

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**LAS TECNOLOGÍAS AL SERVICIO DE LA ACTIVIDAD
SUPERVISORA EN LA ADQUISICIÓN DEL
CONOCIMIENTO PRÁCTICO PERSONAL DE LOS
FUTUROS DOCENTES**

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR MARÍA DE LOS ÁNGELES
PEÑA HITA, PARA ASPIRAR AL GRADO DE DOCTORA
DIRIGIDA POR EL DR. D. PEDRO S. DE VICENTE RODRÍGUEZ**

Granada, julio de 2005

**LAS TECNOLOGÍAS AL SERVICIO DE LA ACTIVIDAD SUPERVISORA EN LA
ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PERSONAL DE LOS FUTUROS
DOCENTES**

ÍNDICE

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema de investigación.....1
2. Propósito de la investigación.....3
3. Hipótesis y objetivos de la investigación.....4
4. Modelo de la investigación.....6

II. EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

1. El prácticum de maestros.....11
2. Cómo entendemos la prácticas de enseñanza.....17
3. Modelos de formación inicial.....22
4. Objetivos y funciones del prácticum en la formación de maestros.....26
5. El conocimiento práctico personal.....37
6. Qué se pretende conseguir en las prácticas y cómo hacerlo..41
7. El prácticum en la Universidad de Jaén.....46

III. LA SUPERVISIÓN EN EL PRÁCTICUM

1. Agentes implicados en el prácticum.....55
2. Características y funciones del supervisor de prácticas.....58
3. Los tutores de los centros de prácticas.....73
4. La supervisión en el sistema educativo español83
5. Funciones de la supervisión88
 - 5.1. La función de control.....89

5.2.	La función de asesoramiento.....	91
5.3.	La función de evaluación.....	93
6.	Modelos de supervisión	94
6.1.	La supervisión científica.....	94
6.2.	La supervisión democrática.....	95
6.3.	La supervisión como inspección.....	96
6.4.	La supervisión como medio de lograr el desarrollo del docente.....	97
6.5.	La supervisión como desarrollo del plan de estudios.....	98
6.6.	La supervisión como producción.....	100
6.7.	La supervisión clínica.....	102
6.8.	La supervisión como proceso de desarrollo.....	105
6.9.	Otros modelos de supervisión.....	106
7.	Estudios sobre supervisión en el prácticum.....	108
7.1.	Investigaciones relativas a los sujetos implicados en las prácticas escolares.....	109
7.1.1.	Estudios sobre los alumnos en prácticas.....	109
7.1.2.	Estudios sobre los supervisores de alumnos en prácticas.....	113
7.1.3.	Estudios sobre los tutores de alumnos en prácticas.....	121
7.1.4.	Estudios sobre la interacción alumno-tutor-supervisor.....	122
7.2.	Investigaciones relativas al proceso desarrollado en las prácticas escolares.....	126
7.2.1	Investigaciones referidas a estructura y organización de las prácticas.....	127
7.2.2.	Estudios referidos a la evaluación de las prácticas.....	130
7.3.	Investigaciones relativas al contexto de las prácticas escolares.....	132

7.3.1. Investigaciones desarrolladas en el contexto universitario.....	132
7.3.2. Investigaciones centradas en el contexto del centro escolar.....	134

IV. LAS TICs EN EL PRÁCTICUM DE MAESTROS

1. Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial del profesorado.....	137
2. Funciones de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en la enseñanza	143
3. La organización de los centros con la introducción de las TICs.....	148
4. El profesorado y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	153
5. Prácticum y Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	164
6. El uso de redes en la enseñanza universitaria en la mejora del prácticum.....	169

PARTE II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

V. METODOLOGÍA

1. Introducción.....	184
2. Contexto de la investigación.....	186
3. Caracterización de la muestra participante	186
4. Proceso de elaboración del instrumento de recogida de datos.....	196
5. Recogida de datos.....	209
6. Análisis de los datos	210
6.1. Análisis descriptivo.....	210
6.2. Análisis de variables categóricas: Tablas de contingencia.....	211

6.3. Análisis factoriales.....	212
--------------------------------	-----

PARTE III: RESULTADOS

VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Resultados derivados del análisis descriptivo	215
1.1. Resultados derivados de las frecuencias y porcentajes....	215
1.2. Resultados derivados de la media y la desviación típica.	236
2. Resultados derivados del análisis de contingencias.....	251
2.1. Resultados derivados del análisis de contingencias por sexo.....	251
2.2. Resultados derivados del análisis de contingencias por experiencia docente universitaria.....	253
2.3. Resultados derivados del análisis de contingencias por áreas de conocimiento.....	255
2.4. Resultados derivados del análisis de contingencias por años de experiencia como supervisor.....	258
3. Resultados derivados de los análisis factoriales	261
3.1. Análisis Factorial Parcial nº 1: De la dimensión "Organización del Prácticum".....	262
3.2. Análisis Factorial Parcial nº 2: De la dimensión "La Función Supervisora".....	268
3.3. Análisis Factorial Parcial nº 3: De la dimensión "Acciones Supervisoras".....	275
3.4. Análisis Factorial Parcial nº 4: De la dimensión "Los centros de prácticas y los tutores del centro".....	284
3.5. Análisis Factorial Parcial nº 5: De la dimensión "La evaluación en el prácticum".....	288
3.6. Análisis Factorial General: Del "Cuestionario sobre la Supervisión del Prácticum de Maestros".....	293

VII. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones derivadas del análisis descriptivo.....314
2. Conclusiones derivadas del análisis de contingencias.....319
3. Conclusiones del análisis factorial.....320
4. Implicaciones del estudio y líneas futuras de investigación.....324

PARTE IV: DISEÑO DEL MODELO

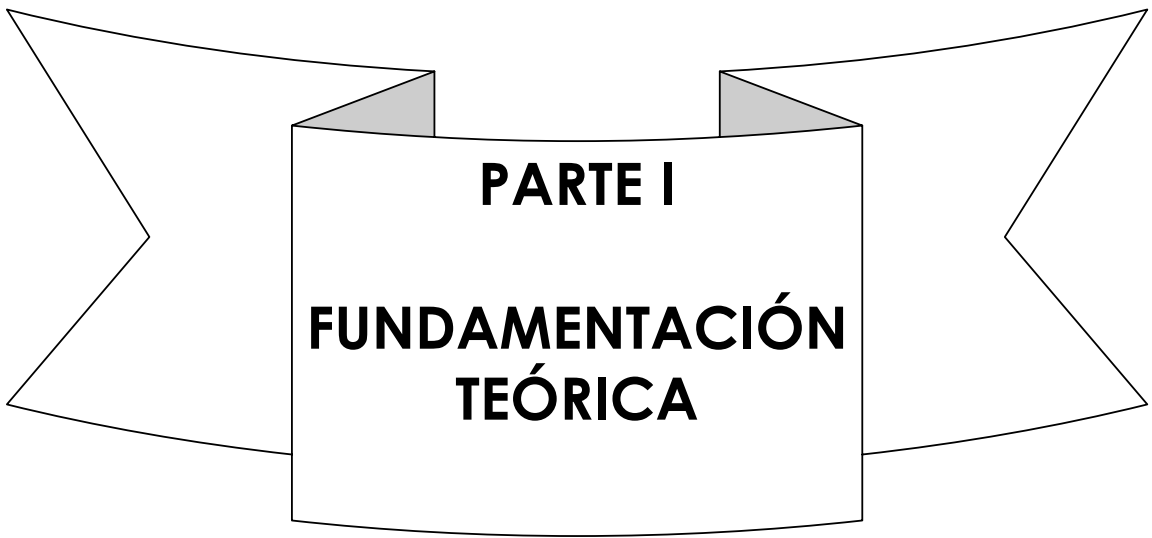
VIII. MODELO DE SUPERVISIÓN EN RED (SURE)

1. Fundamentos teóricos328
2. El Modelo de Supervisión a través de redes en el prácticum de maestros de la Universidad de Jaén.....337
3. Descripción detallada del modelo.....347
 - 3.1. Fase de preparación.....347
 - 3.1.1. Formación técnica y competencias tecnológicas del supervisor.....348
 - 3.1.2. Selección, organización y preparación de los contenidos en la plataforma.....351
 - 3.1.3. Toma de contacto y formación inicial de los estudiantes.....354
 - 3.2. Fase de implementación y desarrollo.....355
 - 3.2.1. Seminarios presenciales.....356
 - 3.2.2. Actividades a desarrollar por los alumnos.....357
 - 3.2.3. Interacción entre los agentes participantes: relaciones de comunicación.....366
 - 3.2.4. Organización de los encuentros virtuales, temporalización y entrega de las actividades.....368
 - 3.3. Fase de evaluación.....370
 - 3.3.1. Evaluación del alumnado.....370
 - 3.3.2. Evaluación del proceso supervisor desarrollado.....372

3.3.3. Evaluación del modelo puesto en práctica.....372

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....374

ANEXO I. CUESTIONARIO LA SUPERVISIÓN EN EL PRÁCTICUM DE MAESTROS



PARTE I

**FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA**



**I. Problema de la
Investigación**

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El prácticum es una etapa fundamental dentro de los planes de estudio de Maestros y así queda recogido en el Real Decreto 1440/91 que establece este título universitario, señalando que serán unas prácticas de iniciación a la docencia en los distintos niveles del sistema educativo según la especialidad que se curse. Éstas, además, facilitarán a los alumnos un conocimiento sobre el sistema escolar, basándose para ello en el conocimiento de los centros educativos. En algunos contextos, esta etapa es considerada como una asignatura más de las múltiples que los alumnos han de cursar para llegar a ser maestros pero nosotros pensamos que es más que eso, ya que constituye, o por lo menos debería constituir, el eje central alrededor del cual incardinar las diversas materias y actividades a realizar por los alumnos. Este período de prácticas no deberá tener lugar sólo en las aulas, sino que tendrá que preparar a los alumnos para integrarse plenamente en el sistema educativo y ayudarles a construir el pensamiento práctico.

Es tal la importancia de esta etapa que muchos países se plantean el perfeccionamiento de sus programas de prácticas de cara a solucionar los problemas que actualmente surgen durante su realización.

Un papel destacado dentro de las prácticas es el que van a jugar los centros donde los alumnos acuden a realizar el prácticum y los profesores tutores de esos centros, que serán los que trabajen directamente dentro de las aulas con estos alumnos. Al mismo tiempo, entran en el proceso los supervisores, entendidos éstos como los profesores que desde la Universidad tutorizan a los alumnos en prácticas.

Es indudable la importancia de la supervisión dentro de la formación de los futuros maestros (De Vicente y otros, 1993; Zabalza, 1998; García, 1995; Ferreres, 1998; Castaño y otros, 1997, etc.). Para Zabalza (1998), las estrategias de supervisión que se adopten durante las prácticas serán uno de los puntos básicos para conseguir un prácticum de calidad, al mismo tiempo que garantizarán su validez formativa.

Por otra parte, en el desarrollo del quehacer docente de la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo, comienzan a integrarse nuevas herramientas, derivadas de los últimos avances tecnológicos, que se incorporan a las instituciones educativas con la finalidad de mejorar los procesos que en ellas se desarrollan. Nos estamos refiriendo, más concretamente, al uso educativo de redes informáticas de gran potencial educativo y que permitirán grandes flujos de comunicación institucional, personal e informal (Salinas, 1999). Estas herramientas traen como consecuencia nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, cambio de roles en el profesor y el alumno y cambios también en la formación del profesorado, tanto en la formación inicial como en la formación permanente.

Estos nuevos medios también se introducen en el ámbito universitario y producen cambios en su funcionamiento. Sin embargo, no basta con dotar a los centros educativos (en nuestro caso la universidad) de medios, sino que es necesario aceptar el cambio cultural que se está produciendo, desarrollar los servicios que las tecnologías ofrecen y asumir las consecuencias que conlleva su utilización (Cebrián, 1998).

Aunque abundan las investigaciones sobre distintos ámbitos en la supervisión, fundamentalmente sobre el desarrollo profesional en los diferentes niveles (González, 1999; Villar, 2004a, 2004b; Zabalza, 1987, 1998; Zabalza y Cid, 1998, Marcelo, 1995) hasta ahora no se ha hecho mucho sobre el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en relación a la actividad supervisora.

En este sentido, siendo conscientes de la importancia del prácticum en la formación de los futuros profesionales de la educación y de la creciente utilización de las herramientas tecnológicas en el contexto en el que nos movemos, pensamos que es conveniente ahondar en el conocimiento acerca del aprendizaje práctico y el uso de las tecnologías en este importante ámbito de la formación inicial del profesorado, siendo éste el propósito de nuestro estudio.

2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito fundamental de nuestra investigación, precisamente, es conocer el proceso de supervisión llevado a cabo en la Universidad de Jaén, en las distintas titulaciones de Maestro que se vienen impartiendo en la misma: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera, con el objetivo de describir su funcionamiento y proponer un modelo de supervisión, basado en las telecomunicaciones y las redes de trabajo colaborativo, que mejore la práctica supervisora y las dificultades que los supervisores señalen.

Para ello, el primer paso supone conocer la realidad del contexto en el que vamos a realizar nuestro estudio para comprobar que, realmente, tiene sentido nuestro proyecto de trabajo. Con este trabajo pretendemos conocer la situación en la que se lleva a cabo la supervisión del prácticum de maestros en la Universidad de Jaén, cómo funciona este período y qué importancia tiene en la formación práctica de los futuros docentes, así como las dificultades y problemas susceptibles de mejora. Pretendemos, además, construir un Modelo de Supervisión en Red (en adelante SURE) basado en el uso de las TICs.

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nos planteamos las siguientes hipótesis para la primera parte del trabajo, es decir, para la descripción de la realidad de nuestro contexto:

Hipótesis 1: Es posible describir la estructura y funcionamiento del prácticum de maestros en la Universidad de Jaén a través de las opiniones de los supervisores implicados en el mismo.

Hipótesis 2: Se pueden describir las percepciones de los supervisores de prácticum de maestros en la Universidad de Jaén acerca de las funciones propias del supervisor en el desarrollo del prácticum.

Hipótesis 3: Es posible determinar las acciones que los supervisores de prácticum de maestros de la Universidad de Jaén creen que un supervisor debería desarrollar en la supervisión del prácticum.

Hipótesis 4: Se pueden describir las percepciones de los supervisores de prácticum de maestros en la Universidad de Jaén acerca de las funciones propias de los tutores de los centros en el desarrollo del prácticum.

