

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN Y EL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS ESCRITOS DEL PRÁCTICUM DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO-EDUCACIÓN ESPECIAL

G. Jové* / S. Cano* / J. Gómez*
M. J. Agulló* / J. Coiduras* / M.A. Marsellés*
R. Ribes* / M.J. Valls*
Universidad de Lleida

RESUMEN

En este artículo presentamos una guía para la elaboración y el análisis de los documentos escritos elaborados en el practicum de la titulación de Maestro- Educación Especial, concretamente de la memoria de prácticas.

Para poder realizar un análisis mucho más detallado de estos documentos elaboramos unas categorías a partir de la revisión teórica, teniendo como eje vertebrador las fases para la enseñanza y el aprendizaje reflexivo que propone Smyth. Cada documento escrito de los alumnos se ha categorizado de manera que nos permite constatar cuales de estas fases son las que más se concretan y cuales están más ausentes, a fin de averiguar de que forma el alumno relaciona la teoría con la práctica.

Las conclusiones representan una aportación en el proceso de revisión y de investigación que realizamos en la concreción del practicum en la titulación de maestro de Educación Especial de la UdL y permiten establecer criterios para ser contextualizados en otras realidades.

Palabras clave: Practicum, Capacidades, Competencias, Formación inicial del Maestro, Investigación-Acción, Análisis de documentos escritos.

ABSTRACT

A guide to elaborate and analyze of the written documents in the practicum of Special Education Teacher is presented, specially de practicum report. Starting from the phases that Smyth proposes as the main axis (teaching and reflexive learning), we were able to built a more detailed categorical analysis. Each written document has been categorized and permitted us to verify which of those phases are either more present or more absent. In order to know how the students relate theory and practice. The conclusions are contribution to the process of revision and research that is done for the practicum of Special Education Teacher of the Universitat de Lleida and establishes some criteria to be contextualized under other scenarios.

Keywords: Practicum, Capacities, Competences, Teachers Training, Action-research, Analysis of written documents.

0. INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos está enmarcado en un proyecto de innovación docente que fue financiado por el DURSI¹. El proyecto es “diseño, aplicación y evaluación de un plan de practicum

* Facultad de Ciencias de la Educación

¹ 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 convocatoria ordre de 17 de Noviembre de 2000 (DOGC, n.3275 de 28-11-2000).

de forma compartida entre los profesores de la Facultad y los maestros de escuela en la formación inicial del maestro” que durante dos 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 practicum².

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 de forma más concisa y exhaustiva el trabajo de revisión constante de las tareas que íbamos desarrollando en el practicum en cada curso académico, que años tras año, concretábamos, evaluábamos y rediseñábamos.

Los antecedentes del proyecto y tal como hemos concretado el practicum a lo largo de estos años 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, 2004)³.

1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL DE REFERENCIA

El actual espacio europeo de Educación Superior supone muchos cambios que hace falta asumir en nuestras universidades y en las titulaciones que en ellas se imparten. Uno de los mayores retos que tendremos que gestionar el profesorado de la Universidad es el trabajo por competencias. Cada titulación ha elaborado sus libros blancos en los que se recogen las competencias que los estudiantes deberían desarrollar durante los estudios. Los profesores que impartimos docencia en la titulación de maestros-Educación Especial desde el curso 1993-94 habíamos diseñado y desarrollado un practicum en el formato de capacidades. En aquel momento los distintos planes de practicum de las titulaciones de maestro en general se concretaban por objetivos. Nosotros nos propusimos trabajar por capacidades, partimos de una premisa básica, ¿qué capacidades creíamos que nuestros alumnos deberían desarrollar durante su formación en general y mientras estaban realizando el practicum de forma particular?. Las distintas estrategias metodológicas y organizativas se concretaban a fin que los alumnos pudieran desarrollar estas capacidades. En el momento que entra en escena universitaria

² 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.

³ JOVÉ, G. (1998) El practicum en la formación del maestro: eje vertebrador de la innovación metodológica en la docencia En: GONZALEZ, M.N.; LOBATO, C. y RUIZ, M.T. (Comp.): *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad*. Bilbao: UPV. pp. 165-171.

JOVÉ, G.; CEREZA, J.M.; JOVÉ, J.J.; MARSELLÉS, M.A.; 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 GONZALEZ, M.N. y otros (Comp.) *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad*. Bilbao: UPV. pp.207-214.

