los contextos de autorización que favorecen la relación entre teoría y práctica (Barquin, 2002). Ello nos llevó a concretar un plan de actuación en el marco del proyecto de innovación.

Los antecedentes del proyecto se han presentado en trabajos anteriores (Jové, 1998; Jové, Cereza, Jové, Marsellés, 1998; Jové, Valls, 1999; Jové, Ribes, Marsellés, Jové, Cereza, 1999; Jové, Jové, Agulló, Coiduras, Marsellés, Palau, Ribes, Valls, 2003, 2004). El estudio que presentamos hace referencia al proyecto "diseño, aplicación y evaluación de un plan de practicum de forma compartida entre los profesores de la Facultad y los maestros de escuela en la formación inicial del maestro" que durante los dos últimos cursos se ha desarrollado por parte de un equipo de profesores de la Universidad (tutores del practicum) conjuntamente con seis maestros de las escuelas que han sido y son tutoras del practicum<sup>2</sup>.

Los objetivos son:

\* Diseñar un plan de practicum de forma colaborativa entre los profesores de la Facultad de Educación (tutores del practicum) y los maestros de las escuelas (mentores) con el objetivo de mejorar la calidad de la formación de los maestros.

\* Aplicar el plan de practicum haciendo un seguimiento compartido y conjunto.

\* Evaluar el plan y hacer la propuesta transferible a otras realidades.

<sup>1</sup> De acuerdo con la resolución de 1 de agosto de 2001 de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de recerca de la Generalitat de Catalunya, en la convocatòria ordre de 17 de Novembre de 2000 (DOGC, n. 3275 de 28-11-2000).

<sup>2</sup> Carmen Bayona, Carme Pallisé, Veronique Renon, Sheila Solans, Dolors Solsona y Lola Vicens, maestras de centros de educación infantil y primaria y/o centros específicos de Educación Especial.

Los sujetos fueron los alumnos, mentores y profesores que participábamos durante dos cursos académicos en el practicum y la metodología fue en base a los planteamientos de la Investigación-Acción, por tanto, presentaremos el estudio en forma del proceso realizado que se concretó en cinco fases.

Los instrumentos utilizados fueron los grupos de discusión (con los implicados en el practicum) y documentos escritos (trabajos realizados por los alumnos).

Este proyecto se concretó en 5 fases:

*1ª fase: Diseño y elaboración del plan de practicum*

Durante el curso 2000-2001 cuando finalizó el practicum formalizamos el grupo de trabajo entre los profesores tutores y los mentores (reuniones quincenales). El material que sirvió para el inicio del trabajo fue la información que habíamos recogido desde 1994 a partir del instrumento de los grupos de discusión a alumnos y de cuestionario de preguntas abiertas a los mentores, así como todas las sesiones de valoración que habíamos hecho el equipo de tutores de la Facultad. A partir de aquí diseñamos el plan de practicum para el curso 2001-2002 teniendo en cuenta los componentes del practicum que señalan Estebanz (1999): *Plan de practicum, empresas e instituciones, supervisión, alumnos, evaluación y estrategias, capacidades y competencias a desarrollar*.

Presentamos a continuación la síntesis de las propuestas para el practicum del 2001-2002 (ver cuadro)

*2ª fase: Aplicación del plan:* De septiembre del 2001 hasta febrero del 2002 (ver cuadro)

Se hizo la valoración del practicum a partir de grupos de discusión con alumnos y profesores. De los distintos aspectos que señalaron los alumnos hacemos especial énfasis en aquellas aportaciones que hacen referencia a las dificultades de interrelacionar los contextos prácticos con la formación que han tenido en la Facultad así como a la relación entre teoría y práctica educativa.

Ello queda evidenciado en los siguientes comentarios:

“Es que cambia mucho en la práctica. Porque aquí te dan unas bases teóricas pero después la práctica a veces no tiene nada que ver... (6)”

“A la hora de ligar, bueno, personalmente, la práctica con la teoría, porque decían, pon autores que digan lo que tu estás viendo y cuesta, que tu ya sabes lo que quieres decir pero... ir a buscar precisamente aquel autor que diga lo que tu estás viendo, cuesta un poco (3)”

“Las prácticas es una cosa que a todo el mundo gusta, .... lo que hay cosas negativas como la memoria, el buscar referencias teóricas, que no sabes cómo hacerlo, ¿no? (2)”

“Pienso que no disfrutas de las prácticas por el peso que tienes de la memoria, tienes que hacer memoria, memoria, memoria... (1)”

Todas estas dificultades que son claramente comunes en la mayoría de los estudiantes se vivían de otra forma en aquellos que estaban participando en el seminario del vídeo ya que esta actividad les facilitaba este proceso de socialización con la práctica y a la vez la interrelación entre la práctica que estaban viviendo con los marcos teórico-conceptuales de referencia. Ello queda expuesto en los siguientes comentarios:

“Eso de grabar en vídeo estuvo muy bien... (7)”

“Yo cuando veías a los otros... ¿lo estoy haciendo como los demás? ¿Lo hago diferente?... Y veías lo que hacían ellos en la escuela, porque cada uno grababa sesiones de vídeo en su escuela... y después lo analizábamos... con marcos teóricos (8)”

“Ello te desagobiaba porque ves vídeos de tus compañeros que están igual que tú, aprendes y ves la evolución que has hecho desde el principio, a partir de las estrategias que te daban... (4)”