Hipótesis 5: Es posible describir cómo los supervisores de prácticum de maestros de la Universidad de Jaén creen que debería desarrollarse la evaluación de los alumnos en prácticas.

Hipótesis 6: Existe asociación significativa entre el sexo de los supervisores y la supervisión llevada a cabo en el prácticum.

Hipótesis 7: Existe asociación significativa entre la experiencia docente de los supervisores en el ámbito universitario y la supervisión llevada a cabo en el prácticum.

Hipótesis 8: Existe asociación significativa entre el área de conocimiento a la que está adscrita el supervisor y la supervisión llevada a cabo en el prácticum.

Hipótesis 9: Existe asociación significativa entre la experiencia de los profesores como supervisores de prácticum y la supervisión llevada a cabo en el mismo.

Hipótesis 10: Es posible agrupar las noventa y seis variables del cuestionario en un número finito de factores que faciliten su comprensión.

En cuanto a la segunda parte, o sea, la elaboración del modelo de supervisión a través de redes, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Diseñar un Modelo de Supervisión en Red (SURE), basado en las telecomunicaciones y las redes de trabajo colaborativo, que responda a las necesidades sentidas por los supervisores y que les pueda ayudar a mejorar su trabajo con el alumnado en prácticas.
2. Determinar qué problemas relacionados con la supervisión que pueden ser mejorados a través del SURE.
3. Mejorar el proceso de supervisión llevado a cabo por los supervisores universitarios en el prácticum a través del SURE.

4.. MODELO DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las primeras decisiones que se deben tomar para diseñar una investigación es qué tipo de metodología se va a utilizar para la recogida de información. Durante mucho tiempo, dentro del ámbito educativo, la metodología cuantitativa es la que más se ha utilizado, sirviéndose de pruebas estadísticas para el análisis de los datos obtenidos. La recogida de información es un proceso sistemático y estructurado que permite cuantificar la realidad y determinar las posibles relaciones causales que se produzcan y la intensidad de las mismas (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1996). Sin embargo, la bibliografía referente a los diferentes enfoques de investigación nos muestra que son muchos los autores que recomiendan una complementariedad de métodos cuantitativos y cualitativos y la integración de perspectivas como la manera más adecuada para investigar en el campo educativo (Tashakkori y Teddlie, 1998).

Dentro de los diseños para la investigación cuantitativa, destacan, entre otros, los estudios descriptivos, muy utilizados dentro del ámbito educativo. Para Bisquerra (1989), estos estudios descriptivos tienen por objeto la descripción de los fenómenos, basándose para ello en la observación de los mismos en el ambiente natural de aparición de éstos. Además, no se manipula ninguna variable. Para Fox (1987, 477), estos estudios *“se orientan hacia el presente, y por lo tanto resultan adecuados para problemas en los que el investigador cree que aunque no existen los datos necesarios para responder a su pregunta de investigación, sí existen los marcos en los que se puedan generar aquellos. El enfoque de investigación consiste en acudir a estos marcos, aplicar los dispositivos adecuados de recogida de datos y analizar éstos. En el sentido de que esos marcos se conocen y los datos necesarios están bien delimitados por la formulación del problema de investigación, por lo tanto el enfoque está bien estructurado”*. Sin embargo, también debemos tener presentes algunas consideraciones, ya

que uno de los problemas señalados por este mismo autor está en la elaboración de los instrumentos para la recogida de los datos.

La primera parte de este trabajo de investigación podría calificarse de cuantitativo, ya que vamos a realizar un estudio descriptivo, tipo encuesta, para intentar obtener información valiosa sobre un problema que consideramos de vital importancia dentro del ámbito de la formación inicial del profesorado, como es el proceso de supervisión desarrollado a lo largo del prácticas que los alumnos de las titulaciones de maestro realizan en los centros de educación Infantil y Primaria.

La finalidad de este estudio se centra en la explicación de una realidad, más concretamente la de la supervisión del prácticum de maestros en la Universidad de Jaén. En un primer momento queríamos conocer la situación para comprenderla mejor y proponer posibles alternativas de mejora a la misma.

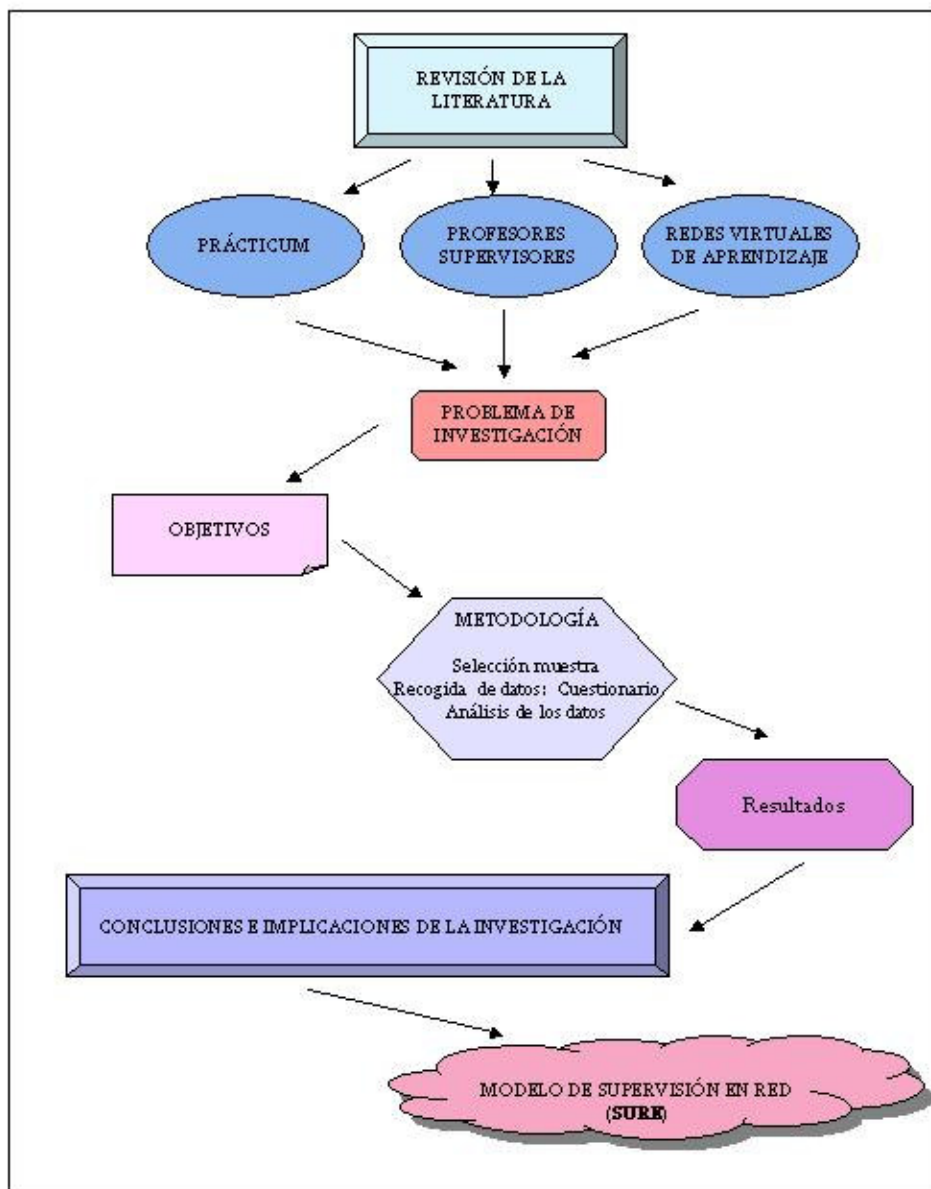
Para ello, tras concretar el propósito de nuestra investigación y los objetivos a alcanzar, comenzamos con una revisión de la literatura para conocer el estado de la cuestión, principalmente en el ámbito español ya que las diferencias en el prácticum son bastante notables en función del ámbito geográfico en el que nos movamos. A continuación, diseñamos un cuestionario donde se recogían los principales aspectos presentes en la literatura y las cuestiones que considerábamos relevantes en nuestro contexto.

Tras la administración del instrumento y la recogida de datos, describimos los aspectos más sobresalientes del mismo y reducimos las variables a un número de factores finitos mediante la realización de diversos análisis factoriales, ambos procesos ayudándonos del programa de análisis estadístico SPSS.

Una vez finalizado el análisis de los datos y obtener unos resultados que se concretan al ámbito específico de la Universidad de Jaén, procedemos a la extracción de conclusiones acerca de nuestra realidad y señalamos las posibles implicaciones del estudio.

Por último, basándonos en la literatura, en diferentes modelos de supervisión de prácticum y teniendo en cuenta las conclusiones del estudio realizado procedemos al diseño de un Modelo de Supervisión en Red (SURE) para responder a las dificultades y necesidades expresadas por los supervisores implicados en el estudio.

El proceso que acabamos de describir podemos observarlo en la siguiente figura:





II. El Prácticum en la Formación de Maestros

1. EL PRÁCTICUM DE MAESTROS

Si se concibe la Formación del Profesorado como un proceso continuo a lo largo de todo el tiempo, es indudable la importancia que tiene la Formación Inicial en ese primer conocimiento del hecho educativo. Así, el maestro, independientemente de su especialidad, es considerado como un elemento fundamental dentro del proceso educativo. En este sentido, el perfil deseable del maestro debe ser de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla una actividad y de planificarla; de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales y de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro. Son diversas las funciones que asume, convirtiéndose principalmente en formador, orientador, facilitador y guía de las experiencias escolares y del aprendizaje de los alumnos.

Partiendo de la idea de que la función principal del maestro es la enseñanza, la formación del profesorado tendrá la misión de enseñar a los alumnos los programas formativos sobre cómo deben aprender a enseñar (Villar, 1990, 36).

Si la práctica se entiende como el campo de aplicación de la teoría, esperando obtener resultados previsibles y controlables, las prácticas de enseñanza desempeñan un papel fundamental en la formación de los futuros maestros, ya que sirven para establecer un vínculo entre la teoría y la práctica educativa, permitiendo un contacto directo con la realidad de la enseñanza y proporcionando a los estudiantes una experiencia muy útil para la consecución de un objetivo básico □ “aprender a enseñar”. Por tanto, facilitan a los alumnos el contacto directo con el ámbito profesional para el que se están preparando (la Escuela Infantil y la Escuela Primaria) y constituyen una oportunidad para constatar, contrastar y poner en práctica

los conocimientos adquiridos de forma teórica en los centros de formación de profesores (conceptos, procedimientos, actitudes e informaciones) en realidades concretas. Es decir, el prácticum ayuda a los alumnos a contextualizar el conocimiento teórico visto en la Universidad, siendo un vínculo de conexión entre la formación teórica y la experiencia práctica.

Sáenz (1991) afirma que aún siendo el tópico del currículum formativo del profesorado el que ha generado mayor bibliografía, investigaciones y reuniones científicas en los últimos años, también es el que tiene más indefiniciones legislativas y normativas.

Esta importancia del prácticum en la formación inicial de los maestros es un tema clave tanto para los profesores como para los alumnos, aunque también se convierte en un tema problemático por los inconvenientes que plantea. Por eso, son muchos, por no decir todos, los países que están perfeccionando sus programas de prácticas con el objetivo de solventar esos problemas, alterando aspectos tales como la duración, el ritmo, la conexión a los cursos y seminarios universitarios, el tipo y la intensidad de la supervisión, etc. (Cochram-Smith, 1991).

Por tanto, nos parece oportuno comenzar viendo qué entendemos por Prácticum. Siguiendo a Zeichner (1993) (cit. por Cid, 1995) vamos a utilizar el término Prácticum para incluir todos los tipos de observación y prácticas de enseñanza en un programa de formación inicial del profesorado□ experiencias anteriores a las prácticas, experiencias prácticas en el ámbito de las distintas asignaturas y experiencias educativas como estudiantes en prácticas en el ámbito de los centros educativos.

Recogemos ahora las descripciones del prácticum de maestro que aparecen en los documentos oficiales (Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto, por el que se establece el título universitario de Maestro, en sus diversas especialidades), y las directrices generales propias de los planes de

estudios conducentes a su obtención. El concepto de prácticum en este documento, para las diferentes especialidades es□

“Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo” (Educación Infantil y Primaria).

“Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en la enseñanza de la lengua extranjera” (Lengua Extranjera).

“Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en actividades de educación física” (Educación Física).

“Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en actividades de educación musical” (Educación Musical).

“Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en actividades de reeducación especializada en recuperación en audición y lenguaje” (Audición y Lenguaje).

“Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en aulas de integración de Educación Especial (Educación Especial).

Además, se indica para todas las especialidades que *“las prácticas deberán proporcionar asimismo el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones así como de la Comunidad Educativa”*.

Por lo tanto, se puede definir el prácticum como “conjunto sistemático de actividades con el objeto de realizar un acercamiento del futuro maestro/a al mundo profesional docente como inicio del proceso de profesionalización” (Cid, 1995).

Para Zabalza (1998), el prácticum es uno de los componentes curriculares de los programas formativos y, por tanto, debe ser contemplado como una parte del currículum. Es decir, que no se pueden hacer consideraciones aisladas del prácticum, sino que éstas deben estar situadas en el marco de un programa de formación relacionadas con los otros componentes de ese programa. En este sentido, él considera el prácticum como un componente curricular específico de las carreras vinculadas a la educación.

Así, la asignatura “Prácticum” que figura en los Planes de Estudio de Maestro en sus diferentes especialidades intenta que el alumnado de los centros de formación de profesorado adquiera los conocimientos y estrategias necesarias tanto para analizar el contexto en el que en un futuro desarrollen una actividad, como para planificarla y ponerla en práctica en el aula. Con este planteamiento se intenta realizar una reflexión sobre la práctica educativa, a través de la cual se pretende investigar el desarrollo de dicha práctica y darle sentido desde los conocimientos teóricos que la sustentan y que pueden orientar su evolución. Es una etapa formativa imprescindible para el aprendizaje de la labor docente, ya que el alumno se encuentra con múltiples ocasiones de aproximación al contexto educativo, en las que puede descubrir y analizar la realidad de los centros y las aulas. Además, puede poner en práctica diferentes estrategias de enseñanza en un

contexto real y reflexionar sobre la dinámica de las aulas, el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre las consecuencias de sus acciones prácticas.