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.; 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 VERDUGO, M.A. y otros (Coord.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú. pp. 665-675.

los planteamientos del espacio europeo de educación superior se nos presentó un primer problema. ¿Qué relación existe entre capacidad y competencia?. Según Tejada (2005) ser capaz no significa ser competente porque la competencia se muestra en un contexto determinado. Es muy ilustrativo el ejemplo siguiente: un atleta puede ser capaz de conseguir el tiempo del récord mundial en los entrenamientos pero su competencia tiene que demostrarla en el campeonato, en un contexto, con una presión, en unas condiciones determinadas y sólo diremos que es competente cuando allí lo demuestre. Es en este momento cuando tiene que movilizar, integrar y transferir, en definitiva gestionar bien sus capacidades para lograr un resultado⁴.

De este modo el ámbito de las capacidades y las competencias queda totalmente interrelacionado en el siguiente esquema, donde las capacidades nos permiten asumir competencias que estas a la vez nos permiten incrementar el mundo de las capacidades que a la vez nos permiten ser más competentes que a la vez nos permiten volver a incrementar el mundo de las capacidades, y así sucesivamente.



Esquema 1: Interrelación entre capacidades y competencias (adaptado de Tejada 2005)

En base a estos planteamientos elaboramos un trabajo en donde adaptamos y relacionamos nuestro planteamiento con lo propuesto en el marco del espacio europeo. Se realizó un estudio en el cual se relacionaron las competencias propuestas en el libro blanco, con las del proyecto Tuning con nuestras propuestas iniciales de forma que elaboramos y definimos unas competencias que nuestros alumnos desarrollarían durante su formación y en concreto durante el periodo de practicum. Ello queda recogido de forma más exhaustiva en el trabajo (Ribes, R.; Agulló, M.J.; Coiduras, J.; Marsellés, M.A.; Valls, M.J.; 2005) y en este documento pueden consultarse en el anexo 1. De la propuesta realizada vemos que una de las competencias que planea sobre todo nuestro plan de practicum es la de reflexión constructiva de la propia práctica y la de los otros. El practicum lo concebimos como un momento en el que el alumno puede aprender a reflexionar de y en su propia práctica (Schon, 1992), es una ocasión “para ver”, “ver hacer”, “para hacer” y para “hacer ver” (González y Fuentes, 1998) y así potenciar el aprendizaje reflexivo en la educación superior (Brockbank, McGill, 1999). Es por ello que tenemos que hacer referencia al aprendizaje experiencial (Zabalza, 2003) y en base a ello

⁴ Ejemplo expuesto en la conferencia de Tejada en el VIII Symposium sobre el practicum. Poio. 2005.

los alumnos en sus procesos formativos prácticos deber ser capaces de implicarse en actividades y experiencias concretas, en la observación reflexiva, en la conceptualización abstracta y en la experimentación activa.

Desde este punto de vista entendemos el practicum como el eje vertebrador en los cambios curriculares y de mejora en la docencia universitaria. 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, 2005) 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.

2. PROCESO METODOLÓGICO

Los objetivos del proyecto 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), aplicarlo y evaluarlo.

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 (Jové, Agulló, Coiduras, Marsellés, Ribes, Valls, 2005 en prensa).

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

El primer año que iniciamos este estudio, curso 2001-2002, decidimos seguir 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, ya sea de forma puntual o más continuada, al menos una tenía que desarrollarse durante todo el periodo de prácticas en base a la cultura de la Investigación-Acción y del constructivismo aplicado al propio aprendizaje del alumno (teniendo en cuenta el momento preactivo-interactivo y postactivo). Este guión le sirve de guía para elaborar el trabajo escrito de la memoria. El alumno tenía que elaborar también un diario de prácticas.

En el curso siguiente, 2002-2003 y después de realizar el análisis se constató que había mucha más descripción cuando la memoria de prácticas estaba estructurada por los puntos del guión que cuando se estructuraba por experiencias. Así, se replanteó la idea de guión de prácticas que sirviera para la elaboración del trabajo escrito y se personalizaron planes de trabajo en los que los alumnos organizaban su trabajo a partir de experiencias (anexo 2). El guión se daría como aquellos aspectos orientativos a tener en cuenta pero el trabajo escrito estaría organizado por experiencias. Durante este curso escolar, 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.