Estas aportaciones quedan complementadas a la hora de la evaluación que se ha hecho de los documentos escritos y en bases a las cuatro fases de Smyth sobre el proceso de la enseñanza reflexiva (descripción, información,



<i>1ª fase: Diseño y elaboración del plan de practicum</i>	
PLAN DE PRACTICUM	Seguiríamos con el guión de practicum en el cual había tres apartados (descripción y estudio de las características del centro, organización del apoyo y/o de la educación especial al centro y experiencias entendidas como actividades que el alumno realiza durante el período de practicum). Este guión le sirve de guía para elaborar el trabajo escrito de la memoria. El alumno tenía que elaborar un diario de prácticas.
INSTITUCIONES	La elección de las escuelas no se haría por sorteo sino que previo al período de las prácticas los alumnos tendrían información sobre las características de los centros para que pudieran valorar sobre qué aspectos querrían profundizar en su formación. En caso de más de una petición los alumnos deberían presentar los motivos de su elección. Ello y el currículo académico ayudaría a adjudicar los centros.
SUPERVISIÓN	Previo al inicio del practicum el tutor de la Facultad acompañaría al alumno al centro y conjuntamente con el mentor concretaría provisionalmente el plan de trabajo. A lo largo del período de practicum se harían tutorías compartidas entre el tutor y el mentor (con los que participaban en el proyecto). Las tutorías que se realizan en la Facultad son supervisadas por dos profesores que pertenecen a distintas áreas de conocimiento para poder aportar una visión interdisciplinar (por distintos motivos en algún caso la supervisión se realiza por un solo profesor de la Facultad).
ALUMNOS	Este componente va muy relacionado con el de la elección de los centros y se apostó para que los alumnos realizaran el CHAEA <sup>3</sup> a fin de valorar sus estilos cognitivos, analizarlos e ir compensando las dificultades durante todo el período de practicum.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizaría durante el período de practicum y al final con una sesión de evaluación conjunta entre el tutor y el mentor. El alumno haría una exposición oral para demostrar en qué capacidades y competencias cree que ha mejorado durante el practicum, mostrando ejemplos concretos. Para la nota final se tendría en cuenta la memoria de las prácticas, el diario, la valoración de la escuela y la participación de los alumnos en las sesiones de tutoría.
ESTRATEGIAS CAPACIDADES COMPETENCIAS	El objetivo del practicum es que los alumnos desarrollen unas estrategias, capacidades que les permitan ser competentes en el quehacer de maestro (Anexo 1). Para potenciar estas capacidades hubo la posibilidad de participar en un seminario de formación basado en la técnica del vídeo en el que los alumnos analizaban sus propias prácticas (de carácter voluntario, excepto para los alumnos cuyos mentores participaban en el grupo de trabajo).

<sup>3</sup> CHAEA-CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE, en C. Alonso y otros (1997).

2ª fase: Aplicación del plan: De septiembre del 2001 hasta febrero del 2002	
PLAN DE PRACTICUM	En cada sesión se trataba un apartado o subapartados del guión y las experiencias que los alumnos realizaban.
INSTITUCIONES	A pesar que la elección se hizo siguiendo los criterios descritos, hubo dificultades en la adaptación en el cumplimiento de expectativas, etc.
SUPERVISIÓN	Algunas de las tutorías se realizaron de forma conjunta (mentor y profesor de la Universidad) con los alumnos que tenían de mentor los que participaban en el proyecto.
ALUMNOS	El conocimiento de los estilos cognitivos, el trabajo y la explicitación de éstos, hizo que algunos alumnos solicitasen tutorías individuales para compensar y trabajar de forma específica en lo que creían que eran lagunas formativas o dificultades para desarrollar correctamente el plan del practicum.
EVALUACIÓN	Se usaron diferentes instrumentos para la evaluación (uno para los tutores y otro para los mentores).
ESTRATEGIAS CAPACIDADES COMPETENCIAS	De todas las capacidades a desarrollar mostraron mayor dificultad con la de interrelacionar la teoría con la práctica.

102

confrontación, reconstrucción)<sup>4</sup>. A partir de estas cuatro fases, concretamos unas categorías para analizar los documentos escritos de los alumnos y elaboramos gráficas de cada alumno (estas gráficas nos fueron muy útiles para poder comparar el progreso del alumno durante el periodo de practicum) (para más información consultar Jové, G. *Innovación Educativa*, 2006, nº 16, p. 193-215).

En base a estos datos podemos afirmar que los alumnos que han participado en el seminario de vídeo han realizado una memoria menos descriptiva que aquellos que no han participado. Asimismo en el análisis realizado del mismo alumno cuando éste redacta un apartado de la memoria correspondiente a un punto del guión es más descriptivo que cuando redacta la experiencia concreta que ha realizado.

De forma complementaria se evidencian diferencias respecto si se trata de mentores que

participan o no en el proyecto. Los mentores que no participaban en el proyecto valoraban positivamente el practicum sobre todo en el momento inicial, en lo que se refiere al acompañamiento a los centros y a la personalización del plan de prácticas, y en el momento final que era la sesión de evaluación conjunta. Pero manifestaban que durante el proceso sería necesaria alguna sesión de coordinación. En los mentores que participaban en el proyecto manifestaban la importancia de tener tutorías compartidas pero quizás cambiando el enfoque y el contenido de éstas.