Marín (1980), apoyándose en textos internacionales sobre la formación del profesorado, hace referencia a la existencia de un acuerdo generalizado sobre este tema, señalando que la formación del maestro debe comprender cuatro elementos principales □ “una formación general, una formación especializada, estudios pedagógicos y prácticas escolares en las que se pongan a prueba habilidades y actitudes ante la enseñanza que permitan desarrollarlas progresiva y eficientemente”. La formación general debe ir encaminada a lograr que los docentes puedan actuar sin problemas especiales en el medio en el que han de vivir, es decir, sería una formación inicial que busca unas metas en la educación de la persona del futuro maestro. También se exige una formación especializada, planteada a nivel de estudios profesionales. La formación práctica es uno de los aspectos esenciales en la formación de futuros maestros, por lo que es necesario dedicarle el suficiente tiempo dentro de los programas formativos.

Cuando estamos formando profesores queremos formar técnicos eficaces, que tengan la capacidad de aplicar las técnicas aprendidas para resolver los problemas de la práctica, por lo que Pomar (1997) afirma que la formación inicial debe englobar dos bloques de contenidos □

- Un bloque científico-cultural encaminado al conocimiento de los contenidos curriculares a enseñar.
- Un bloque psicopedagógico dirigido al conocimiento de las destrezas y técnicas que posibilitan enseñar de manera más eficaz.

Por tanto, no podemos negar la importancia que supone la realización de lo que conocemos como el prácticum de maestros o las prácticas escolares en la formación de maestros. En este sentido, Cid (1995) afirma que el

prácticum en la formación del profesorado no debe ser considerado como una asignatura más o como un apéndice del plan de estudios, sino que éste debe ser el núcleo vertebrador del mismo, en cuanto experiencia educativa para los estudiantes que debe contribuir a un mayor y mejor aprendizaje por parte de los futuros maestros. Debe ser una experiencia que los prepare para integrarse en comunidades de aprendizaje y no sólo en aulas aisladas, para afrontar la variedad de habilidades que son competencia de un maestro y para enseñar a todo tipo de estudiantes, de manera que la práctica sea concebida como el espacio curricular que está especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones. Son los conocimientos teóricos que recibe el alumno en los centros de formación los que realmente le darán la posibilidad de comprender la práctica e intervenir sobre ella.

Además, debe ser también una experiencia reflexiva que ayude a consolidar la formación teórica recibida en las aulas universitarias. Así, el prácticum ayuda a los alumnos a aprender a enseñar, ya que es una ayuda inestimable para que los futuros docentes desarrollen destrezas educativas. Todo esto contribuirá a que los alumnos reflexionen y analicen las situaciones de enseñanza-aprendizaje de forma crítica.

Así, las pretensiones fundamentales del prácticum se basan en□

- Ofrecer a los futuros maestros en formación un acercamiento a la institución escolar.
- Conocer la realidad de la docencia, con sus variaciones organizativas, contextuales, metodológicas..., poniendo en práctica los instrumentos y métodos necesarios para diagnosticar variables de diversa índole (didácticas, sociales, institucionales, personales, etc.).
- Contrastar la teoría y la práctica, ya que los modelos teóricos cuando se llevan a la práctica necesitan ser adaptados a las

condiciones de una realidad específica. Esta conexión con la práctica es la que sirve de ayuda para validar o corregir la teoría.

Sin embargo, los futuros maestros no sólo necesitan analizar, comprender e interpretar la realidad, sino también intervenir sobre ella. Deberán conocer la complejidad de los fenómenos educativos—qué, cómo y cuándo se enseña y se aprende y qué cómo y cuándo se puede o se debe evaluar ese aprendizaje. Su tarea fundamental debe ser observar y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula para convertirse después en sujetos activos de dicho proceso, autoanalizando su propia práctica.

La finalidad principal del prácticum es hacer de puente entre la teoría vista en la Universidad y la práctica que se lleva a cabo en los centros escolares, es decir, poner a los alumnos en contacto con el mundo laboral. Así, el prácticum se convierte en una experiencia muy útil para que el alumno desarrolle actitudes y habilidades profesionales, aplique los conocimientos teóricos que ha adquirido a lo largo de su estancia en las aulas universitarias y conozca cuáles son las distintas salidas profesionales que tendrá una vez que finalice sus estudios.

2. CÓMO ENTENDEMOS LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Según el Diccionario de Pedagogía, las prácticas de enseñanza son “el período de formación práctica, en centros educativos, con el fin de que los futuros docentes completen y perfeccionen sus conocimientos y se inicien de un modo directo y real en la actividad profesional”. Por tanto, podemos entender las prácticas como un proceso en el que el alumno se introduce en el aula para comprender la situación de la enseñanza, adquirir destrezas y realizar las actividades que se llevan a cabo en la realidad, con la finalidad de capacitar profesionalmente al sujeto que está en proceso de aprendizaje. La utilidad de estas situaciones va a depender, en gran medida, de las

facilidades que se le den al alumno para analizar interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad (Cid, Domínguez y Raposo, 1998).

Cid y Domínguez (1995) intentan llegar al concepto de prácticas partiendo de lo que se entiende por “práctica” y “prácticas docentes”. Parten del concepto etimológico “*praktiké*”, procedente del griego, que significa “*praxis-acción*”; de forma general, se podría hablar de que la práctica es el aspecto del conocimiento que capacita para ejercitar la cosa de la que se trata o también poner el conocimiento en funcionamiento con el fin de realizar algo. Cuando este término se refiere a la educación presenta una doble acepción: la realización de actividades orientadas a adquirir destrezas y el conjunto de ejercicios realizados en la realidad para capacitar profesionalmente al sujeto que está aprendiendo. Por lo tanto, destaca la ejecución en algo y la capacitación profesional.

La ejercitación en algo se refiere a las posibilidades en las que se aplican los conocimientos teóricos aprendidos en las clases orientadas a crear destrezas en los alumnos. Desde este punto de vista, el aprendizaje se basa en la aplicación de los principios de las ciencias académicas, que no son válidos en nuestro caso porque la enseñanza no siempre se basa en ciencias aplicativas, sino que es un sistema de acciones pluridimensionales dirigidas a metas integradas con un motivo común y dirigido hacia objetivos específicos.

La capacitación profesional consiste en situar al alumno ante realidades concretas de las que debería aprender, para responder en el futuro a las exigencias sociales y educativas que le demandará el ejercicio de su profesión. Desde esta perspectiva, estamos hablando de un maestro que piensa, hace, siente e indaga sobre lo que hace, siente y piensa, por lo que no habrá que formarse profesionalmente sólo en conocimientos culturales sino en conocimientos sobre el cómo hacer e indagar de forma reflexiva sobre lo

que pienso, hago, cómo lo hago y cómo me percibo, para que el alumno aprenda desde la acción a través de sus percepciones y reflexiones. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza no sólo sirven para aprender a enseñar sino también para aprender las características, el significado y las funciones sociales de la profesión docente.

Siguiendo a Rodríguez López (1995) vamos a ver algunas definiciones sobre prácticas y los aspectos que cada una de ellas van destacando.

En primer lugar, destaca el grupo de autores que hacen hincapié en el conocimiento experiencial que las prácticas de enseñanza proporcionan. Dentro de este grupo, encontramos a Marcelo (1988) que piensa que las prácticas de enseñanza se conciben como un segmento de la formación del profesorado en el que los profesores en formación entran en contacto con profesores y alumnos del nivel académico en el que pretenden enseñar. En la misma línea, Montero (1987) señala que las prácticas son experiencias planificadas que pretenden capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

Otro grupo de definiciones se centran en la relación que existe entre la teoría y la práctica. Así, Mauri (1988) habla de las prácticas como un proyecto integral que ordena las relaciones del alumno con la escuela e implica un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica. En este mismo sentido, Zabalza (1989) piensa que las prácticas no son una práctica profesional auténtica sino que son situaciones de aprendizaje preprofesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad. Por tanto, él considera las prácticas como una situación para aprender cómo manejar la práctica. Por su parte, Eisner (1985) considera las prácticas como el núcleo o el eje sobre el que gira el resto del currículum académico, mientras que Knowles y Hoefler (1989) opinan que las prácticas es la experiencia culminante de la fase de preservicio de la formación.

Un tercer grupo de autores indican la importancia de la socialización que las prácticas proporcionan. Dentro de éstos destaca Lorenzo (1991) cuando afirma que las prácticas son o deben ser el inicio de la socialización profesional de los profesores, la introducción en la elaboración de proyectos curriculares concretos y un primer acercamiento a la investigación-acción, entendida como parte del proceso de desarrollo profesional.

Pérez Serrano (1988) señala, siguiendo a Doyle (1985), que las prácticas de enseñanza se convierten en el período que provoca en los aspirantes a maestros el aprendizaje de enseñar a través de situaciones intencionales destinadas a facilitar la transición de ser alumno que aspira a maestro al de la progresiva intronización en la profesión de enseñar.

Del mismo modo, también hace referencia a la concepción de prácticas de enseñanza realizada por Cossío, el cual señala la imperiosa necesidad de realizarlas para adquirir el aprendizaje de la función docente. Este autor afirma que “la formación práctica exige el ejercicio de la actividad del individuo en su propia esfera para que éste llegue a dominarla. No se puede aprender a educar de otro modo que educando, nadie se forma maestro en los libros, o a fuerza de pensar, sino en la escuela y practicando la enseñanza misma, condición para que el trabajo docente sea verdaderamente personal y asimilado en forma de conocimientos, de aptitudes y destrezas”. En este sentido, las prácticas de enseñanza forman parte sustancial del currículum de preparación del maestro, basándose en los siguientes aspectos□

- La trascendencia que la obra del maestro tiene para la sociedad.
- La actividad tan variada y tan continua que su misión le describe.
- El poco auxilio con que se encuentra el maestro en ejercicio frente a la problemática de la escuela.

- Además, el carácter casi exclusivamente teórico o verbalista que reviste la enseñanza, sin excluir la formación profesional donde es mayor la exigencia de la experiencia práctica.

La actual reforma educativa subraya la importancia de las prácticas como un elemento esencial en la preparación inicial del profesor, que le sirve para contrastar el aprendizaje teórico, adquirir conocimientos y ensayar la propia actuación profesional. Rodríguez López, sintetizando las diferentes definiciones sobre prácticas, concluye diciendo que “podemos entender las prácticas como el componente de la formación, en la que el profesor, en contacto con la realidad escolar, tiene ocasión de comenzar a establecer relaciones entre la teoría y la práctica” (Rodríguez López, 1995, 60).

Las prácticas constituyen un período de formación del profesor cuya finalidad es ejercitar a éste en la planificación, desarrollo y evaluación de las experiencias educativas en contacto directo con los alumnos. Esto requiere una formación teórica y una formación práctica, de forma que la práctica aporte a los alumnos un dominio de los instrumentos necesarios para su profesión y para que les sirva como medios que animen y verifiquen los conocimientos de las disciplinas. Por tanto, el actor principal de la formación práctica profesional es el estudiante para profesor, siendo un sujeto activo y protagonista de su propio proceso formativo, aprendiendo desde la acción. El éxito de este proceso va a depender de la responsabilidad, el esfuerzo, el interés, la creatividad y la implicación propia de cada alumno para profesor. Así, las prácticas no sólo serán medios para adquirir habilidad práctica sino que también serán los medios de formación de la persona que aspira a ser maestro, ya que son algo más que ejercitar destrezas o reglas prácticas (Cid y Domínguez, 1995).

3. MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL

En el período de prácticas los futuros profesores deben propiciar un proceso de autoformación, reflexionando sobre los conocimientos producidos en el alumnado del aula y también sobre sí mismos. Así, la práctica se convertirá en un proceso de reflexión sobre las actuaciones en el que intervendrán las teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Benejam (1987) hay varios modelos de formación inicial□

* Según el modelo basado en la adquisición de conocimientos, un buen maestro sería un alumno bien preparado en todas las disciplinas de los planes de estudio vigentes. Así, la parte inicial de la formación del profesorado sería la más importante, ya que corresponde al tiempo en el que se acumulan conocimientos. La evaluación se lleva a cabo a través de la memoria de prácticas.

* Para el modelo basado en la adquisición de competencias, el futuro maestro se entrena en un determinado comportamiento haciendo ejercicios parciales y simplificados, por ejemplo, a través de preguntas. Estos comportamientos son observados por el profesor para ver los progresos, que se pueden medir y evaluar. Esta experiencia se puede repetir tantas veces como se considere necesaria para asegurar el aprendizaje. Los alumnos aplicarán las prácticas de laboratorio a las aulas para demostrar las capacidades adquiridas. Por lo tanto, la formación inicial es un tiempo para acumular competencias que se evaluarán a través de la verificación de la adquisición del saber hacer normativo.

* El modelo humanista se basa en la experiencia o la práctica. El hombre de experiencia es el que sabe aplicar los conocimientos adquiridos a una situación, de forma que la idea de transferencia está ligada a la noción de experiencia.

* En último lugar, encontramos el modelo basado en el análisis crítico, que se caracteriza por la interacción, el análisis lingüístico, el estudio de casos o el análisis sociológico. La evaluación sería una autoevaluación que se puede ayudar de controles exteriores siempre que el sujeto los necesite o los pida. En este caso, la formación inicial es una fase inicial de la formación permanente dentro de un proceso que es único e indivisible.

Por otra parte, Zabalza (1998) también diferencia diversos modelos de prácticum□

- a) Prácticums orientados a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación□ su principal objetivo es completar la formación teórica recibida en los centros escolares con aplicaciones prácticas en situaciones reales. Para esto es preciso haber recibido toda la formación académica por lo que el prácticum suele situarse al final de la carrera.
- b) Prácticums orientados a facilitar el empleo□ su objetivo es facilitar el conocimiento mutuo entre aprendices y empresarios. Es una especie de “período de prueba” en el que ambas partes se evalúan y ven las posibilidades de incorporación a la empresa. Este tipo es muy atractivo para los alumnos que ven la posibilidad de quedarse como profesionales en esa empresa.
- c) Prácticums orientados a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo□ el objetivo que se persigue con este tipo es legitimar una formación especializada que sería poco eficaz en los centros de formación. A esta modalidad pertenecen los modelos MIR (médicos), PIR (psicólogos), FIR (farmacéuticos), etc. El

trabajo preprofesional en estos escenarios implica la posibilidad de especialización en el ámbito concreto de esa firma.