A fin de poder realizar un análisis mucho más detallado de los documentos escritos (memorias y diarios de los alumnos) elaboramos unas categorías a partir de la revisión teórica, teniendo como eje vertebrador las fases para la enseñanza y el aprendizaje reflexivo que propone Smyth (1989) (descripción, información, confrontación y reconstrucción) en Villar (1994) (Ver anexo 3).

Alumno 13 (gráfico) (continuación)

Preguntas Practicum	Fase	Cod	A1	A2	M1	M2	M3	M4	M5	Ex LI
2. ¿Por qué creo que pasa?	Confrontar	PEN				X				
		RFX								
		TUT				X	X			
		SEM								
		AVA								X
		SCP								
		SAF								
		TEC3								
3. ¿Me propongo hacer alguna cosa?	Reconstruir	SIN3								
		MIL								
		PRO								
		JUS								X
		DIV								
		CRE								
		ITV								
		PFB								
		EST								X
		RAO								
		DIS								X
		COM								X
4. ¿Qué ha pasado?	Informar	PIP								
		TEC4								
		SIN4								
		FR-A								
		DEF								X
		PRG								X
		MTE								X
		HIP								
	Confrontar	INC								
		PSI								X
		P-T								X
		JUD								
		TEC2								
		SIN2								
		APU								X
		PFF								
Confrontar	PEN									X
	RFX									X
	TUT									
	SEM									
	AVA									X
	SCP									
	SAF									
	TEC3									
SIN3										

A1 y/o A2 son puntos del guión.
M1, M2, M3 y/o M4 son experiencias concretas que debían seguir el punto 1 y 2 del anexo 1.
Ex LI es una experiencia que debían seguir todos los apartados del anexo 1

Alumno 13 (gráfico) (continuación)

Preguntas Practicum	Fase	Cod	A1	A2	M1	M2	M3	M4	M5	Ex LI	
5. Elaboración de propuestas de mejora	Reconstruir	MIL								X	
		PRO								X	
		JUS									X
		DIV									X
		CRE									
		ITV									
		PFB									
		EST									
		RAO									
		DIS									X
		COM									X
		PIP									
		TEC4									X
		SIN4									
FR-A									X		

Alumno 6 (gráfico)

Preguntas Practicum	Fase	Cod.	A1	A2	M1	M2	M3	M4	Ex LI
1. ¿Qué ha pasado?	Descripción	INT			X	X	X	X	X
		ECX							
		CEN			X	X			X
		CXT		X					
		ACT		X	X	X	X	X	X
		DCO				X			X
		QME	X			X	X	X	X
		DOR	X	X					X
		ENS	X	X			X	X	X
		ASP	X						X
		DT-P	X						
		ARF				X			X
		TEC1		X					
		VID					X		X
		COD					X		
		SIN1							
2. ¿Por qué creo que pasa?	Informar	DEF			X			X	
		PRG				X		X	
		MTE	X						
		HIP						X	
		INC							
		PSI		X			X	X	
		P-T		X	X		X	X	
		JUD							
		TEC2							
		SIN2						X	
		APU							
		PFF						X	

Alumno 6 (gráfico) (continuación)

Preguntas Practicum	Fase	Cod.	A1	A2	M1	M2	M3	M4	Ex L1	
5. Elaboración de propuestas de mejora	Reconstruir	MIL							X	
		PRO							X	
		JUS								
		DIV								
		CRE								
		ITV								
		PFB					X			X
		EST								X
		RAO								
		DIS								X
		COM								X
		PIP								
		TEC4								
		SIN4								
FR-A										

Tal y como puede verse cuando los alumnos estructuran los trabajos escritos por puntos del guión aparecen mayoritariamente las categorías que se sitúan en la fase de descripción. En algún caso también está presente la fase de información y confrontación pero es mucho más frecuente cuando la memoria escrita está estructurada por experiencias concretas.

Comparando el mismo alumno vemos que, en cuanto a la descripción cuando se redacta por los puntos del guión las descripciones son menos realistas y más generalistas, en cambio, cuando redactan por experiencias son mucho más concretas y concisas, aspecto importante para desarrollar capacidades de observar realidades concretas.