A partir de esta primera evaluación se dio paso a la:

3ª fase: *Revisión del plan y propuesta de mejora para el curso 2002-2003*

4ª fase: *Aplicación del plan*: durante el curso 2002-2003 (ver cuadros)

<sup>4</sup> Ver publicación: Jové, G. (coord.); Agulló, M.J.; Coiduras, J.; Jové, J.; Marsellés, M.A.; Palau, I.; Ribes, R.; Valls, M.J.: *Les pràctiques a la titulació de mestre d'Educació Especial*. Colecció materials docents. Atena 2. Lleida: Universitat de Lleida. Trabajo de las fases de Smyth basado en Villar Angulo (coord.) (1995).



<i>3ª fase: Revisión del plan y propuesta de mejora para el curso 2002-2003</i>	
PLAN DE PRACTICUM	Se replanteó la idea del guión de prácticas para la elaboración del trabajo escrito y se personalizaron planes de trabajo en los que los alumnos organizaban su memoria a partir de experiencias (anexo 2). El guión reflejaría aquellos aspectos orientativos a tener en cuenta pero el trabajo escrito estaría organizado por experiencias.
INSTITUCIONES	Se valoró que la información que se diera sobre las escuelas la dieran los mismos protagonistas, es decir, previo al período de prácticas se visitarían los centros de prácticas.
SUPERVISIÓN	Las tutorías compartidas se realizarían aproximadamente a la mitad del período con el objetivo de valorar el progreso del alumno y apuntar sus puntos fuertes y los aspectos que es necesario mejorar y se realizarán en todos los contextos.
ALUMNOS	Se continuó como el curso anterior.
EVALUACIÓN	Se trabajó durante todo el período para elaborar un único instrumento de evaluación que sería complementado por el tutor y el mentor (Ver Jové, G.(coord..)) Cada profesional haría especial énfasis en aquellos aspectos que tiene más criterio para poder valorar.
ESTRATEGIAS CAPACIDADES COMPETENCIAS	Las estrategias, las capacidades y las competencias que se pretenden desarrollar no sólo tienen que explicitarse durante el período de practicum sino durante los estudios. En base a ello, se concretó una propuesta que afectaba a cuatro cuatrimestres de los estudios (anexo 3). También se constató que los alumnos que habían realizado más progreso en cuanto a capacidades eran aquellos alumnos que habían participado activamente en el seminario de reflexión de y en su propia práctica. Fue por ello que el formato de este seminario se concretó en el tercer cuatrimestre de los estudios y con relación a los créditos prácticos de tres asignaturas troncales. Para compartir más todo el proceso que realizaban nuestros alumnos se propuso un seminario de formación continua entre profesores de la Facultad y los maestros de las escuelas en el cual se analizaban los mismos materiales que utilizaban los alumnos <sup>5</sup> .

#### *5ª fase: Evaluación del plan*

A partir de febrero del 2003 se realizó la valoración del plan a partir de grupos de discusión y del análisis de documentos escritos. En todos los casos se realizó un proceso categorial. Las categorías establecidas con la información

obtenida en los grupos de discusión son los componentes del practicum. Los documentos escritos (memorias y diarios de los alumnos) se categorizaron a partir de la revisión teórica, teniendo como eje vertebrador las fases para la enseñanza y el aprendizaje reflexivo que propone Smyth<sup>6</sup> (descripción, información, con-

<sup>5</sup> Esta experiencia formativa se presentó en el Congreso sobre Docencia Universitaria en Bilbao, 2004: El practicum en la titulación de maestro: eje vertebrador de la docencia universitaria y no universitaria.

<sup>6</sup> El proceso categorial se realizó en base a los indicadores que están explicitados en la obra Jové, G. (coord.), 2004.

<i>4ª fase: Aplicación del plan: durante el curso 2002-2003</i>	
PLAN DE PRACTICUM	El trabajo del alumno durante el practicum se concretó por experiencias. A pesar de ello, algunos de los puntos del guión orientativo no quedaban recogidos en este formato por lo que la mayoría de los trabajos escritos-memorias quedaron estructuradas por experiencias y otro apartado de todos aquellos aspectos del guión que no quedaban recogidos.
INSTITUCIONES	Parecía que los alumnos tenían más conocimientos sobre el porqué habían elegido un centro de prácticas.
SUPERVISIÓN	Las tutorías compartidas en la mitad del período fueron muy positivas porque permitieron en muchos casos reconducir situaciones y problemas concretos. Hubo la necesidad de concretar una tutoría individual para que cada alumno pudiera organizar mejor la memoria por experiencias con la seguridad que estaba teniendo en cuenta todos los aspectos referenciados en el guión.
ALUMNOS	Se continuó con el mismo proceso.
EVALUACIÓN	Mentores y tutores utilizamos el mismo instrumento.
ESTRATEGIAS CAPACIDADES COMPETENCIAS	Se realizaron todas las propuestas hechas en relación con las distintas asignaturas.
<i>5ª fase: Evaluación del plan</i>	
PLAN DE PRACTICUM	El hecho de estructurar el trabajo escrito por experiencias ayuda en la interrelación teoría-práctica. La categorización realizada en base a las fases de Smyth servirá de pauta orientadora y evaluadora tanto para los alumnos como para los tutores, y ayudará a evidenciar cuáles son los vacíos que hay en la formación.
INSTITUCIONES	Seguimos apostando por la información y orientación en la elección de los centros.
SUPERVISIÓN	Se continuará el acompañamiento al inicio del proceso y las tutorías compartidas a mitad del proceso.
ALUMNOS	Se continúa con el mismo proceso.
EVALUACIÓN	Se valoró muy positivamente tener el mismo instrumento ya que en el momento de la valoración conjunta permitía consensuar mucho mejor la valoración del practicum.
ESTRATEGIAS CAPACIDADES COMPETENCIAS	Hemos constatado que el practicum ha supuesto el eje vertebrador de la mejora en la docencia y hemos ido incorporando las capacidades y las competencias de forma transversal en el quehacer de las distintas asignaturas del plan de estudios.



frontación y reconstrucción) (Anexo 4). Como apuntábamos anteriormente, esta categorización nos permitió constatar cuáles de estas fases se concretaban y cuáles estaban más ausentes.