- d) Prácticums destinados a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo□éste suele ser el modelo que adoptan los prácticums de maestros, de forma que la presencia de los alumnos en los centros reales de trabajo está destinada a enriquecer su experiencia formativa y les ofrece la posibilidad de ampliar sus aprendizajes, sobre todo prácticos pero también teóricos, en situaciones reales de la profesión para la que se están preparando.

De los diferentes modelos existentes, el Ministerio de Educación y Ciencia se decanta por el “modelo basado en la reflexión e investigación”, en el que el punto central está en la ayuda a los estudiantes para que desarrollen las disposiciones y capacidades para reflexionar sobre su propia práctica y encontrar respuestas concretas en las situaciones por las que pasarán. En este sentido, las aportaciones del Ministerio que sobre este modelo aparecen en el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (1989) son las siguientes□

“Una asunción presente y necesaria en la reforma es la idea de que los maestros no son simples transmisores de un proyecto educativo predeterminado, sino que toman parte activa en el desarrollo del currículum... Esto significa un cambio decisivo en la concepción de la función del enseñante... y una acentuación de las actitudes investigadoras”(pág. 52).

“El sistema educativo exige un maestro dotado de un alto grado de capacidad para la acción, para la reflexión sobre su propia práctica, y

para la adaptación a las cambiantes situaciones que se producen en el aula y en el contexto social... La mejor garantía para que funcionen los complejos procesos didácticos radica en la capacidad para la reflexión, la experimentación y la evaluación del propio maestro”(pág. 101).

“El modelo de formación que se propone parte de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permite repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias”(pág. 106).

Por lo tanto, esta modalidad supone para el alumno la percepción de las prácticas como un momento de formación de esquemas de pensamiento y acción que se desarrollan a partir de la reflexión sobre la práctica y que se exponen al contraste de la experimentación. Esto es acercarse a la práctica de las escuelas con una nueva mentalidad□no es reproducir lo que hacen los profesores ni tampoco copiar modelos para ver si van en la realidad o aplicar aquello que se ha aprendido en los centros de formación, sino que se trata de enfrentarse a la realidad con una actitud de pregunta para conocer, entender y explicar lo que allí sucede. En este sentido, el proceso de comprender y mejorar la práctica docente debe comenzar con una reflexión sobre la propia experiencia, sabiendo también que el conocimiento derivado completamente de la experiencia de otros es pobre e ilusorio (Cid, 1995).

El punto en común de todos los modelos de prácticas es que se pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo, de forma que los alumnos pasan un tiempo de su formación en escuelas o centros de formación y otro tiempo en centros de trabajo.

4. OBJETIVOS Y FUNCIONES DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Pérez Serrano (1988), tras analizar un gran número de definiciones sobre las prácticas escolares, señala los siguientes rasgos como definitorios de la formación práctica de los maestros, añadiendo además que éstos son los elementos básicos que se dan en el período curricular de formación práctica del futuro maestro□

- a) Las prácticas se entienden como el núcleo sustancial en la formación de maestros dentro del currículum de estudios.
- b) Constituyen un período formativo necesario e imprescindible para adquirir el aprendizaje de la función docente llevado a cabo en los colegios de educación básica u otras realidades educativas. Desde esta perspectiva dicho aprendizaje se realiza a través del medio real en el que, con similares características, se va a desenvolver su futura profesión.
- c) Proporcionan la iniciación, el ensayo y la participación en la acción educativa.
- d) Son también el empalme del saber teórico con el campo de la aplicación escolar.
- e) Exigen una organización y supervisión continua del proceso formativo.

Por lo tanto, se puede afirmar que las prácticas docentes constituyen uno de los pilares del diseño curricular, ya que es una de las actividades prioritarias y, consecuentemente, es imprescindible el tiempo que se le concede dentro del currículum de la formación de maestros. Según la misma autora, son varias las funciones o rasgos que se les asignan a estas prácticas de enseñanza. Entre éstas destacan□

- Proporcionar a los futuros docentes un contacto con la realidad educativa, que junto con las experiencias personales de trato con los alumnos y los profesores serán factores decisivos en su profesión. Además, las prácticas van a poner en contacto al alumno para maestro con el complejo campo del trabajo docente, donde éstos podrán comprobar sus aptitudes personales y detectar problemas escolares con los que posteriormente se enfrentarán como profesionales.
- Propiciar la participación activa en la tarea educativa, a través de diferentes situaciones didácticas en las que el alumno podrá aplicar, de forma práctica, los conocimientos teóricos adquiridos y usar diferentes recursos y metodologías. Dicho de otro modo, sería utilizar sus conocimientos en el quehacer educativo para, tras una crítica, modificar después su actuación educativa.
- En las prácticas es donde los alumnos se darán cuenta de que éstas sirven para lograr los objetivos de comprensión, de aplicación y síntesis en el proceso educativo, ya que es donde los profesores aplicarán los conocimientos teóricos a realidades concretas.
- Las prácticas servirán a los futuros maestros para observar la realidad, y será en esa realidad donde tengan la oportunidad de hacer significativo el currículum teórico, participando de forma activa en el diseño y realización del proceso de enseñanza-aprendizaje y adaptándolo a la realidad vivida con los alumnos, el centro, el contexto sociológico y los recursos disponibles. Será, por tanto, una participación activa, reflexiva y crítica que llevará al alumno a descubrir problemas desde el principio de su preparación profesional.
- La misión de las prácticas de enseñanza conducirá al maestro a explorar y descubrir sus significados personales sobre las materias, personas y propósitos sobre el aprendizaje y sobre sí mismo. Así, la formación profesional se realiza en los niveles más profundos y personales, siendo un proceso humano y personal que

exige una participación intensa, graduada, querida y asumida responsablemente para convertirse en profesores.

- Para que estas prácticas cumplan su misión, éstas tienen que ser guiadas y supervisadas por expertos, ya que toda práctica que quiera ser eficaz necesita dirección y orientación continua. Por eso, las prácticas tienen que estar programadas de antemano para lograr los objetivos de formación de profesores que con ellas se pretenden. Así, los alumnos en prácticas deben observar y analizar esta práctica para después relacionarla, de forma crítica, con el currículum estudiado.

Por su parte, Zabalza (1998) señala las funciones que cumple, o debería cumplir, el prácticum en la formación de maestros. Sin embargo, añade que estas funciones no son exclusivas de la educación sino que podrían ser aplicables a cualquier tipo de estudios y, por tanto, a cualquier tipo de prácticum que esté integrado en los programas formativos. Estas funciones son las siguientes□

- a) Sirve para acercar a los estudiantes a escenarios profesionales reales, de forma que es una oportunidad para ver desde dentro los centros de trabajo, conocer a los profesionales y poder trabajar o estar junto a ellos en su quehacer diario.
- b) Sirve para que los alumnos generen marcos de referencia o esquemas cognitivos de manera que los aprendizajes queden iluminados por su “sentido” y “naturaleza” en la práctica profesional. Ilumina la teoría académica desde la práctica profesional real y permite leer mejor la práctica profesional real.
- c) Sirve para llevar a cabo nuevas experiencias formativas tales como adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades, reforzar o modificar actitudes, etc. Así, hay que llevar a cabo un

correcto y explícito desarrollo del programa de prácticas para concretar los aprendizajes que se espera obtener de la experiencia.

- d) Sirve para que los estudiantes se hagan conscientes de sus puntos fuertes y débiles, por lo que es un recurso importante para tomar conciencia de las propias lagunas formativas.

- e) Sirve como oportunidad para vivir sobre los propios escenarios profesionales sus dinámicas, la naturaleza de las intervenciones que se llevan a cabo en ellos, el sentido que los profesionales dan a su trabajo, etc. Todas las profesiones generan una cultura propia que no se enseña en la universidad, sino que se vive cuando se comparte el día a día con los profesionales y se somete a la lógica diaria de las instituciones y los procesos de actuación.

En este sentido, casi todos los autores coinciden en señalar los objetivos generales que se deben alcanzar durante el período de prácticas. Son los siguientes□

1. Comprobar el interés del estudiante por la profesión y el nivel elegido.
2. Acercar al futuro maestro a los niños para que pueda observar sus intereses, necesidades intelectuales, emocionales y sociales, y descubra las diferencias individuales, reacciones y comportamientos.
3. Conocer, de forma global y crítica, el funcionamiento de una escuela-comunidad educativa en sus etapas, especialidades y una clase con sus características organizativas y ambientales; identificar una amplia gama de aspectos a tener en cuenta, actividades y problemas, procurando crear alternativas de cambio de la situación actual a la luz del modelo preconizado en la Reforma del Sistema Educativo.

4. Desarrollar percepciones y actitudes consideradas básicas para el ejercicio de la función educativa del profesor como estimulador del desarrollo personal de los alumnos como personas.
5. Entender que la escuela es una empresa colectiva y que para su buen funcionamiento es preciso establecer relaciones positivas entre los alumnos, personal de la escuela, padres y es necesario el trabajo en equipo.
6. Organizar y resolver las rutinas cotidianas; ordenar, clasificar y conservar el material y aplicar técnicas de disciplina y autocontrol.
7. Observar y aprender de otros maestros con más experiencia.
8. Comprobar la adecuación de los conocimientos académicos y profesionales a la realidad escolar, dando así significado a los conocimientos teóricos, al tiempo que es ocasión para ver las proyecciones prácticas de esos contenidos, transformando en experiencia los conocimientos adquiridos en los dos primeros años de formación.
9. Ejercitar las técnicas aprendidas □ motivar a los alumnos, introducir un tema, establecer un diálogo, llegar a una conclusión...
10. Comenzar a practicar con asesoramiento y prudencia la profesión de enseñante, es decir, observar las necesidades de los alumnos, programar una actividad, prepararla, realizarla, evaluarla y extraer la información y la experiencia necesarias para preparar la siguiente experiencia, adquiriendo progresivamente seguridad y dominio en el ejercicio de las diferentes tareas con las que debe enfrentarse como profesional de la enseñanza.
11. Adquirir hábitos de investigación y reflexión sobre la práctica para progresivamente ir construyendo su conocimiento profesional.
12. Perfeccionar sus técnicas de investigación a través de la realización de algún proyecto de investigación-acción que lo capacite para intervenir en el futuro en proyectos de innovación educativa.

Según Cid, Domínguez y Raposo (1998), todos estos objetivos generales se harán explícitos mediante la realización de actividades y experiencias que permitirán llegar al alumno de prácticas a□

- ✎ Desarrollar su capacidad de diagnosticar y caracterizar situaciones educativas a partir del perfeccionamiento de las técnicas de observación y conceptualización.
- ✎ Ser capaz, progresivamente, de elaborar planificaciones fundamentadas y adecuadas insertadas en un proyecto curricular global.
- ✎ Desarrollar, progresivamente, su capacidad de toma de decisiones con criterio, creativas y adecuadas a situaciones concretas.
- ✎ Desarrollar, progresivamente, la capacidad para justificar las decisiones tomadas en base a un conocimiento teórico.
- ✎ Ser capaz de analizar y evaluar su práctica y las realidades observadas a través de un proceso reflexivo y crítico.
- ✎ Perfeccionar sus técnicas de investigación a través de la realización de pequeños proyectos de investigación que puedan contribuir al cambio en la escuela.
- ✎ Desarrollar a través de ese proceso de análisis y reflexión algunas actitudes básicas para la realización de las tareas de profesor.

La importancia que las prácticas están cobrando se ve reflejada en múltiples documentos. A nivel andaluz, para la organización del prácticum, debemos destacar la Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía de 1 de junio de 1994, por la que se regula la realización de las prácticas de enseñanza de los alumnos y alumnas de Centros Universitarios de Formación del Profesorado de Andalucía. Este documento intenta establecer una serie de mecanismos estables que aseguren la formación práctica en las mejores condiciones posibles, y con la finalidad de completar el perfil profesional de los futuros docentes en esta comunidad.

Vamos a describir a continuación los puntos fundamentales que se recogen en este documento. En primer lugar, se habla de los lugares en los que se podrán realizar las prácticas de enseñanza, que serán Escuelas Infantiles, Colegios de Educación Infantil y Primaria y Centros de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía. Además, también señala que se podrán realizar otras actividades en los Centros de Profesores y en los Equipos de Apoyo Externo.

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través de las prácticas de enseñanza según la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía son los siguientes□

- a) Contraste reflexivo de los conocimientos teóricos recibidos con la situación real y de la escuela.
- b) Conocimiento directo del desarrollo de la generalización del nuevo sistema educativo, y de la aplicación de los nuevos diseños curriculares que, por su carácter abierto y flexible, requerirán de adaptaciones concretas en cada realidad escolar.
- c) Experiencia práctica de intervención didáctica, así como de aplicación de métodos y estrategias de enseñanza en la realidad del aula.
- d) Conocimiento de los aspectos organizativos, participativos y funcionales de los centros educativos donde desempeñarán su acción profesional futura.
- e) Conocimiento de la profesión docente en el ejercicio de sus funciones educativas.
- f) Conocimiento de los aspectos organizativos y funcionales de los servicios educativos de apoyo, orientación y asesoramiento a la labor de los centros docentes.
- g) Reflexión, con criterios propios, sobre la labor educativa y la intervención en el aula.

- h) Adopción de una actitud de investigación-acción sobre la realidad educativa del aula.

En tercer lugar, aparecen varios artículos que hacen referencia a los centros donde los alumnos realizarán las prácticas así como a las funciones de los tutores de estos alumnos. Entre otros temas, destaca el hecho de que los centros deberán presentar un proyecto de actuación tutorial de las prácticas, en el que se especificará la finalidad del proyecto, las unidades donde se realizarán las prácticas y los tutores, la aprobación por parte del claustro y la conformidad del Consejo Escolar y los cursos académicos en los que se llevará a cabo dicho proyecto.

Las funciones principales de los centros son las siguientes□

- a) Acoger al alumnado en prácticas y facilitar su participación en la vida escolar del centro durante el período de realización de las mismas.
- b) Proporcionarle la información general y la ayuda necesaria para el desarrollo adecuado de las prácticas en el centro.
- c) Facilitar las actividades educativas y organizativas del profesorado tutor armonizándolas con la actividad general del centro.
- d) Facilitar las actividades de formación permanente del profesorado tutor en relación con el proyecto de formación en prácticas.
- e) Participar en la evaluación del alumnado en prácticas.
- f) Favorecer la integración del profesorado tutor en proyectos de investigación que se realicen en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado y que conduzcan a una mejora del plan de prácticas.