(A1) (puntos del guión)	(M5) (experiencias)
P 12 “LOS PROFESORES, piedra fundamental de la comunidad educativa, son los principales educadores en el centro. Instruyen a los alumnos y les acompañan en su proceso de crecimiento, establecen una relación de colaboración entre ellos, como agentes de una tarea en común; participan en la acción educativa global y dan a su tarea la coherencia que ejerce el carácter propio del centro y participan en el seguimiento del Proyecto Educativo. Intervienen en la gestión del colegio a través de los órganos de gobierno.” (24)	P 112 “He observado como la maestra-tutora con la maestra-EE, programan juntas y entonces realizan las adaptaciones (poco significativas) de los objetivos, de los contenidos y de alguna actividad.” (24)

(A1) P 22 (puntos del guión)	(M4) P 91 (experiencias)
“Por este motivo, la actitud del educador ha de ser siempre de aceptación y potenciación al máximo de las capacidades de cada niño, utilizando diferentes estrategias que potencien el aprendizaje significativo dentro de un marco constructivista.” (6)	“A partir de aquí, la maestra fomenta la comunicación entre los compañeros (consiguen que tengan entre ellos más tipo de conversaciones) y el razonamiento de la conversación. También se fomenta la relación entre ellos dentro del aula.” (6)

En cuanto a la información observamos cuantitativamente diferencias a pesar que haya hecho comentarios y aportaciones que se puedan situar en la misma categoría cuando lo han hecho por apartados del guión es mucho más superficial que cuando lo han hecho por experiencias y hay mucha más contrastación y relación de la teoría con la práctica.. Ello puede verse en las siguientes comparaciones del mismo alumno.

(A1) (puntos del guión)	(M4) (experiencias)
P 105 “Debe lograr que el alumnado inmigrante tenga un conocimiento adecuado de la lengua escolar para favorecer este aprendizaje escolar” (21)	P 116 “Se podría decir, así mismo, que se uno modelo basado en la intervención directa. Tal y como recoge Monereo (1988), este modelo tiene varias...” (21)
P 104 “La tarea consiste en compensar las desigualdades, potenciar la socialización, adaptación e integración en el aula, el centro y en el entorno social.” (21)	

(A2) (puntos del guión)	(M1) (experiencias)
P 278 “La mediación del profesor varió en función del tipo de actividades. Trabajando en grupos se beneficia todo el grupo y no sólo el alumno en cuestión...” (23)	P 39 “Ante estas reflexiones personales, me apoyo nuevamente con Brennan (1990) puesto que nos dice que si organizamos el contenido del currículum y lo compartimentamos en asignaturas es más difícil proporcionar las experiencias y situaciones próximas a la vida real, las cuales son necesarias.” (23)
	P 52 “Aquí pues, podamos observar que el alumno aprende a partir del error, el cual no tiene que ser considerado un aspecto negativo, sino que los errores tal y como afirma Piaget, han de aceptarse, puesto que son un elemento básico para la construcción del aprendizaje, es decir, una ayuda para el niño.” (23)

En cuanto a la fase de confrontación observamos que está muy ausente tanto si se organiza por puntos del guión como por experiencias.

Estos resultados nos llevan a afirmar que estructurar los documentos escritos por puntos de un guión no ayuda a concretar las fases que señala Smyth para la enseñanza y aprendizaje reflexivo. El hecho de estructurarlos por experiencias ayuda a concretar estas fases. A pesar de ello observamos que la fase de confrontación no queda concretada.

- Del mismo modo y siguiendo en esta misma comparación existen diferencias cuando estructuran por experiencias pero esta finalizada en el punto 3 del anexo 1 o cuando ésta es mucho más larga a lo largo del periodo de practicum y en la que se repite de forma cíclica los puntos todos los apartados señalados.

La diferencia más evidente está en que por el hecho de exigir que una de las experiencias se realice a lo largo del periodo de prácticas hace que aparezca la fase de reconstrucción y de forma cíclica van apareciendo las otras.

El objetivo que teníamos a la hora de hacer concretar esta experiencia larga era que siguiendo los planteamientos de la reflexión en la acción el alumno cada vez llegaría más a realizar análisis más exhaustivos y a profundizar en la relación teoría y práctica.

Si atendemos a las gráficas que hemos ido presentando vemos que en la mayoría de los alumnos esto no sucedió sino que a pesar de estar recogidas todas las fases la descripción y la confrontación realizadas en un primer momento eran mucho más profundas y aparecen muchas más categorías que en estas mismas fases cuando se realizan en un segundo momento.