Fruto de esta información sintetizamos la propuesta de mejora (ver cuadro):

## Conclusiones y discusión

\* En relación con el plan podemos afirmar que:

– Estructurar el prácticum y la memoria por experiencias potencia en el alumno la relación teoría-práctica y ayuda a personalizar las prácticas y contextualizarlas en los diferentes centros. Ello está relacionado con lo que apunta García y otros (2005) sobre que parece deseable que las prácticas universitarias se enfoquen hacia problemas reales de la profesión considerados en toda su complejidad.

– Estructurar la memoria de las prácticas por un guión propuesto, a pesar que éste sea flexible, dificulta esta interrelación.

– A pesar de ello creemos que es necesario que el alumno tenga un guión orientativo sobre los aspectos a abordar en la memoria.

– Las fases propuestas por Smyth sobre la enseñanza reflexiva quedan mejor trabajadas por parte de los alumnos cuando redactan los trabajos escritos en formato de experiencias que cuando lo hacen por los puntos de guión. (consultar Jové, G. *Innovación Educativa*, 2006, nº 16, pp. 193-215).

– De las cuatro fases la que queda menos trabajada es la de confrontación. Ello queda corroborado por los diarios ya que son documentos muy descriptivos y de poca implicación personal.

En base a ello podemos afirmar que durante estos años hemos conseguido que los alumnos interrelacionen mejor teoría y práctica. Esta interrelación la están realizando teniendo en cuenta más los marcos teórico-conceptuales

(fase de información) que confrontando la realidad con sus propias vivencias (fase de confrontación). Creemos que el período de prácticas es uno de los momentos para que los aprendizajes sufran un real proceso de “interiorización” en el que la dimensión cognitiva no viva al margen de los emocional, afectivo y motivacional. Al igual que Molina (2004) creemos en un Practicum no sólo como complemento del aprendizaje académico sino como motor de cambio y mejora de los planes de estudios, de la propia titulación y de la formación en general. Si se opta por potenciar una formación que modifique en profundidad las capacidades, actitudes, intereses, motivaciones, afectos, conocimientos, destrezas de los alumnos habrá que pensar en diseños de formación que impliquen realmente al alumno en cuanto a persona dispuesta a perfilar y asumir compromisos, desafíos y responsabilidades y que relacionen el constructivismo en la formación inicial del profesorado (García y Cubero, 2000). Para ello, el diario es un instrumento básico a trabajar en la línea que sea este documento “el eje vertebrador del proceso formativo que cada alumno hace del prácticum”. El diario lo entendemos como “un cajón de sastre” de índole experiencial, vivencial y reflexivo<sup>7</sup>.

\* En relación con las instituciones:

– La elección de las escuelas es un tema complejo pero que hace necesario que se tengan en cuenta las aptitudes y actitudes de los estudiantes, estilos cognitivos, el tipo de contexto, los modelos didácticos y organizativos que se concretan en los contextos.

– Sería necesario la mayor implicación de mentores ya en los procesos de selección que se podría concretar con convenios de colaboración concretos en el Departament d'Educació y la Universidad para concretar espacios y tiempo de colaboración mentor-tutor. Estaríamos de acuerdo con Darling-Hammond (2006) cuando afirma que las estrategias para conectar la teoría con la práctica no pueden tener lugar sin una revisión de las relaciones en-

<sup>7</sup> Estos planteamientos están recogidos en un documento sobre la personalización de las prácticas, documento abierto para el debate y de trabajo para el grupo de innovación y elaborado por J. Jové.

tre las universidades y las escuelas donde se realizan el practicum.

En esta línea es muy importante la experiencia que hemos concretado de relación entre la formación inicial y continua.

\* En relación con la supervisión:

– Es imprescindible concretar tutorías compartidas entre tutor-mentor, al menos al inicio, durante el proceso y al final para la valoración y evaluación a fin de revisar la tríada tradicional entre mentor y alumno (Phelan, McEwan y Paterman, 1996). Otro aspecto que consideramos relevante es supervisar la relación que se establece entre los alumnos en prácticas y los mentores ya que Beck y Kosnik (2002) en su estudio afirman que uno de los componentes que valoran los alumnos en el practicum es el apoyo emocional que reciben de su mentor.

– Es necesario que institucionalmente se establezcan los mecanismos para que esto se pueda realizar.

– A pesar que formamos un equipo de tutores de forma coordinada se han evidenciado diferencias entre las memorias que han sido supervisadas de forma individual. Por lo que nos reafirmamos en señalar la importancia de que las tutorías sean llevadas por más de un tutor de la Facultad y de este modo potenciar la visión interdisciplinar.

\* En relación con los alumnos:

– El instrumento CHAE permite evidenciar los estilos cognitivos y las preferencias a la vez que las dificultades que puedan ir apareciendo a lo largo del practicum.