Por su parte, los maestros y maestras que sean seleccionados para ejercer la acción tutorial de las prácticas de enseñanza tendrán las siguientes funciones□

- a) Orientar al alumno en prácticas que se les asigne, sobre las características del grupo o unidad escolar en el que van a realizar las mismas.
- b) Orientar al alumno en prácticas que se les asigne, sobre el proyecto curricular del centro y su contextualización al grupo o unidad educativa.
- c) Colaborar en el diseño y desarrollo de la intervención didáctica del alumno en prácticas.
- d) Participar en la evaluación del alumnado en prácticas mediante la elaboración de un informe individual del desarrollo de las mismas.
- e) Participar en las actividades de formación permanente del profesorado tutor que se organicen a tales efectos por la Universidad correspondiente en colaboración con la Consejería de Educación y Ciencia.

Consecuentemente, también se recoge la necesidad de que las Universidades organicen actividades de formación permanente dirigidas a los profesores tutores que participan en el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Por último, se recoge la necesidad de establecer encuentros entre los profesores universitarios, los coordinadores de prácticas y los alumnos en prácticas, fijándose, al menos, dos reuniones□una previa a la realización de las prácticas y otra posterior para reflexionar de forma conjunta sobre la experiencia llevada a cabo.

De esta forma, nos interesa ver cuál es el sentido fundamental que tiene el prácticum en los nuevos planes de estudio y en la formación de los

maestros. Somos conscientes que la acumulación de contenidos teóricos no va a garantizar el desarrollo de las distintas capacidades, actitudes y comportamientos que un maestro necesita para la intervención educativa. Esto tampoco se va a conseguir con una práctica que no sea reflexiva, sistemática y crítica. Por tanto, es necesario que se programen procesos de interacción entre la teoría y la práctica para que los alumnos adquieran experiencias profesionales de calidad y no sólo contenidos académicos.

Según Pérez Gómez, (1998, 42), para superar la actual disociación entre teoría y práctica hay que favorecer el desarrollo de aprendizajes comprensivos, que partan de un conocimiento experiencial y de la práctica, y que se reelaboren, se sistematicen y organicen en un corpus de conocimiento científico mediante un proceso de investigación colaborativa. Pero para entender la función docente, no sólo hay que identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de la información, sino que se hace necesario calar en el red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo en el que el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular.

Pero un aspecto problemático importante es la separación entre teoría y práctica, ya que dicha separación influye en la infravaloración de la teoría y tiene una incidencia negativa en el conocimiento experiencial. Para Schön (1998), esta lejanía produce una situación propia de la racionalidad técnica o el positivismo del conocimiento práctico, que consiste en la falsa creencia del status superior del profesor universitario respecto a los maestros de Primaria. Estas percepciones desiguales contaminan las interacciones posteriores, en las que no hay una relación profesional horizontal, sino una concepción normativa y jerarquizada del conocimiento teórico en detrimento del práctico. Así, para este autor son muchos los profesionales que entienden que la práctica siempre ha de subyugarse a los principios de la teoría, e incluso que prácticas escolares satisfactorias no son “científicas” si no respetan y aplican las normas impuestas por la teoría.

En consecuencia, parece que no puede dejarse de lado el tema de las relaciones entre la Universidad y los centros colaboradores de prácticas, ya que el tipo de relaciones existentes entre ambas instituciones van a condicionar los resultados obtenidos en el prácticum. Así, la investigación demuestra que la separación existente entre estos dos mundos resulta muy nociva para el aprendizaje de la profesión por parte de los futuros maestros.

En este sentido, y siguiendo el documento elaborado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada sobre “El Prácticum en la Formación de Maestros” (1997), los principios básicos en los que el prácticum debe sustentarse son los que a continuación recogemos □

- a) Los programas de formación de maestros, y fundamentalmente el Prácticum, deben tener como finalidad la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica y expuestos al contraste de la experimentación científica.
- b) La práctica debe concebirse como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula y, por tanto, es necesario considerar al maestro como un investigador, así como al proceso de formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica.
- c) Es imprescindible implicar a los maestros en formación en un proceso continuo de investigación y acción, experimentación y reflexión sobre los diferentes aspectos que condicionan la práctica educativa.
- d) Es necesario fomentar actitudes de colaboración personal en proyectos de acción y promover el respeto a la pluralidad ante la rica diversidad de teorías, experiencias, creencias, valores y tradiciones, en una actitud distante y contraria tanto al

dogmatismo epistemológico como al monismo metodológico o a la opinión inflexible.

- e) El centro escolar, sus aulas y el quehacer de sus maestros deben considerarse no sólo como modelos de imitación en la práctica, sino más bien como laboratorios sociales para el estudio y la experimentación, de manera que los maestros en prácticas aprendan a concebir la enseñanza como un proceso de investigación al mismo tiempo que desarrollan su comprensión sobre el papel del maestro, las características peculiares de la escuela y el contexto social.

5. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PERSONAL

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en afirmar que para que la escuela funcione es necesaria una buena formación del profesorado, en la que la formación teórica se complementa con una preparación práctica que no sea un experimento de pruebas ni un dispositivo de criba para los profesores en formación (Lembo, 1973, cit. por Cid y Domínguez, 1995).

Zabalza (1987) señala que las prácticas se consideran como una parte importante dentro de la formación inicial, puesto que es cuando se inicia el proceso de aproximación a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que sirven como marco de referencia, de contraste y de aplicación de la teoría vista en los planes de estudio de maestro. Además, aportan al programa de formación oportunidades para obtener una nueva visión de la enseñanza, más próxima al funcionamiento real de las actividades instructivas y de los centros escolares.

Muchas veces, las prácticas escolares sólo sirven para cumplir una decisión jurídico-administrativa que no se puede evitar, debido a la poca

conexión existente entre los centros de formación de profesorado y las escuelas, a la poca preparación psicopedagógica de muchos profesores de estas instituciones y, sobre todo, por la poca, por no decir ninguna, motivación económica y profesional que existe para comprometerse a fondo en estas prácticas. Sin embargo, estos problemas no sólo son profesionales, sino que también existen problemas sociales que hacen que los profesores no mantengan una actitud de adaptación y apertura como deberían. Esto puede ser debido a la búsqueda de una seguridad laboral al tener que enfrentarse a colegas más actualizados, más especializados y que son considerados más capacitados. De esta forma, la escuela ha de resistir a la fuerza de los conocimientos que se desarrollan fuera de ella y que son mayores de los que puede abarcar, además de más atractivos y seductores por el interés que despiertan en los alumnos. Por tanto, es necesario tener mucho cuidado para no romper ni despreciar las estructuras válidas, sino que hay que hacer un esfuerzo para renovarse y avanzar sin que se produzca un ambiente de inseguridad (Cid y Domínguez, 1995).

Para Cid y Domínguez (1995), el conocimiento profesional no se genera simplemente aplicando el conocimiento teórico en el momento de las prácticas, sino que son los problemas prácticos los que deben ser resueltos mediante una actitud reflexiva y un marco teórico-conceptual apropiado. Así, en una experiencia de prácticas los alumnos deberían alcanzar los siguientes objetivos básicos□

* Identificar y reflexionar sobre las principales variables del ecosistema institucional escolar, la cultura social que genera y las condiciones de socialización profesional que se derivan del mismo.

* Analizar y comprender las peculiaridades de los ambientes de clase, identificando las estructura de tareas académicas y la estructura de participación social de los mismos e interviniendo sobre ellos.

* Construir de forma significativa y útil su propio rol dentro del aula y la institución escolar, para realizar verdaderos aprendizajes prácticos

Tras ver todo esto parece que nos estamos enfrentando al difícil problema de la adquisición del desarrollo profesional. Para Criado, Calonge y Lago (1995), éste es el eje principal alrededor del que gira todo lo demás, ya que es primordial diferenciar los conocimientos teóricos de la práctica profesional, de manera que la teoría nos va a proporcionar un bagaje imprescindible para elaborar y construir el conocimiento práctico.

El conocimiento práctico va a ser una construcción personal que se va a realizar de la siguiente forma□

1. El alumno va a llegar a la escuela con los conocimientos que ha adquirido en la facultad, pero a esto hay que añadir unas expectativas, unos deseos, la experiencia de cómo le han enseñado a él y unos valores sobre lo que piensa acerca de temas concretos. En algunos casos, esto puede hacer que en ciertos aspectos este alumno esté en conflicto con la ideología del centro.
2. El alumno en prácticas se encuentra en una situación formada por el centro y el aula y que se caracteriza por ser compleja, problemática y multidimensional. Ante dicha situación el alumno se ve en la necesidad de tomar una serie de decisiones sobre cómo enseñar a los alumnos, cómo tratarlos o cómo interpretar sus conductas, entre otras. Esta toma de decisiones es difícil ya que normalmente no se enseña a los alumnos en prácticas a tomar decisiones de forma tranquila por lo que éstos actúan de forma espontánea e intuitiva.
3. Los alumnos que hemos descrito en los puntos anteriores tienen que construir su conocimiento práctico, es decir, tienen que aprender a ser profesionales. Esto se puede hacer de manera

individual, reflexionando sobre la práctica y analizando las causas y efectos que provocan nuestras actuaciones. Esta reflexión personal debe cuidarse al máximo, teniendo en cuenta la ayuda que pueden proporcionar los profesores tutores.

Ya sabemos que los profesores expertos cuando interactúan con sus alumnos y cuando tienen que resolver problemas lo hacen mediante rutinas ya practicadas. Estas rutinas son respuestas a complejas configuraciones que los profesores han aprendido a identificar y resolver casi de forma automática. La importancia que tiene adquirir estas rutinas reside en el hecho de que éstas permiten automatizar las acciones en poco tiempo y que no haya que pararse continuamente a pensar lo que hay que hacer. A veces, esta adquisición de rutinas se hace de forma inconsciente, por lo que es necesario reflexionar sobre ellas para ver si hay que rectificar o no, pero también hemos de saber que su construcción no es inmediata sino que necesita de tiempo.

Es muy importante que el alumno en prácticas conozca esto y copie de los profesores expertos para construir su conocimiento práctico, sabiendo que estas conductas nunca deberán ser prescripciones sino que le van a servir para llenar los vacíos de su conocimiento hasta que pueda contrastarlos con su propia práctica.

Hemos de ser conscientes de que las prácticas de enseñanza van a ser casi el único sitio donde el alumno puede utilizar su conocimiento para analizar y responder a situaciones nuevas dentro de la clase, de manera que aquí va a adquirir una serie de rutinas y unas formas de usar el conocimiento que no se pueden dejar al azar porque son elementos imprescindibles que es necesario potenciar antes, durante y después de las prácticas escolares.

Sabemos que el papel desempeñado por los tutores es primordial ya que existen situaciones en las que el alumno no es capaz de reflexionar porque todavía no ha alcanzado un cuerpo de conocimientos profesionales y no siempre comprende la importancia del conocimiento de los profesores expertos.

En este sentido, a los alumnos se les plantea un problema: acceder al pensamiento del profesor con experiencia, de manera que les cuesta captar el trasfondo y el propósito de sus conductas, por lo que lo único que hacen es copiarlas.

Además, el “rol” del alumno en prácticas dentro de un aula no tiene unos límites muy precisos, ya que el alumno en prácticas no es ni docente ni estudiante. Es por esta indefinición por la que cada estudiante tiene que construir su propio rol dentro del aula, según sus características personales y las posibilidades de la misma. Por tanto, se hace necesaria una buena tutorización (tanto por parte de los supervisores o tutores universitarios como por parte de los profesores cooperantes o tutores de aula) para que la construcción de ese rol sea lo más amplia y práctica posible.

6. QUÉ SE PRETENDE CONSEGUIR EN LAS PRÁCTICAS Y CÓMO HACERLO

Tras analizar diversas definiciones sobre las prácticas y ver cuáles son los objetivos y funciones principales de las mismas, pensamos que lo que se pretende con éstas es ayudar al alumno a que construya su conocimiento profesional, y esto se va a conseguir desvelándole, en la medida de lo posible, las claves y el pensamiento del profesor.

Siguiendo a Coll (1992), todo lo que puede ser aprendido por los alumnos puede y debe ser enseñado por los profesores. Por lo tanto, los

centros de Formación del Profesorado tienen mucho que decir en cuanto al aprendizaje de esos futuros profesores. Por eso debemos considerarlos como una organización para enseñar-aprender (Martínez y Martín, 1995). En esta organización se crea un contexto donde profesores y alumnos están continuamente en interacción y se crea, o se debería crear, un clima de apoyo, implicación y compromiso. Otro papel fundamental que va a jugar la escuela es el de educadora, de manera que todo lo que en ella se haga tiene que tener la máxima significación, tanto en el ámbito de los hechos y los conceptos como en el de las actitudes, valores y normas.

En este sentido, la Reforma del Sistema Educativo subraya la idea de que la educación está formada por un conjunto de actividades específicamente planificadas, cuya finalidad es ayudar a los alumnos para implicarlos en la vida de la escuela y las prácticas que el quehacer diario exige. Por eso, más importante que desarrollar en el aula una serie de destrezas (habilidades, técnicas, métodos de enseñanza, etc.) es comprender porqué en el aula funcionan o tienen éxito unas determinadas habilidades y otras no. Así pues, parece fundamental la comprensión de las propiedades peculiares de los ambientes de clase en la preparación de futuros docentes. Para ello se necesita que el alumno en prácticas realice un aprendizaje reflexivo en y sobre lo que ocurre en las aulas.

Para conseguir todo esto es destacable la importancia del trabajo en equipo, de forma que el alumno aprenda a compartir distintos puntos de vista, relaciones, saberes, procesos y caminos en la construcción personal. El alumno entra a formar parte de una serie de acciones en las que resuelve problemas, selecciona información, aprende a ayudarse de los demás y utiliza los conocimientos que ya tiene construidos y que le sirven para comprender el presente. Cuando llega a la escuela, tiene que empezar a aprender cosas nuevas y ver lo que ocurre en los procesos de enseñanza-aprendizaje y porqué. Deberá aprender desde la consideración de lo que los niños saben y desde las exigencias de la estructura interna de cada hecho.

Para llevar a cabo todo esto, el trabajo en equipo será un procedimiento muy importante, por lo que se puede afirmar que los alumnos en prácticas necesitan del trabajo en equipo.