Sólo en cuatro casos ello no sucedió y coincidió en los cuatro alumnos que habían participado de forma más activa en el seminario de vídeo⁵. Mostramos a continuación un gráfico que recoge el análisis del documento escrito de uno de estos alumnos.

⁵ Este seminario se ofreció de forma voluntaria con el objetivo de ayudar en los procesos de relacionar la teoría con la práctica y el instrumento era el vídeo. Los estudiantes grababan sus propias prácticas y se

Alumno 21 (gráfico)

Preguntas Practicum	Fase	Cod.	A1	A2	M1	M2	M3	M4	M5	Ex LI	
1. ¿Qué ha pasado?	Descripción	INT		X	X	X		X	X	X	
		ECX						X		X	
		CEN			X	X			X		X
		CXT							X		X
		ACT			X	X	X	X			X
		DCO					X				X
		QME			X						X
		DOR				X		X	X		
		ENS									X
		ASP									
		DT-P		X	X			X			
		ARF									X
		TEC1							X		
		VID									X
		COD				X					
SIN1											
2. ¿Por qué creo que pasa?	Informar	DEF	X	X		X	X	X	X		
		PRG	X	X		X		X	X		
		MTE	X	X	X	X					
		HIP					X	X	X		
		INC									
		PSI	X		X	X		X	X		
		P-T	X	X	X	X	X	X	X		
		JUD									
		TEC2									
		SIN2	X		X	X	X		X		
	APU	X				X	X				
	PFF							X			
	Confrontar	PEN	X		X				X		
		RFX							X		
		TUT									
SEM											
AVA											
SCP											
SAF											
TEC3											
SIN3											

analizaban en base a marcos teóricos con el fin de comprender tanto lo que realizaban los alumnos de las escuelas como los estudiantes en prácticas. Todo ello ayudaba a revisar el modelo didáctico que se concretaba en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como puede verse en el gráfico en la segunda fase de información y confrontación están presentes más categorías.

El objetivo del practicum es que los alumnos desarrollen unas estrategias, capacidades que les permitan ser competentes en el quehacer de maestro. (Anexo 1). A fin de potenciar estas capacidades y tal como hemos comentado hubo la posibilidad de participar en un seminario de formación basado en la técnica del video en el que los alumnos se analizaban sus propias prácticas (era carácter voluntario, excepto para los alumnos cuyos mentores eran los que participaban en el grupo de trabajo que era obligatorio).

De todas las capacidades a desarrollar los estudiantes mostraron mayor dificultad con la de interrelacionar la teoría con la práctica.

El análisis de este aspecto nos llevó a partir de una cuestión básica que ya teníamos en cuenta en años anteriores. Las estrategias, las capacidades y las competencias que se pretenden desarrollar no sólo tienen que explicitarse durante el periodo de practicum sino a lo largo de los estudios. En base a ello, se concretó una propuesta que afectaba a cuatro cuatrimestres de los estudios.

También y en la valoración y categorización que se hizo de los trabajos escritos de los alumnos se constató que los alumnos que habían realizado más progreso en cuanto a capacidades (relación teoría-práctica, reconducción de situaciones, diseño de secuencias didácticas...) 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 en 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 alumnos⁶.

Conclusiones:

Estructurar el practicum y la memoria del practicum por experiencias en vez de por puntos de un guión potencia en el alumno la relación teoría y práctica y ayuda a personalizar las prácticas y contextualizarlas en los diferentes centros. Por el contrario, 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 que son necesarios que se aborden en la memoria.

La categorización realizada en base a las fases de Smyth servirá de pauta orientativa y evaluadora tanto para los alumnos como para los tutores, y ayuda a evidenciar cuales son los vacíos que hay en la formación. 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. A pesar de ello podemos constatar que de las cuatro fases la que queda menos trabajada es la de confrontación. Ello queda corroborado por el análisis que hemos hecho de los diarios ya que son documentos muy descriptivos y de poca implicación personal.