– Los alumnos que han participado en el seminario de formación han hecho un progreso muy significativo respecto a capacidades. En sus documentos escritos aparecen de forma más detallada y completa las distintas fases de Smyth.

\* En relación con la evaluación:

– Es un tema complejo pero ayuda mucho el tener un instrumento común entre los tutores y los mentores.

– También sería necesario profundizar en procesos de autoevaluación por parte del alumno.

– La categorización que hemos hecho de las fases de Smyth sirve de pauta para el proceso de los alumnos, a su vez es pauta para la evaluación.

\* Con relación a las estrategias, capacidades y competencias:

– El desarrollo de capacidades y estrategias es más evidente en los alumnos que han participado en el seminario de vídeo.

– Los modelos didácticos que ayudan a desarrollar estas estrategias son aquellos que permiten estar al lado del alumno facilitando procesos de investigación-acción sobre la propia práctica.

– La técnica del vídeo permite analizar secuencias didácticas y ayudar a los alumnos en sus procesos formativos y al desarrollo de capacidades metaformativas. Por ello, es necesario que se concreten en distintos momentos del plan de estudios y no sólo durante el practicum.

Con este trabajo hemos pretendido mostrar un proceso que hemos hecho y que estamos haciendo en la titulación de Maestro-EE en relación con el practicum en particular y con las prácticas en general y que tiene como finalidad la mejora de la formación docente. Con el objetivo y en la línea que proponen Riddo y Ordóñez (2000) de centrarnos más en los procesos del aprender que en el que se aprenda y en las vías de conexión con la realidad a partir de crear espacios de reflexión que favorezcan conocimientos y actitudes hacia los cambios e innovaciones que las personas necesitan y la sociedad exige.

## REFERENCIAS

- ALONSO, C. y otros (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- ANGULO, J.F. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar? *Cuadernos de Pedagogía*. 220, 36-39.
- BARQUIN, J. (2002). La autorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.



- BECK, C. y KOSNIK, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 81-98.
- COOK, D.W. (2000). The counselling practicum. *Rehabilitation Education* 14 (2), 163-167.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup> Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- ESTEBARANZ, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Akal.
- GALLARETA, J. y otros (1999). *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo: perfiles y servicios*. Donostia: EREIN.
- GARCÍA, J.E. y CUBERO, R. (2000). Constructivismo y formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 42, 55-65.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J.; DE CASO FUERTE, A.; FIDALGO REDONDO, R. y ARIAS GUN-DIN, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M.; FUENTES ABEL-LEDO, E.J. (1998). Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar. En *Actas del Congreso Internacional conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de magisterio españoles a la universidad*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Vol.II.
- JOVÉ, G. (1998). El practicum en la formación del maestro: eje vertebrador de la innovación metodológica en la docencia. En M.N. González, C. Lobato y M.T. Ruiz (Comp.), *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad*. Bilbao: UPV.
- JOVÉ, G.; CEREZA, J.M.; JOVÉ, J.J.; MARSELLÉS, M.A. y RIBES, R. (1998). El practicum en la diplomatura de maestro especialidad educación especial: la investigación- acción y el constructivismo como cultura, bases para el diseño y desarrollo de un practicum reflexivo. En M.N. González, C. Lobato y M.T. Ruiz (Comp.), *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad*. Bilbao: UPV.
- JOVÉ, G. y VALLS, M.J. (1999). La innovación metodológica en la docencia universitaria a partir de concebir la enseñanza como práctica reflexiva: una experiencia en la formación de maestros. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 14/15.
- JOVÉ, J.J.; RIBES, R.; MARSELLÉS, M.A.; JOVÉ, G. y CEREZA, J.M. (1999). Investigación e innovación metodológica en la formación inicial del maestro de educación especial a partir de concebir la enseñanza como práctica reflexiva. En M.A. Verdugo y otros (Coord.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- JOVÉ, G. (coord.); AGULLÓ, M.J.; COIDURAS, J.; JOVÉ, J.J.; MARSELLÉS, M.A.; PALAU, I.; RIBES, R. y VALLS, M.J. (2004). *Les pràctiques a la titulació de mestre d'Educació Especial*. Col·lecció materials docents. Atena 2. Lleida: Universitat de Lleida.
- JOVÉ, G. y otros. (2006). Guía para la elaboración y el análisis de los documentos escritos del practicum de la titulación de magisterio educación especial. *Innovación Educativa*, 16, 193-215.
- MARCELO, C. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación inicial del profesorado. En A. Rodríguez y otros, *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- MOLINA, E. (2004). Monográfico: El Practicum en la formación de profesionales universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2).
- PARRILLA, A. (1997). La formación de los profesores de apoyo: cuestiones a debatir. En P. Arnaiz y R. De Haro Rodríguez (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E.S. (Murcia, Noviembre de 1995), 489-507. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- PHELAN, A.; McEWAN, H y PATEMAN, N. (1996). Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 335-353.
- RIDAO, I. y ORDÓÑEZ, R. (2000). Los planes de estudio y la formación de maestros: un estudio longitudinal. *Bordón*, 52 (1), 87-105.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- SORIANO DE GRACIA, V. (2000). *La educación integradora en Europa: el apoyo al profesorado en el área de necesidades educativas especiales*. Colección Interciencias, 7. Valencia.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: MEC/Paidós.
- SCHULZ, R. (2005). The Practicum: More than Practice. *Canadian Journal of Education*, 28 (1 y 2), 147-167.
- VILLAR ANGULO, L.M. (Coord.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- WILSON, G. y L'ANSON, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361.
- ZABALZA, M.A. (1998). El practicum en la formación de los maestros. En A. Rodríguez y otros, *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