Las prácticas escolares no deben planificarse en solitario, sino que la planificación de éstas debe hacerse desde criterios de equipo, es decir, desde criterios de supervisor, profesores tutores y los propios alumnos implicados en las prácticas. Esto servirá para conocer mejor el contexto en el que trabajamos, las necesidades de los alumnos, los modelos exigidos en cada momento y todas aquellas necesidades imprevistas que puedan surgir a lo largo del proceso. Esto sólo puede realizarse en un clima de colaboración y apoyo.

Así, para incrementar la calidad de la formación profesional de los futuros docentes debe existir un mayor acercamiento y coordinación entre los aprendizajes que los alumnos alcanzan en la universidad y aquellos otros que adquieren en las aulas a lo largo del período de prácticas. De forma que hay que crear espacios y tiempos para establecer relaciones adecuadas entre los profesores universitarios y los docentes de los centros de enseñanza primaria. En palabras de Pérez Gómez (1998, 46)□

“La escuela y la Universidad, el docente tutor y el profesorado supervisor se encuentran en teoría y de hecho implicados en la formación de los futuros docentes, desarrollando una misma etapa de dicho currículum de formación, sin que se hayan establecido los cauces adecuados para su entendimiento, reflexión conjunta y colaboración en el desarrollo práctico de este período”.

Mérida (2001), en la misma línea, define el prácticum como “un complejo espacio de formación ya que la calidad de los procesos que se les ofertan a los alumnos inciden positivamente en la capacitación profesional

que comienzan a adquirir en las prácticas y que se completará a lo largo de su vida labora. En este sentido, expresa que□

✿ El prácticum es uno de los momentos formativos de más influencia en la adquisición del futuro rol docente del alumnado en formación.

✿ Goza de una alta valoración por parte de los alumnos, ya que se considera un espacio en el que se construye una visión real de la vida en los centros y se adquieren las señas de identidad profesional.

✿ Es un espacio formativo interdisciplinar, en el que confluyen las intervenciones de un amplio grupo de profesionales, por lo que es imprescindible una coordinación eficaz.

✿ Hay que acercar las propuestas formativas desarrolladas en la universidad y las escuelas, ya que su lejanía y/o antagonismo interfieren en la formación de los futuros docentes.

✿ Dentro del ámbito universitario, es básico establecer mayor cantidad de relaciones de comunicación y coordinación entre los distintos responsables de las prácticas.

✿ Es necesario arbitrar criterios para discernir la calidad de las situaciones prácticas, de manera que éstas no se conviertan en momentos de legitimación de procedimientos rutinarios y uniformantes.

✿ Por último, se debe incrementar la formación conjunta y los incentivos que se les ofrecen a los tutores del centro para dignificar este período formativo.

Pero podemos apreciar que este interés por el prácticum no se reduce al ámbito español, sino que son muchos los países que se preocupan por este tema y bastantes los estudios que sobre él se han hecho. En este sentido, Zabalza (1998) recoge el trabajo de Ryan, Toohey y Hughes (1996), los cuales analizan diferentes trabajos sobre el tema y llegan a la conclusión de que el prácticum ha demostrado ser eficaz en los siguientes cometidos□

- Dar a los estudiantes una visión de conjunto sobre el mundo del trabajo y la situación de la profesión.
- Desarrollar habilidades vinculadas al desarrollo del puesto de trabajo.
- Desarrollar habilidades de tipo interpersonal y social.
- Mejorar las posibilidades de empleo de los estudiantes.
- Incrementar el contacto con las empresas por parte de los profesores universitarios.
- Mejorar la actitud cara a la supervisión, la autoconfianza, el conocimiento del trabajo, las habilidades en la búsqueda de empleo y el razonamiento práctico.
- Ayudar a los estudiantes a integrarse adecuadamente en el mundo del trabajo.
- Desarrollar una mayor madurez en los estudiantes.
- Capacitar a los estudiantes para hacer aportaciones más positivas y también para mostrar actitudes más positivas en clase.

Sin embargo, no todo es positivo, ya que los mismos autores señalan aspectos negativos cuando el prácticum no se desarrolla en buenas condiciones de cara a cumplir sus propósitos. Entre estos aspectos negativos podemos destacar□

- La falta de éxito en la integración de teoría y práctica, a veces generado por la falta de intentos para alcanzarlo.
- La dificultad para organizar experiencias que resulten apropiadas para los aprendices.
- El focalizar el prácticum en unas cuantas habilidades y técnicas en detrimento de una comprensión más amplia de los sistemas y de las organizaciones.
- Una pobre o desigual supervisión como consecuencia de la falta de preparación de los supervisores.

- Experiencias prácticas que pueden perjudicar parte del sentido que se intenta dar al programa educativo en el que lo incluyen.
- Explotación de los estudiantes como mano de obra barata.

7. EL PRÁCTICUM EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Puesto que nuestro estudio lo vamos a centrar en un contexto concreto y pretendemos, en base a los resultados que obtengamos más adelante, elaborar un modelo de supervisión de prácticum virtual que responda a los objetivos, funciones y características que acabamos de describir, debemos conocer cómo es el prácticum en la Universidad de Jaén, ámbito en el que vamos a desarrollar la parte empírica de la investigación.

Así, vamos a presentar ahora los elementos y características del Plan de Prácticum de Maestros de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. Estos criterios generales se encuentran recogidos en la Guía Académica del Alumno y la página web de la Facultad <http://www.ujaen.es/centros/fachum/docencia/titulaciones/maestros/practicummaestros.html>

Estas prácticas, en sus distintas especialidades, se desarrollarán de acuerdo con la Orden de 22 de junio de 1998 por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en Centros Docentes no Universitarios (B.O.J.A. de 6-08-98). Tales prácticas se realizarán en Centros educativos dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia. En relación a los objetivos generales que se pretenden alcanzar son los siguientes

- * Conocimiento de la realidad educativa en su contexto real.

- * Desarrollo de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica y expuestos al contraste de la experimentación científica.
- * Concebir la práctica como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula.
- * Implicar a los maestros en formación en un proceso continuo de investigación/acción y reflexión sobre los diferentes aspectos que condicionan la práctica educativa.
- * Fomentar actitudes de colaboración personal en proyectos de acción y promover el respeto a la pluralidad ante la rica diversidad de teorías, experiencias, creencias, valores y tradiciones.

Este modelo de prácticum consta de 32 créditos y se lleva a cabo en el tercer curso académico, ocupando todo un cuatrimestre completo, el primero o el segundo dependiendo de las diferentes especialidades que se imparten en el centro. Normalmente, Educación Infantil y Educación Primaria realizan las prácticas en el primer cuatrimestre del curso académico, mientras que Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera lo hacen el segundo.

Antes de que los alumnos se incorporen a los centros, se les cita a una reunión informativa, un seminario de iniciación a las prácticas donde se les proporciona información sobre las mismas y sobre las tareas que deberán desempeñar en el centro. Posteriormente, se les informará de quiénes son sus supervisores para que puedan tener un contacto directo con ellos a lo largo de todo el período. En el mismo también se les informa acerca del sistema de evaluación y de algunos aspectos que deben conocer para que ésta sea positiva□

- * En primer lugar, el alumnado debe ser consciente de que, durante el período del Practicum, deberán estar dedicados exclusivamente al

mismo en horario de mañana y tarde, recomendándose no escoger asignaturas que entorpezcan las prácticas en los Colegios.

* Tres jornadas de ausencia no justificada suponen la anulación del período de prácticas.

* Las ausencias debidamente justificadas se podrán recuperar con el consentimiento del Director del Colegio.

* Los Centros colaboradores deben envíen a la Facultad, una vez haya finalizado la estancia de los estudiantes en los mismos, los informes de Evaluación de los alumnos.

Respecto a las actividades que tienen que llevar a cabo los alumnos en el centro escolar, se establece una diferenciación entre las actividades en el aula y actividades en el centro. Reproducimos a continuación el listado de actividades que, desde la coordinación del prácticum, se les proporcionan a los alumnos□

Respecto al aula□

* Conocimiento del aula□ los elementos materiales y su aprovechamiento; los elementos humanos y su entorno.

* Observación y estudio de la dinámica de la clase□funcionamiento, organización del tiempo y del trabajo, atención a la diversidad.

* Programación y puesta en práctica de las programaciones□ elaboración de programaciones o proyectos de trabajo acomodándose al proceso de trabajo en el centro; aplicación práctica.

* Conocimiento de la función tutorial□registro de datos del alumno, relaciones con la familia, orientación ante las dificultades; funcionamiento del Departamento de Orientación y colaboración en sus actividades.

* Ayuda, en la medida de las posibilidades, a los procesos de evaluación de los alumnos□conocimiento y aplicación de los criterios de evaluación; control y seguimiento.

- * Conocimiento y manejo de los distintos documentos oficiales relativos al alumno □ expediente personal, libro de escolaridad; etc.

Respecto al centro □

- * Conocimiento de los edificios y dependencias □ distribución de espacios en función de las necesidades.
- * Los elementos materiales □ adecuación del material existente (mobiliario y material didáctico), así como el manejo y aplicación del material didáctico.
- * Los elementos personales □ criterios de distribución de alumnos y profesores.

Elementos funcionales □

- 1) Equipos □ directivos, docentes, ...
 - 2) Servicios □ biblioteca, comedor, recursos
 - 3) Relaciones con el entorno □ APAs, instituciones, centros de trabajo.
- * Organización del centro □ conexión entre los elementos anteriores, los órganos de gobierno, el organigrama.
 - * El plan de centro o proyecto curricular □ conocimiento del mismo y del proceso de elaboración.
 - * Conocimiento y participación en tareas de secretaría, biblioteca, etc.

Este listado de actividades no tiene carácter prescriptivo, ya que algunas de ellas son a título orientativo. A esto se añade que, desde la Universidad se entiende que el equipo de Profesores Colaboradores del Centro Escolar debe transmitir y exigir al alumno de prácticas lo que estime conveniente para éste, a fin de que nada de la escuela le sea desconocido, ya que se encuentra en el último curso de carrera.

En relación a las actividades que los alumnos tienen que desarrollar en el centro universitario, éstas se centran básicamente en los siguientes aspectos□

- * Asistencia al Seminario de Iniciación a las Prácticas de Enseñanza (antes de la incorporación al centro).
- * Entrevistas y consultas con los profesores supervisores responsables del prácticum, en las horas señaladas de tutorías al respecto.
- * Durante el Seminario de Iniciación a las Prácticas los profesores supervisores podrán encargar a los alumnos trabajos para elaborar durante sus prácticas, siendo éstos obligatorios. Los trabajos a realizar relacionados con su actividad en los colegios serán consultados previamente a los Directores de los Centros.

En cuanto al sistema de evaluación, se realizará en base a la calificación del centro, que aparecerá en el informe correspondiente y la calificación de los trabajos que se les hayan encargado al comienzo de las prácticas o durante el desarrollo de las mismas. El informe negativo del Centro escolar implica la no superación de la asignatura y la repetición de las prácticas durante el próximo curso. Dado el carácter exclusivamente práctico del prácticum, los alumnos no podrán ser examinados de las mismas en septiembre ante la imposibilidad de realizar las prácticas durante el verano. Por otra parte, una calificación negativa por parte de la Facultad implica la no superación del Prácticum en la convocatoria. El alumno deberá volverá a realizar los trabajos con una calificación positiva para ser evaluado nuevamente en la siguiente convocatoria. Además, desde el ámbito universitario se pide al Profesor Colaborador del Centro escolar la máxima objetividad en la calificación del alumno.

Los profesores supervisores tendrán responsabilidad directa sobre los alumnos que le correspondan en cuanto a evaluación y tutorización durante

el período de prácticas. En relación al resto del profesorado e la titulación, éstos atenderán a los alumnos que les demanden ayuda respecto a su especialidad didáctica.

Se hace especial hincapié en que, de los 32 créditos del prácticum, 27 son evaluados por el centro y los cinco restantes por el supervisor universitario.

Por último, en relación a los aspectos sobre los que se va a evaluar al alumno, se les proporcionan los siguientes criterios □

* Se tendrán en cuenta las características personales □ capacidad de diálogo y paciencia con los alumnos; colabora con interés en la clase; puntualidad; diligencia; etc.

* En relación a la actividad docente en el centro será básico que el estudiante cumpla los siguientes requisitos □ preparación de sus clases; establecimiento de objetivos adaptados a los alumnos; secuenciación correcta de los contenidos; utilización de técnicas variadas para el aprendizaje; empleo adecuado del material didáctico; adecuación y variedad de las actividades programadas; motiva a los alumnos; claridad a la hora de exponer las materias; evita las distracciones de los alumnos, controla sus actividades; programa y desarrolla actividades de recuperación; etc.

* En cuanto a las relaciones con los alumnos, los aspectos a contemplar son □ estimula su confianza; les conoce y ayuda a resolver sus problemas; fomenta la mutua colaboración; etc.

* Por último, se tendrá en consideración la colaboración con el centro □ participa en las actividades extraescolares; colabora en servicios complementarios; etc.

En relación a los instrumentos utilizados para la evaluación, la mayor parte de los supervisores optan por la memoria de prácticas como herramienta sintetizadora de las experiencias y vivencias de los alumnos a lo largo de las prácticas. En este sentido, hace tres cursos aproximadamente, en el curso académico 2002/2003, en una reunión mantenida por el coordinador del prácticum con los diferentes supervisores, se establecieron unos criterios generales para la elaboración de la misma; no obstante, cada supervisor podía añadir, eliminar modificar aquellos aspectos que considerara oportunos. Estos criterios generales son los siguientes□

1. Introducción en la que se exprese lo que se pretende con la memoria y las diferentes partes de las que ésta va a constar.
2. Breve descripción del contexto del centro□ubicación, situación, aspectos socioeconómicos y culturales del entorno... Es decir, todos aquellos aspectos físicos y ambientales que condicionan o inciden, de manera directa o indirecta, en el ámbito educativo en el que os encontráis.
3. Breve descripción del centro en su aspecto interno□titularidad del centro, elementos físicos, materiales y humanos, organización de espacios y tiempos, actividades, equipo, relaciones interpersonales, relaciones institucionales, asociaciones de padres...
4. Breve descripción del aula en la que os encontráis realizando las prácticas.
5. Descripción de los elementos curriculares utilizados□ objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, metodología (actividades, tiempo, materiales, contexto, normas, principios para la acción didáctica), evaluación.
6. Breve descripción del aspecto específico de la atención a la diversidad en el centro.
7. Breve descripción del aspecto relacionado con las Nuevas Tecnologías en el centro.
8. Aspectos en que se ha experimentado la relación teoría-práctica (plan de actuación, revisiones del plan, problemas pedagógicos identificados...).