⁶ 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. Peda-

En base a ello podemos afirmar que durante estos años hemos conseguido que los alumnos interrelacionen mejor la teoría con la práctica. Esta interrelación la están realizando teniendo en cuenta más los marcos teórico-conceptuales (que estaría relacionado con la fase de “información”) que confrontando la realidad con sus propias vivencias (que estaría más relacionado con la fase de confrontación). Creemos que el periodo de prácticas es uno de los momentos para que los aprendizajes sufran un real proceso de “interiorización” en la que la dimensión cognitiva no viva al margen de los emocional, afectivo y motivacional. El proceso de interiorización según Vygotsky transforma la vida de la mente (sus estructuras, sus capacidades, su funcionamiento) y por tanto casi inevitablemente se van a modificar los sistemas de conducta y pensamiento. 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. Creemos que es necesario profundizar en este aspecto a fin que los alumnos realicen posicionamientos más personales y de implicación en el proceso. 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 *practicum*”. El diario lo entendemos como “un cajón de sastre” de índole experiencial, vivencial y reflexivo, donde se realizan anotaciones, comentarios, reflexiones sobre vivencias, sensaciones, anécdotas, observaciones, dudas, interrogantes, carencias, planes de acción, consultas a realizar, alegrías, éxitos, pequeños fracasos, reflexiones sobre cuestiones relevante⁷. Así el “cajón de sastre” es un espacio con vida propia de forma que algunos de los aspectos descritos en el diario serán seleccionados para trabajarlos como experiencias concretas en las que se pueda profundizar y estructurar el documento escrito de las prácticas. Una alumna después de realizar las reflexiones psicopedagógicas del diario de prácticas de una semana, escribió:

“De todo lo que he visto, ¿qué me gustaría trabajar como una experiencia, en que quiero profundizar?”

Todos estos materiales pueden estructurarse en el portafolios.

Todos los estudiantes han realizado la experiencia larga con el objetivo de realizar procesos de relación teoría/práctica de forma más profunda. Podemos evidenciar diferencias cualitativas entre las experiencias cortas y la experiencia larga pero tanto a nivel cuantitativo como cualitativo es mucho más exhaustivo el análisis que realizan en un primer momento previo a la intervención que posteriormente. Sólo ha sido distinto en aquellos casos que han tenido un protagonismo en el seminario de vídeo.

Ello ha podido suceder por varios factores, uno de los principales es el factor tiempo ya que coincidió la revisión de la propuesta con el final del periodo de prácticas. Por lo que sería necesario que esta experiencia se inicie lo más pronto posible y se concrete durante todo el proceso de prácticas. Para el curso siguiente concretamos esta propuesta y los alumnos no intervienen una sola vez sino que se planteó cada sesión de intervención como una secuencia didáctica en la que era necesario concretar las distintas fases de Smyth.

gogía universitaria hacia un espacio de aprendizaje compartido. II Simposio Iberoamericano de Docencia Universitaria. Vol. I,II. pp. 699-706.

⁷ 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.

El desarrollo de capacidades y estrategias es más evidente en los alumnos que han participado en el seminario de vídeo ya que los modelos didácticos que ayudan a desarrollar estas estrategias son aquellos que permiten estar al lado del alumno y ayudarlo a reconstruir las prácticas, pensarlas replantearlas, en definitiva facilitar procesos de investigación-acción de la propia práctica. La técnica del vídeo permite analizar secuencias didácticas y ayudar a los alumnos en sus procesos formativos a revisar sus propios modelos didácticos, sus actitudes, sus puntos fuertes y los aspectos que es necesario que mejoren... en definitiva ayuda en el desarrollo de capacidades metaformativas y es por ello que es necesario que se concreten en distintos momentos del plan de estudios y no solamente durante el practicum.

Estas conclusiones representan una aportación en el proceso de revisión y de investigación que realizamos en la concreción del practicum en la titulación de maestro de Educación Especial de la UdL y permiten establecer criterios para ser contextualizados en otras realidades.