## Anexos

### Anexo 1. Competencias profesionales desarrolladas en el practicum de la diplomatura de EE (Universidad de Lleida)

Observar en diferentes situaciones de la vida del centro
Buscar y manejar la información necesaria
Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje
Reconducir situaciones
Saber evaluar
Competencias sociales para la comunicación con los alumnos
Competencias sociales para la coordinación en el trabajo en equipo interdisciplinar
Toma de decisiones en el desarrollo del practicum
Desarrollar estrategias para minimizar las limitaciones propias
Reafirmar los intereses y motivaciones profesionales
Actuar según los valores profesionales
Reflexionar desde la crítica constructiva sobre las propias actuaciones y las de los otros

### Anexo 2. Pasos a seguir para concretar las experiencias

El trabajo y la constatación por escrito del practicum se recogen en el diario y en la memoria. La memoria la tenéis que intentar estructurar en formato de experiencias, entendidas como actividades que estáis implicados durante el proceso del practicum. Las experiencias se concretarán siguiendo los apartados que se presentan a continuación complementado por el material sobre las fases de Smyth:



1. Descripción de los hechos: ¿Qué ha pasado? ¿Qué observo? Detección del problema, etc. (Descripción)
  2. ¿Por qué creo que pasa esto? Reflexiones psicopedagógicas, búsqueda bibliográfica, preguntar a mentores/tutores (Información y confrontación)
- Estos dos primeros puntos permiten una comprensión de los hechos, análisis y síntesis. Por tanto, es necesario la elaboración de reflexiones e hipótesis de trabajo. Algunas de las experiencias podrán finalizar aquí. Otras continuarán procesos dirigidos hacia la intervención.
3. ¿Me propongo hacer alguna cosa? Diseño de la intervención, ¿Qué haré?, ¿Cómo lo haré? (Reconstrucción) (momento preactivo)
  4. (Momento interactivo y postactivo) ¿Qué ha pasado? ¿Cómo ha ido? Comprensión de la intervención. Análisis, síntesis y evaluación (Información, confrontación)
  5. Elaboración de propuestas de mejora (Reconstrucción) ¿Qué cambiaríamos? ¿Por qué?
- Es necesario que se elaboren propuestas de mejora concretas de manera que el proceso se vuelve a reiniciar, diseño, intervención, valoración y así tantas veces como sea necesario.

### Anexo 3. Organización de las prácticas en la titulación

3 <sup>er</sup> cuatrimestre	<p>Miércoles (mañana): Prácticas en los centros ordinarios a las aulas de infantil y primaria que incorporan estrategias didácticas y organizativas para la atención a la diversidad (tutores-maestros de infantil y primaria).</p> <p><i>Objetivo:</i> Conocer el funcionamiento de las aulas.</p> <p><i>Tareas:</i> Realizar un diario. Reflexiones psicopedagógicas mensuales realizadas a partir del diario.</p> <p><i>Tutoría y supervisión:</i> Profesorado de las asignaturas implicadas.</p>
4 <sup>o</sup> cuatrimestre	<p>Miércoles (mañana): Prácticas en los centros ordinarios a las aulas de infantil y primaria que incorporan estrategias didácticas y organizativas para la atención a la diversidad (tutores-maestros de infantil y primaria).</p> <p><i>Objetivo:</i> Conocer el funcionamiento de las aulas.</p> <p><i>Tareas:</i> Realizar un diario y reflexiones psicopedagógicas mensuales. Diseño, concreción y evaluación de una secuencia didáctica realizada por los alumnos (necesario grabar en vídeo).</p> <p><i>Tutoría y supervisión:</i> Profesorado de las asignaturas implicadas.</p>
5 <sup>o</sup> cuatrimestre	Practicum.
6 <sup>o</sup> cuatrimestre	<p>Miércoles o viernes (mañana): Prácticas en centros educativos (tutor-maestro de Educación Especial). Entornos educativos diferentes a los que han hecho el practicum pero el tutor será un maestro de Educación Especial.</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>Conocer y analizar diferentes contextos.</p> <p>Contrastar y reflexionar sobre diferentes contextos.</p> <p><i>Tareas:</i> Realizar un diario y reflexiones psicopedagógicas mensuales con la finalidad de contrastar los diferentes contextos.</p> <p><i>Tutoría y supervisión:</i> Profesorado de las asignaturas implicadas.</p>

#### Anexo 4. Categorías para el análisis de los documentos escritos

Aspectos a concretar en las experiencias de acuerdo con las fases de Smyth

Preguntas prácticum	Fases de Smyth
1. ¿Qué ha pasado?	A. Descripción
2. ¿Por qué creo que pase esto?	B. Información C. Confrontación
3. ¿Me propongo hacer alguna cosa?	D. Reconstrucción
4. ¿Qué ha pasado?	B. Información C. Confrontación
5. Elaboración de propuestas de mejora	D. Reconstrucción

#### 1. ¿Qué ha pasado?

Fase

Criterios para el alumno y criterios de evaluación

¿Qué hago?

¿Qué pasa?

¿Qué observo?