9. Desarrollo de una Unidad Didáctica que hayas explicado y trabajado en clase con los alumnos.
10. Conclusiones finales sobre las observaciones que has hecho y la práctica que has vivido, indicando propuestas educativas de mejora en las situaciones que sean o consideres factibles.



**III. La Supervisión en el
Prácticum**

1. AGENTES IMPLICADOS EN EL PRÁCTICUM

Cuando hablamos de supervisión en el prácticum es necesaria una aclaración de conceptos, ya que podemos ver cómo se utilizan términos distintos para hacer referencia a la misma cosa. En este sentido, McNamara (1995) considera que el tutor es el profesor de la Universidad; el mentor es el profesor del aula y los profesores estudiantes son los alumnos en prácticas. En nuestro caso, hablaremos de supervisor para designar a los profesores universitarios, profesores cooperantes o tutores del centro cuando nos refiramos a los profesores de las aulas y alumnos en prácticas o profesores principiantes cuando hagamos referencia a los alumnos.

En opinión de Zabalza (1998), las estrategias de supervisión adoptadas durante el prácticum se convierten en uno de los puntos fundamentales para conseguir un prácticum de calidad, ya que si las prácticas no van acompañadas pierden parte de su validez formativa. El modelo de asesoramiento que se ofrezca a los alumnos será acorde con el modelo formativo subyacente. Así destacan los modelos centrados en la enseñanza (paradigma tradicional) donde la supervisión estará orientada a completar el equipamiento técnico de los estudiantes y vigilará que éstos adquieran las habilidades requeridas. En este modelo, la supervisión tiene un sentido más directivo y dirigido a completar el programa. Por otra parte encontramos los modelos centrados en el aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes (paradigma alternativo), en donde la supervisión se lleva a cabo de forma más abierta, ofreciendo experiencias variadas para que los alumnos lleven su propio itinerario y elaboren un marco de referencia reflexivo sobre lo que hacen. En éstos, la supervisión está orientada y dirigida a abrir caminos y significados.

Para este autor existe un problema fundamental, y es que apenas si existe un sistema claro y bien establecido de supervisión y, aunque tenemos tutores tanto en los centros de formación como en los centros de prácticas, no se ha llegado a configurar una auténtica presencia formativa de los tutores, y si no hay tutores, no hay prácticum.

En la organización del prácticum intervendrán tanto cargos unipersonales como órganos colegiados e institucionales. Cada uno de estos cargos tiene una responsabilidad.

Dentro de los cargos unipersonales cabe señalar al supervisor general, el coordinador, el profesor/supervisor de prácticas y el tutor.

El supervisor general es el coordinador general de las prácticas, de todas las especialidades. Este cargo lo desempeña el Vicedecano de Docencia sobre el que recae la responsabilidad del prácticum. Las funciones de éste son:

- Convocar y presidir las reuniones de la Comisión de Prácticas.
- Cumplir y hacer cumplir los acuerdos tomados por la Comisión.
- Asumir la orientación y coordinación general del prácticum.
- Proporcionar la información necesaria al vicedecanato correspondiente para que se puedan realizar las gestiones necesarias con la finalidad de procurar los centros escolares que se necesiten para realizar las prácticas de enseñanza.
- Proporcionar a los coordinadores la documentación necesaria para llevar a cabo su función.

Por otro lado, el coordinador es el profesor nombrado por su área para coordinar las prácticas de la especialidad o especialidades que le

correspondan, tanto en lo referente a planificación como a organización y gestión. Las funciones del coordinador son:

- Asumir la responsabilidad del área para la correcta realización del prácticum de todos los alumnos.
- Proporcionar a los profesores de prácticas toda la información sobre las orientaciones provenientes de la Comisión de Prácticas.
- Distribuir a los alumnos por centros de enseñanza, atendiendo a su especialidad.
- Coordinar la gestión de los profesores de prácticas y velar por el cumplimiento de las funciones que corresponden a este profesorado.
- Llevar a cabo con los alumnos las reuniones necesarias previas a la iniciación de las prácticas, en las que se les informará sobre las actividades que tendrán que realizar en los centros escolares y sobre la programación de los seminarios que se llevarán a cabo en la Facultad.
- Organizar los seminarios de prácticas con la determinación clara de objetivos, contenidos, espacio y tiempo.
- Asistir a los seminarios de prácticas cuando cualquier profesor o alumnos necesiten de su presencia.

En tercer lugar, nos encontramos con el profesor supervisor de prácticas que es el responsable directo de la formación práctica y la orientación teórica del estudiante para maestro. Existen estudios que destacan la importancia del supervisor, recopilando tanto las cualidades que debe poseer en función de lo que se le exige como algunas de sus características personales.

2. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DEL SUPERVISOR DE PRÁCTICAS

Las prácticas de enseñanza están planificadas de antemano, en ellas se diseñan las competencias óptimas para enseñar y también la gestión y la evaluación de su aplicación en el aula. Por lo tanto, es necesaria una guía que oriente, apoye y ayude en esta tarea. Esta guía va a estar constituida por el profesor del centro donde el alumno va a realizar su período de prácticas y el profesor universitario o profesor supervisor. Dicho supervisor va a ser una de las figuras principales durante el período de prácticas.

Hasta la llegada de los nuevos planes de estudio, la tarea de relación con los centros y el seguimiento del alumnado en prácticas se había venido planteando como una labor complementaria a realizar por aquellos profesores que impartían docencia en cualquiera de las asignaturas. Estos profesores eran los responsables de la supervisión de los alumnos en prácticas. Con la implantación de las nuevas titulaciones está cambiando la forma de llevar a cabo la supervisión.

Siguiendo a Pérez Serrano (1988), vamos a entender al profesor supervisor de alumnos en prácticas como aquel miembro del cuerpo docente universitario que parte de su trabajo consiste en supervisar las actividades de los alumnos para profesores, en establecer relaciones de comunicación entre los diversos grupos, y las condiciones en las cuales estos alumnos llevan a cabo la labor de formación práctica, o sea, que ayudan, comparten y guían la labor formativa de un campo profesional. Por lo tanto, y en sentido general, la supervisión significa ayuda, orientación y evaluación en el desarrollo de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje (Villar, 1982, cit. por Pérez Serrano, 1988). Además, afirma que la figura del supervisor es muy importante en un programa de formación de profesores ya que éste es la clave del éxito de la persona que aprende y el eje para la mejora de la profesión docente. Por tanto, si esta figura es tan decisiva en la labor

formativa del futuro profesor, es necesario hacer hincapié en la calidad de la supervisión.

Tras un minucioso estudio, esta autora afirma que el supervisor constituye un elemento clave en todo el proceso de formación de los maestros. Por eso, los profesores supervisores deben reunir una serie de cualidades en el desempeño de su actividad. Entre éstas cabe destacar:

- Capacidad para la visión de conjunto y para comprender fácilmente a las personas con quien trabaja.
- Capacidad para analizar con imparcialidad las situaciones de trabajo que causan tensiones.
- Tener una experiencia como administrador de la escuela, como maestro y en diversos aspectos técnicos de su profesión.
- Deben ser docentes especializados y entrenados en tareas específicas.
- Formar parte del cuerpo directivo de la administración de la educación en el nivel respectivo o en la institución docente.

El supervisor debe estar comprometido con la formación del futuro maestro, intentando que el proceso formativo sea de calidad. Además, una de sus responsabilidades es dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad cambiante en la que vivimos, fuertemente condicionada por la aparición e introducción en los nuevos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La relación del supervisor con el alumno en prácticas deberá servir para estimular la reflexión del estudiante y para ayudarle a resolver los problemas prácticos que se le planteen en el aula y que, aparentemente, entran en contradicción con la teoría que ha recibido en la universidad. Además, también sirve para ampliar la cobertura metodológica que le permita realizar las reelaboraciones necesarias para enlazar el pensamiento

práctico experiencial con el pensamiento teórico y provocar el pensamiento crítico reflexivo (Pascual y otros, 1997).

Además, el supervisor debe ser un experto en currículum, un experto en didáctica, un comunicador y organizador, un líder, evaluador, estimulador, coordinador e investigador.

Por tanto, puesto que el supervisor es el responsable directo e inmediato de la formación práctica de los alumnos, parece básico que en todo plan de prácticas de concreten minuciosamente cuáles son las funciones que debe llevar a cabo.

Este agente debe utilizar las sesiones de tutorización con los alumnos para estimular la explicitación de las contradicciones y dilemas prácticos en los que se ve envuelto el alumnado, para prestarle la cobertura teórica y metodológica que le permita realizar reelaboraciones de los mismos. Y esto procurando la conexión del pensamiento práctico con el pensamiento teórico y favoreciendo la aparición del pensamiento crítico-reflexivo. Para ello podría organizar reuniones de tutorización colectiva con la estructura de seminarios reflexivos.

En dichas sesiones, los supervisores deben ofrecer a los alumnos sugerencias y pautas de actuación para orientar la labor docente de éstos. Deben ayudarles a contextualizar la práctica docente a través de la reflexión sobre el contexto escolar, las características de los alumnos y la dinámica desencadenada en las aulas. Y también son los encargados de proporcionarles estrategias de enseñanza y aprendizaje para solventar los problemas que se les planteen en la práctica.

Pero el supervisor también debe contribuir, mediante el asesoramiento, al desarrollo de la formación profesional de los futuros maestros, proporcionándole estrategias metodológicas y pedagógicas que le

faciliten la labor en los centros educativos. Del mismo modo, debería ofrecer al alumnado indicadores directos respecto a la realidad educativa, con el fin de su ubicación y adaptación en los centros, informándole de las supuestas condiciones de funcionamiento del centro y de la diversidad y heterogeneidad del alumnado (Martínez y Suárez, 2001).

Todo esto hará que la ayuda que el supervisor aporta a los alumnos a través del seguimiento de las prácticas, la orientación y la ayuda en la planificación y adaptación a la realidad escolar a través de los seminarios, entrevistas, etc., lleve a los alumnos a:

- Enseñar a reflexionar sobre lo vivido en la acción educativa sobre las diferentes actitudes que pueden adoptarse y sobre las respuestas de los niños.
- Reconocer sus propias resonancias emocionales ante el ejercicio docente.
- A saber mirar y observar los relatos y los hechos.
- A saber reconocer y a integrar los datos teóricos con los prácticos.
- Ayudar a desarrollar la capacidad de comprensión, y
- Por último, a evaluar el quehacer escolar en todas sus facetas (Pérez Serrano, 1988).

Para esta autora, algunas de las funciones de la supervisión de los profesores responsables de la formación práctica de los maestros son las siguientes:

- a) Conviene que el profesor supervisor conozca todo lo referente al currículum de los nuevos profesores. El profesor que supervisa y evalúa la práctica docente debe poseer una amplia experiencia.
- b) Este profesor debe tener una rica experiencia en el nivel educativo a supervisar con el objeto de ayudar a los futuros docentes.

- c) Tiene la misión de crear un ambiente propicio para la inserción de los alumnos en prácticas en el centro, con todas las implicaciones de alumnos, comunidad, profesores, recursos y programas, así como establecer relaciones humanas con los niños y profesores.
- d) Entre las tareas del supervisor, es destacable la labor específica de mantener relaciones entre el centro de formación del futuro docente y la institución universitaria.
- e) El supervisor debe planificar experiencias formales de prácticas que sirvan para analizar y discutir el quehacer educativo. La metodología más adecuada para llevar a cabo esta interacción teoría/práctica serán discusiones, debates, seminarios y estudios de casos, de manera que se parta de la práctica observada y de la experiencia con la finalidad de analizarla, criticarla y contrastarla para producir cambios y modificaciones en los alumnos para programar nuevas experiencias estimuladoras.
- f) La persona ideal para supervisor es un profesor con amplia experiencia en el conocimiento de la escuela, que conozca el diseño organizativo del proceso educativo y posea una amplia formación como orientador didáctico.
- g) Durante el período de prácticas, la misión principal del supervisor es ser guía y orientador tanto a nivel de los alumnos como en tareas de participación en la actividad educativa.
- h) Su función consiste en orientar, guiar y estimular toda la actividad del futuro docente por medio de charlas y entrevistas personales, siguiendo muy de cerca sus adelantos y progresos.
- i) Desempeña el papel de ayuda al futuro docente para que descubra sus propias capacidades de enseñar, por lo que su actitud debe ser crítica para que el alumno valore su actuación y pueda abrirle horizontes en su labor docente. Es decir, debe ayudarlo a reflexionar sobre su acción, sus metas y sobre los contenidos, con la finalidad de explorar sus propias percepciones y creencias sobre cuestiones críticas que rigen su comportamiento. Para esto es

necesario que los supervisores tengan gran habilidad para entablar relaciones con sus alumnos y posean capacidad de comprensión y estimulación del alumno en su tarea formativa, de manera que verdaderamente sean útiles para ayudarles a explorar y descubrir sus mejores formas de actuar.

Para Zabalza y Marcelo (1993), las funciones y competencias del tutor universitario, para nosotros supervisor, serían las siguientes:

- a) Aumento de la capacidad del alumno para la comprensión del aprendizaje en las aulas y la aplicación de las destrezas adquiridas.
- b) Hacer más significativo el currículum formativo, incrementándose el interés profesional del mismo.
- c) Facilitar el desarrollo personal y social del alumno.
- d) Desarrollar la comprensión que del mundo del trabajo tienen los alumnos, sin establecer juicios previos sobre los sucesos que se produzcan.
- e) Mediar entre la teoría y la práctica docente, haciendo uso de procesos de investigación.
- f) Aumentar las posibilidades de ocupación de los estudiantes y profesores en cuanto a los roles profesionales nuevos.
- g) Propiciar tomar sentido de las previsiones futuras de la profesión.
- h) Transferencia de algún tipo de responsabilidad gradual.

García (1995) destaca que la tarea de supervisión debería encargársele a profesores que reúnan tres requisitos importantes:

- Ser profesores del área de conocimiento que se responsabiliza del mayor porcentaje de intervención en el prácticum.
- Intervenir en la planificación y en las sesiones de preparación y análisis de las prácticas.

- Ser conocidos por los alumnos.