BIBLIOGRAFÍA

- BROCKBANK, A. y MCGILL, I (1999).** *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- GONZALEZ SANMAMED, M.; FUENTES ABELEDO, 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* (vol.II), pp. 50-60. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- JOVE, G. (coord.), Agulló, M.J; Coiduras, J; Jové, JJ; Marsellés, M.A.; Palau, I; Ribes, R.; Valls, M.J; (2004)** *Les pràctiques a la titulació de mestre d'Educació Especial. Colecció materials docents-* Atena 2. Lleida:Universitat de Lleida
- JOVE, G; Agulló, M.J; Coiduras, J; Marsellés, M.A; Ribes, R.; Valls, M.J; Cano, S.** La formación práctica como bisagra en los procesos de innovación y de cambio en la titulación de maestro (en prensa). Pendiente de revisión.
- RIBES, R.; Agulló, M.J.; Coiduras, J.; Jové, G.; Marsellés, M.A.; Valls, M.J.** Quiero enseñar...¿me enseñas?. El desarrollo de competencias personales durante el período de practicum en la formación inicial del maestro-EE. En *Revista de enseñanza universitaria*, nº 24 (2005).
- SCHÖN, D. A. (1992).** La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós-MEC.
- SMYTH, J. (1989).** "Developing and Staining Critical Reflection in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, XXXX (2), p.2-9.
- TEJADA, J (2005).** El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo En *VIII Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. El practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior*. pp. 17-20. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago de Compostela.
- VILLAR, L.M. (1994).** "Estrategias formativas para la promoción de la reflexividad". A: VILLAR, L.M. y DE VICENTE, P. (dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- ZABALZA, M. (2003).** El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum En *VII Symposium Internacional sobre el practicum. El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. (vol. I) pp. 19-34. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago de Compostela.

ZABALZA, M. (2005). El practicum y las prácticas en empresas en las coordenadas de la convergencia (ECTS, guía docente, competencias, evaluación). En *VIII Symposium Internacional sobre el practicum. El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. pp. 21. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago de Compostela.

Anexo 1: Competencias profesionales desarrolladas en el prácticum de la diplomatura de EE (Universidad de Lleida)

Observar en diferentes situaciones de la vida del centro. El alumno ha de describir, justificar, analizar y reflexionar lo observado manejando marcos conceptuales y justificaciones psicopedagógicas.

Buscar y manejar la información necesaria. Esta competencia incluye el recoger información verbal y/o escrita en relación al aspecto que interesa, sintetizando, distinguiendo cual es la relevante de la irrelevante e integrándola para ayudarnos a elaborar hipótesis que nos permitan planificar la acción.

Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje. Esta competencia corresponde a la situación preactiva del proceso. Para ello es necesario conocer las capacidades, competencias y actitudes del alumno o grupo de alumnos. Ha de conocerse la materia, priorizar objetivos y planificar actividades desde el marco constructivista.

Reconducir situaciones respecto a lo previamente diseñado ya sea una actividad, una conversación. Sería la capacidad de adaptarse y ser flexible con nuestros planteamientos para ser el máximo eficaces desde el punto educativo

Saber evaluar los procesos de e-a que desarrollamos, las competencias de los alumnos, los materiales, a nosotros mismos, etc.

Competencias sociales para la comunicación con los alumnos. El practicante ha de desarrollar estilos asertivos y democráticos en la relación con los alumnos.

Competencias sociales para la coordinación en el trabajo en equipo interdisciplinar. El alumno ha de desarrollar habilidades comunicativas asertivas en la relación con los otros adultos, profesionales, familiares...

Toma de decisiones en el desarrollo del prácticum. El alumno ha de decidir que actuaciones quiere desarrollar en el tiempo que está establecido y ha de actuar en consecuencia.

Desarrollar estrategias para minimizar las limitaciones propias. El prácticum ha de servir para que el alumno tome conciencia de sus puntos fuertes y débiles como persona y futuro profesional como paso previo para intentar desarrollar las estrategias necesarias para optimizarlos o minimizarlos

Reafirmar los intereses y motivaciones profesionales. El alumno ha de tomar conciencia de sus expectativas previas a nivel profesional para analizar si se adecuan o no a la realidad

Actuar según los valores profesionales. El alumno ha de respetar la diversidad y privacidad tanto del alumnado como de sus familias y ha de saber situarse en su rol de practicante.

Reflexionar desde la crítica constructiva sobre las propias actuaciones y las de los otros. Tomar conciencia de las emociones como determinantes de nuestras actuaciones y las de los otros como paso previo a su regulación y por tanto, modificaciones de las actuaciones

Anexo 2.- Pasos a seguir para la elaboración de las experiencias

El trabajo y la constatación por escrito del practicum se recoge 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, cerca 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 y 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.- ¿Qué ha pasado? ¿Cómo ha ido?
 Comprensión de la intervención. Análisis, síntesis y evaluación
(Información, confrontación) (Momento interactivo y postactivo)

5.- Elaboración de propuestas de mejora
 ¿Qué cambiaríamos? ¿por qué? (Reconstrucción) (momento preactivo)

Es necesario que se elaboren propuestas de mejora concretas de forma que el proceso se vuelve a reiniciar, diseño, intervención, valoración y así tantas veces como sea necesario.