- Introducción descriptiva de la experiencia. Presentación. (INT)
- Cita y enumera contexto haciendo referencia al centro, las aulas, las salas, la realidad, los recursos... (EXC)
- Enumera y cita lo que realice el centro (hace referencia). (CEN)
- Describe los actores o los elementos personales de la práctica escolar. (ACT)
- Qué hacen los alumnos u otros actores de la comunidad educativa. (ACT)
- Describe el nivel de competencias y capacidades de los niños/jóvenes o del profesor alumno de prácticas. (DCO)
- Describe lo que hace el maestro/a. (QME)
- Describe el marco organizativo (físico y funcionamiento...). (DOR)
- Describe la manera de enseñar a aprender y evaluar y justifícalo. (ENS)
- Metodología, material utilizado...
- Explica y describe otros aspectos sociales, políticos, culturales, familiares relacionados con los actores. (ASP)
- Utiliza diferentes técnicas y/o instrumentos para la recogida de información. (TEC1)
- Apunta caminos hacia la reflexión (relaciona la teoría con la descripción). Hace preguntas, se plantea dudas. Justificación psicopedagógica. (ARF)
- Relaciona la actuación con los hechos de su vida, se implica directamente en la descripción (utiliza 1ª persona). (VID)
- Hace conclusiones durante la descripción. Hace una conclusión final o síntesis. (COD)
- Describe, relacionando la descripción con la teoría (bibliografía), de forma argumentada y coherente. (DT-P)



## 2. ¿Por qué creo que pasa esto?

Fase	Criterios para el alumno y criterios de evaluación
<p><b>Información</b> ¿Qué significa esto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define la situación (el problema) de forma explicativa, explica lo que funciona y lo que no funciona. (DEF)</li> <li>• Se hace preguntas, cantidad de ideas (creatividad). (PRG)</li> <li>• Marco teórico de introducción haciendo citas bibliográficas o introducciones con explicaciones teóricas. (MTE)</li> <li>• Apunta posibilidades de por qué pasa. Hipótesis y por qué pasa. (HIP)</li> <li>• Relaciona la teoría con la práctica, pero de forma incoherente o con poca información y poco contrastada. (INC)</li> <li>• Indica principios explicativos teóricos que fundamentan la práctica que ha seguido o ha observado. Relaciona teoría y práctica haciendo reflexiones psicopedagógicas. (PSI)</li> <li>• Relaciona el análisis (por qué pasa/qué observo/qué he hecho) con bibliografía u otras fuentes. (P-T)</li> <li>• Hace juicios de valor, sin llevarlo a la acción ni contrastarlo (cree lo que le dicen). (JUD)</li> <li>• Plantea o cita ventajas o inconvenientes (puntos fuertes o puntos débiles). (PFF)</li> <li>• Apunta posibles intervenciones. (APU)</li> <li>• Hace una conclusión final o síntesis. (SIN2)</li> </ul>
<p><b>Confrontación</b> ¿Cómo he llegado a ser así? ¿Cómo he llegado a interpretarlo así?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza la 1ª persona del singular en la redacción para opinar sobre lo que ha pasado (yo pienso, yo creo...), pero de forma contrastada. (PEN)</li> <li>• Reflexiona sobre el análisis, lo que ha pasado con las vivencias personales. (RFX)</li> <li>• Se observa que ha habido un diálogo con otros profesionales, con los tutores de prácticas y con los del centro (diálogo horizontal y vertical). (TUT)</li> <li>• Se observa que ha habido diálogo con otros profesionales. (SEM)</li> <li>• Hace una autoevaluación de la situación observada o la intervención hecha. (AVA) Cita los puntos fuertes y los débiles de su práctica.</li> <li>• Explica cómo se siente en relación con lo que ha observado o cómo ha actuado en relación con el saber y saber hacer (contenidos y procedimientos/cognitivo y conativo). (SCP)</li> <li>• Explica cómo se siente en relación con las actitudes, valores y normas observadas y aplicadas en el aula (afectivo). (SAF)</li> <li>• Hace una conclusión final o síntesis. (SIN3)</li> </ul>

3. *¿Me propongo hacer alguna cosa?*

Fase	Criterios para el alumno y criterios de evaluación
Reconstrucción ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cita aspectos que deben mejorar o explica que hay alguna cosa que no funciona. (MIL)</li> <li>• Apunta algunas propuestas (¿Qué?). (PRO)</li> <li>• Justifica lo que hará. La teoría con su propuesta (¿Cómo?, por qué?). (JUS)</li> <li>• Propone puntos fuertes (aspectos a continuar) o puntos débiles (aspectos a mejorar). (DIV)</li> <li>• Propone diversas intervenciones, gran cantidad de ideas (creatividad). (CRE)</li> <li>• Propone la intervención más relacionada con el contexto. (ITV)</li> <li>• Plantea posibles intervenciones después de detectar los puntos débiles o aspectos que deben mejorar. Relaciona los puntos fuertes o aspectos a continuar con su actuación, práctica. (PFB)</li> <li>• Planifica estrategias para llegar a la solución. (EST)</li> <li>• Tiene en cuenta la evaluación psicopedagógica (intereses, momento evolutivo, capacidades, conocimientos previos) para proponer un diseño de intervención. (RAO)</li> <li>• Describe el diseño de la intervención o lo que hará o lo que evaluará. (DIS)</li> <li>• Describe y explica cómo lo hará o con qué (material). (COM)</li> <li>• El diseño de la actividad contiene todas las partes: capacidades, contenidos, objetivos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación, metodología (Aparecen todos los momentos: preactivo, interactivo, postactivo). (PIP)</li> <li>• Hace una conclusión final o síntesis. (SIN4)</li> </ul>

4. *¿Qué ha pasado?*

Fase	Criterios para el alumno y criterios de evaluación
Información ¿Qué significa esto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define la situación (el problema) de forma explicativa, explica lo que funciona y lo que no funciona, y lo justifica. (DEF)</li> <li>• Se hace algunas preguntas, cantidad de ideas (creatividad). (PRG)</li> <li>• Marco teórico de introducción haciendo citas bibliográficas o introducciones con explicaciones teóricas. (MTE)</li> <li>• Apunta posibilidades de por qué pasa. Hipótesis. (HIP)</li> <li>• Relaciona la teoría con la práctica, pero de forma incoherente o con poca información o poco contrastada. (INC)</li> <li>• Indica principios explicativos teóricos que fundamentan la práctica que ha seguido o ha observado. Relaciona teoría y práctica haciendo reflexiones psicopedagógicas. (PSI)</li> <li>• Relaciona el análisis (por qué pasa/qué observo/qué he hecho) con bibliografía o otras fuentes. (P-T)</li> <li>• Hace juicios de valor, sin llevarlo a la acción ni contrastarlo (cree lo que le dicen). (JUD)</li> <li>• Plantea o cita ventajas o inconvenientes (puntos fuertes o puntos débiles). (PFF)</li> <li>• Hace una conclusión final o síntesis. (SIN2)</li> <li>• Apunta posibles intervenciones. (APU)</li> </ul>



- Confrontación**  
 ¿Cómo he llegado a ser así?  
 ¿Cómo he llegado a interpretarlo así?
- Utiliza la 1ª persona del singular en la redacción para opinar sobre lo que ha pasado (yo pienso, yo creo...), pero de forma contrastada. (PEN)
  - Reflexiona sobre el análisis, lo que ha pasado con sus vivencias personales. (RFX)
  - Se observa que ha habido diálogo con otros profesionales. (SEM)
  - Hace una autoevaluación de la situación observada o la intervención hecha. (AVA)  
 Cita los puntos fuertes y los débiles de su práctica.
  - Explica cómo se siente en relación con lo que ha observado o cómo ha actuado en relación con el saber y saber hacer (contenidos y procedimientos/cognitivo y conativo). (SCP)
  - Explica cómo se siente en relación con las actitudes, valores y normas observadas y aplicadas en el aula (afectivo). (SAF)
  - Hace una conclusión final o síntesis. (SIN3)

### 5. Elaboración de propuestas de mejora

Fase	Criterios para el alumno y criterios de evaluación
<b>Reconstrucción</b> ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cita aspectos que deben mejorar o explica que hay alguna cosa que no funciona. (MIL)</li> <li>• Apunta algunas propuestas (¿Qué?). (PRO)</li> <li>• Justifica lo que hará. La teoría con su propuesta (¿Cómo?). (JUS)</li> <li>• Propone puntos fuertes (aspectos a continuar) o puntos débiles (aspectos a mejorar). (DIV)</li> <li>• Propone diversas intervenciones, gran cantidad de ideas (creatividad). (CRE)</li> <li>• Propone la intervención más relacionada con el contexto. (ITV)</li> <li>• Plantea posibles intervenciones después de detectar los puntos débiles o aspectos a mejorar. Relaciona los puntos fuertes o aspectos a continuar con su actuación práctica. (PFB)</li> <li>• Planifica estrategias para llegar a la solución. (EST)</li> <li>• Tiene en cuenta la evaluación psicopedagógica (intereses, momento evolutivo, capacidades, conocimientos previos) para proponer un diseño de intervención. (RAO)</li> <li>• Describe el diseño de la intervención, o que hará o lo que evaluará. (DIS)</li> <li>• Describe y explica cómo lo hará o con qué (material). (COM)</li> <li>• El diseño de la actividad contiene todas las partes: capacidades, contenidos, objetivos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación, metodología (Aparecen todos los momentos: preactivo, interactivo, postactivo). (PIP)</li> <li>• Utiliza diferentes técnicas. (TEC4)</li> <li>• Hace una conclusión final o síntesis. (SIN4)</li> <li>• Relaciona los puntos fuertes o aspectos a continuar con su práctica. (FR-4)</li> </ul>

## ABSTRACT:

The present study is the result of the teaching innovation project named "Design, application and evaluation of a shared practicum plan for early teachers training between Faculty professors and teachers". This project was useful for University professors (practicum tutors) and mentors from collaborative schools in order to analyze and systematize in a more concise and exhaustive way the work of continuous reviewing of developed tasks during practicum. The subjects were pupils, mentors and professors participating during two years in the practicum. The methodology was based upon investigation-action statements. The instruments used were the discussion groups, with all the individuals related to practicum) and written documents (pupils tasks). The aim of the obtained results is give recommendations about to design, implementation and evaluation for practical sessions for future teachers.

KEY WORDS: *Teacher training; Practicum; Action-Research.*

## RÉSUMÉ:

L'étude que nous présentons est le résultat du Project "Planification, application et évaluation d'un plan de stage mené par des professeurs de la Faculté et des professeurs d'école". Ce Project permet aux professeurs de systématiser et d'analyser le travail de révision du "practicum". La méthodologie utilisée a été la "recherche-action" et les instruments ont été les groupes de discussion (avec les impliqués) et les documents écrits (travail des étudiants). Les résultats prétendent donner des lignes pour la planification, l'application et l'évaluation du stage de formation des maîtres.

MOTS CLÉ: *Formation; Practicum; Recherche-Action.*