Este proceso pretende mostrar la tarea del maestro desde la perspectiva de un profesional reflexivo con la práctica y que tiene como objetivo la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Anexo 3.- Aspectos a concretar en las experiencias de acuerdo con las fases de Smyth

Preguntas practicum	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
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> • 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 justifica-lo. (ENS)
¿Qué hago?	Metodología, material utilizado...
¿Qué pasa?	<ul style="list-style-type: none"> • 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)
¿Qué observo?	

2. ¿Por qué creo que pasa esto?

Fase

Criterios para el alumno y criterios de evaluación

Información

¿Qué significa esto?

- Define la situación (el problema) de forma explicativa, explica lo que funciona y lo que no funciona. (DEF)
- Se hace preguntas, cantidad de ideas (creatividad). (PRG)
- Marco teórico de introducción haciendo citas bibliográficas o introducciones con explicaciones teóricas. (MTE)
 - Apunta posibilidades de por qué pasa. Hipótesis y por qué pasa. (HIP)
 - Relaciona la teoría con la práctica, pero de forma incoherente o con poca información y poco contrastada. (INC)
 - Indica principios explicativos teóricos que fundamentan la práctica que ha seguido o ha observado. Relaciona teoría y práctica haciendo reflexiones psicopedagógicas. (PSI)
 - Relaciona el análisis (por qué pasa/qué observo/qué he hecho) con bibliografía o otras fuentes. (P-T)
 - Hace juicios de valor, sin llevarlo a la acción ni contrastar-lo (cree lo que le dicen). (JUD)
 - Plantea o cita ventajas o inconvenientes (puntos fuertes o puntos débiles). (PFF)
 - Apunta posibles intervenciones. (APU)
 - Hace una conclusión final o síntesis. (SIN2)

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 las vivencias personales. (RFX)
- 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)
- 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)

3. ¿Me propongo hacer alguna cosa?

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

4. ¿Qué ha pasado?

<i>Fase</i>	<i>Criterios para el alumno y criterios de evaluación</i>
<p>Información ¿Qué significa esto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Define la situación (el problema) de forma explicativa, explica lo que funciona y lo que no funciona, y lo justifica. (DEF) • Se hace algunas preguntas, cantidad de ideas (creatividad). (PRG) • Marco teórico de introducción haciendo citas bibliográficas o introducciones con explicaciones teóricas. (MTE) • Apunta posibilidades de por qué pasa. Hipótesis. (HIP) • Relaciona la teoría con la práctica, pero de forma incoherente o con poca información o poco contrastada. (INC) • Indica principios explicativos teóricos que fundamentan la práctica que ha seguido o ha observado. Relaciona teoría y práctica haciendo reflexiones psicopedagógicas. (PSI) • Relaciona el análisis (por qué pasa/qué observo/qué he hecho) con bibliografía o otras fuentes. (P-T)

- Hace juicios de valor, sin llevar-lo a la acción ni contrastar-lo (cree lo que le dicen). (JUD)
- Plantea o cita ventajas o inconvenientes (puntos fuertes o puntos débiles). (PFF)
- Hace una conclusión final o síntesis. (SIN2)
- Apunta posibles intervenciones. (APU)

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

Reconstrucción

¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?

- Cita aspectos que deben mejorar o explica que hay alguna cosa que no funciona. (MIL)
- Apunta algunas propuestas (¿Qué?). (PRO)
- Justifica lo que hará. La teoría con su propuesta (¿Cómo?). (JUS)
- Propone puntos fuertes (aspectos a continuar) o puntos débiles (aspectos a mejorar). (DIV)
- Propone diversas intervenciones, gran cantidad de ideas (creatividad). (CRE)
- Propone la intervención más relacionada con el contexto. (ITV)
- 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)
- Planifica estrategias para llegar a la solución. (EST)
- Tiene en cuenta la evaluación psicopedagógica (intereses, momento evolutivo, capacidades, conocimientos previos) para proponer un diseño de intervención. (RAO)
- Describe el diseño de la intervención o lo que hará o lo que evaluará. (DIS)

- Describe y explica cómo lo hará o con qué (material). (COM)
- 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)
- Utiliza diferentes técnicas. (TEC4)
- Hace una conclusión final o síntesis. (SIN4)
- Relaciona los puntos fuertes o aspectos a continuar con su práctica. (FR-4)