Con esto se pretende que haya por parte de la supervisión un conocimiento correcto de todo el planteamiento y cuestiones que los alumnos asumen como tarea. Además, se contará con la ventaja de que habrá una única interpretación de ese planteamiento en todos los centros que van a ser supervisados.

Así, él resume en dos las funciones de los supervisores:

- a) Intervenir en el desarrollo del programa, tanto en las sesiones de preparación como en las posteriores de análisis, con el objetivo de asegurar que todos los alumnos reciben el mismo tipo de información y adquieren compromisos con criterios idénticos, y
- b) Mantener un contacto presencial con los centros, pretendiendo que éstos tengan un referente unitario en sus relaciones con la Universidad.

Estas dos funciones se van a concretar en una relación personal de ayuda y orientación al alumnado y en entrevistas con los profesores tutores y equipos directivos tratando de minimizar la distancia entre los aspectos teóricos (representados por el supervisor) y los aspectos prácticos (personificados en los profesores tutores) de la formación docente.

Las relaciones que puede establecer el supervisor con los centros de prácticas pueden ser de gran ayuda de cara a configurar mejores planes de formación para el futuro maestro, así como para conseguir el enriquecimiento mutuo y el establecimiento de planes conjuntos de desarrollo e innovación curricular.

El documento “El prácticum en la formación de maestros” elaborado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

(1997) señala como funciones principales del profesor supervisor las siguientes:

- Diseñar y coordinar el proceso completo de prácticas, tales como tutorías, trabajos de experimentación...
- Llevar a cabo los contactos necesarios con los Maestros/as Tutores/as y centros docentes con objeto de garantizar el desarrollo satisfactorio y eficaz del proceso de prácticas.
- Dirigir los seminarios de reflexión con objeto de coordinar conocimientos teóricos y prácticos y orientar trabajos de investigación.
- Desempeñar la labor de orientación individual de los alumnos mediante el cumplimiento de su función como Profesores/as de Prácticas.
- Llevar a cabo la correspondiente evaluación de los alumnos de prácticas.

Para desempeñar todas las funciones reseñadas anteriormente, los supervisores deben elaborar un plan de trabajo para desarrollar con los alumnos en prácticas en reuniones semanales de seguimiento y atención personalizada. Deben ser mediadores entre los tutores del centro y los alumnos para establecer un plan de actuación, diseñar instrumentos, elaborar unidades didácticas. Por otra parte, tienen que propiciar la reflexión y el análisis sobre las intervenciones didácticas que se están produciendo en la realidad educativa.

Hemos de destacar la labor de los supervisores dentro de la gestión para que los alumnos lleven a cabo su formación en las mejores condiciones organizativas posibles, aun sabiendo que no reciben una formación específica para desarrollar su tarea, sino que estamos hablando de profesionales de diferentes áreas que ayudan a los profesionales de los centros a conectar con la realidad profesional de los alumnos en prácticas.

Además, no se suele esperar mucho de ellos; básicamente que los alumnos estén informados de los ámbitos donde harán el prácticum y el trabajo que tienen que presentar cuando empiezan y cuando terminan (Ferrerres, 1998).

Ferrerres (1998), tras revisar varios trabajos realizados sobre el tema que nos ocupa, destaca algunos problemas acerca de los supervisores. Un grupo de trabajos hablan del supervisor como el tutor del centro de formación, que ha entrado en crisis al querer convertirse en el formador del tutor del centro. Otro problema destacado es la ausencia de comunicación tanto entre las instituciones de formación y prácticas como entre tutores de centros y supervisores universitarios. La razón fundamental de este problema estriba en que la diferencia entre los papeles del supervisor y los del tutor del centro están poco definidos; además, como hemos visto, existe poca comunicación entre los centros y las instituciones lo que hace que no suela haber proyectos comunes.

Las soluciones que se proponen a estos problemas se resumen en la comunicación y la colaboración como estrategias básicas de acción.

Además, puesto que cada contexto va a presentar al alumnado diferentes tipos de situaciones problemáticas, los supervisores serán los agentes encargados de ayudar a los estudiantes a afrontar esas realidades y tomar las decisiones adecuadas. Esto será de gran ayuda para la adquisición del conocimiento práctico por parte de los alumnos tras haber hechos valoraciones detalladas y reflexiones críticas sobre los dilemas planteados.

En este sentido, el profesor Ferrerres plantea que el equipo que imparta y desarrolle el prácticum deberá enfrentarse a los elementos fundamentales del diseño base de su propuesta, que son los siguientes:

- Ámbitos contextuales de trabajo: Aulas, Seminarios/ Departamentos/ Equipos Docentes/ Servicios y Centros e Instituciones.
- Ámbitos de acción y de la práctica: Práctico, pedagógico, profesional y sociocultural.
- Ámbito conceptual: El paradigma orientado a la indagación y, en él, la tendencia “orientada a la reflexión crítica”.
- Estrategia base de trabajo: La colaboración. El proyecto o proyectos de trabajo en los centros e instituciones serán los instrumentos de trabajo. Esto implica que todos los miembros del equipo (tutores, supervisores y alumnos) se constituyen como investigadores.
- Modalidad integrada: El prácticum va integrado en el proceso de formación. La teoría y la práctica se van integrando y enriqueciendo mutuamente: formación en el centro o institución de trabajo y en el centro de formación con un proyecto consensuado.

Podríamos preguntarnos ahora por el perfil que debe tener el supervisor de acuerdo con las funciones que la literatura le asigna. Aunque no es nuestra intención juzgar la capacidad de estos profesionales, pensamos que un buen supervisor debe tener disponibilidad e interés por la función tutorial, identificarse con el proyecto de prácticum de su centro de trabajo, ser una persona accesible, mantener buenas relaciones con los alumnos, ser capaz de orientar adecuadamente a los futuros maestros y, por supuesto, ser el responsable directo de la formación práctica de los estudiantes para profesor. Además, deberá ser capaz de realizar las adaptaciones oportunas en el plan de prácticas en función de las características del grupo de alumnos que supervise, respondiendo en cada momento a las necesidades planteadas por éstos.

Respecto a la evaluación, tema que preocupa profundamente a los estudiantes para profesor, el supervisor debe evaluar a los estudiantes en

base a criterios previamente establecidos y consensuados con el resto de supervisores de especialidad, no limitándose a evaluar de forma exclusiva la memoria final de prácticas, sino también todos aquellos encuentros, reuniones, trabajos, actuaciones de los alumnos... que se hayan producido a lo largo de todo el período de prácticum.

Una vez vistas las funciones principales y cómo debería ser el modo de trabajar de los supervisores, recogemos ahora un ejemplo concreto del proceso de supervisión llevado a cabo en la “Escola Universitaria de Mestres Balmes” de Vic, en Barcelona. Una vez que los alumnos son asignados a los centros y a las aulas, el proceso de trabajo que se sigue es:

1. Entrevista entre alumnos y supervisor a nivel de pequeño grupo para definir el esquema básico de trabajo y las características del primer contacto entre los alumnos y los centros de prácticas.
2. Visita al centro de prácticas para conocer el centro, al tutor y establecer el área de conocimiento y los temas de trabajo mientras dure el período de prácticas, en el que se desarrollará gran parte del proyecto de prácticas.
3. Entrevista individual del alumno con el supervisor.
4. Inicio de las prácticas.
5. Primer contacto personal entre el tutor y el supervisor. Este contacto se aconseja mantenerlo en el centro de prácticas.
6. Independientemente de los contactos individuales que hayan mantenido los alumnos con sus supervisores, en la quinta semana de prácticas tendrá lugar una reunión de trabajo en l’Escola de Mestres

para trabajar a nivel de gran y pequeño grupo y también a nivel individual, y donde los alumnos compartirán experiencias y vivencias.

7. Segunda visita al centro donde se trabaja especialmente sobre la evaluación.

8. Informe sobre la realización de prácticas por parte del tutor del centro.

9. El alumno entregará la memoria de prácticas al supervisor.

10. Valoración individual de cada alumno y comunicación de la valoración definitiva.

11. Informe escrito del supervisor sobre todo aquello relacionado con el proceso de supervisión.

Otra propuesta es la de Castaño, Prieto, Ruiz y Sánchez (1997) que destacan que la indefinición de la figura del supervisor es uno de los problemas más habituales dentro del prácticum, indefinición que viene en parte provocada por la distribución de los créditos de Prácticum a las diferentes áreas de conocimiento que tienen presencia en la troncalidad del título de maestro en sus distintas especialidades. Así, dicha propuesta se basa en las funciones que debe desempeñar todo profesional dedicado a la docencia para concretarlas en la figura del supervisor, con el objetivo de lograr que el alumno se convierta en un profesional reflexivo, investigador y autónomo de acuerdo con el paradigma de maestro que se quiera formar.

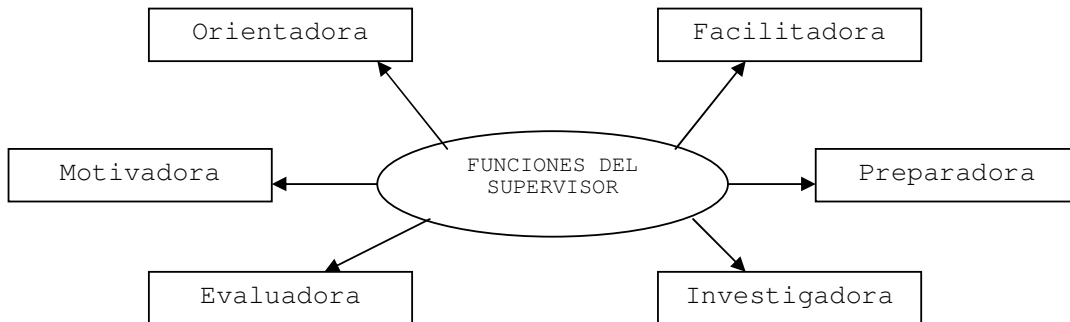


Figura 2. Funciones del supervisor según Castaño, Prieto, Ruiz y Sánchez (1997)

Estas autoras afirman que en el supervisor estas funciones se concretan de la siguiente manera:

Como orientador:

- a) ayuda a canalizar situaciones novedosas para el alumno;
- b) estimula en él la búsqueda de soluciones a las situaciones conflictivas;
- c) le aconseja en la toma de decisiones.

Como preparador:

- a) facilita al alumno herramientas de trabajo para enfrentarse a diversas situaciones y tareas: uso adecuado de la observación, manejo de la clase, utilización correcta de los recursos materiales...;
- b) le ayuda a planificar su intervención;
- c) fomenta en él la creación de hábitos;
- d) provoca en él el conocimiento y la reflexión sobre la acción.

Como facilitador:

- a) ayuda al alumno a establecer inferencias encaminadas a un conocimiento, a modificar concepciones erróneas, a descubrir los elementos que intervienen en la acción educativa;
- b) canaliza sus nuevos conocimientos para que interaccionen con sus propias concepciones;
- c) la ayuda a incardinar teoría y práctica.

Como motivador:

- a) mantiene en el alumno el interés y el entusiasmo por la tarea que desempeña en cada momento;
- b) suministra el feed-back positivo que le ayuda a forjar un equilibrado autoconcepto profesional y le refuerza en momentos de decaimiento, al tiempo que le aporta el feed-back negativo para poder modificar su comportamiento.

Como evaluador:

- a) valora el proceso de prácticas (a través de contactos, seminarios, consultas con los profesores cooperantes...) y el producto (mediante la memoria y aquellos otros instrumentos de evaluación presentados por el alumno);
- b) participa en la evaluación global de las prácticas de carácter formativo y sumativo, conjuntamente con el propio alumno y el profesor cooperante.

Como promotor de la investigación:

- a) ayuda al alumno a generar teoría de la práctica;
- b) le informa sobre procedimientos de reflexión-investigación activa;
- c) promueve en él la curiosidad como un primer paso para facilitar las investigaciones;
- d) promueve la investigación en la búsqueda de soluciones a situaciones o problemas;

- e) ayuda al alumno a establecer inferencias encaminadas a un conocimiento, a modificar concepciones erróneas y a descubrir los elementos que intervienen en la acción educativa;
- f) canaliza sus nuevos conocimientos para que interaccionen con sus propias concepciones que se presentan en la práctica diaria;
- g) fomenta en el alumno el rigor en el proceso de la investigación;
- h) fomenta el trabajo en equipo, lo que permite al alumno la toma de decisiones de forma colegiada y participativa.

Jiménez y otros (1998) también señalan las funciones y actividades de los supervisores. No vamos a reproducir otra vez la lista de funciones para no ser reiterativos pues pensamos que ya han sido ampliamente desarrolladas anteriormente. Sin embargo, nos llama la atención la propuesta de actividades planteadas para los supervisores en la Escuela Universitaria de Alicante. Esta propuesta pasa por tres fases: una fase de preparación, otra de desarrollo y una tercera denominada fase final.

En la fase de preparación se realizarán reuniones de trabajo de los supervisores de cada especialidad con los tutores para analizar y concretar el plan de trabajo y los criterios de evaluación. Antes de que los alumnos se incorporen a los centros, se reunirán con sus supervisores para que éstos les faciliten toda la información sobre el plan de trabajo que van a desarrollar durante las prácticas. En estas reuniones primará un clima de confianza y motivación que facilitará la integración de los alumnos en los centros escolares.

La segunda fase es la de desarrollo que se llevará a cabo durante la duración del prácticum. En los seminarios orientativos se facilitará a los alumnos pautas de observación para el conocimiento y funcionamiento del centro escolar y del aula. A nivel de subgrupo se contrastarán experiencias, se plantearán problemas y se ayudará a los alumnos a tomar decisiones en aspectos concretos de su actuación. Lo que se pretende con estos seminarios

es que los alumnos se enriquezcan al conocer experiencias de otros centros y que reflexionen sobre su propia actuación, tomando conciencia de la diversidad y pluralidad de los centros y de los alumnos, lo cual deberá reflejarse en su actuación.

En los seminarios de resolución de dudas, los supervisores se reunirán con sus alumnos y les proporcionarán las pautas específicas de su área para la actuación docente en el aula, se resolverán dudas planteadas por los alumnos sobre su plan de trabajo y se propondrán alternativas de actuación.

En los seminarios de formación se propondrá a los alumnos actividades complementarias para su formación como animación a la lectura, experiencias innovadoras sobre lectoescritura, construcción de instrumentos musicales para su aplicación en el aula, funciones y actividades de los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional y funcionamiento de los Patronatos Municipales de Deportes.

En la fase final será donde se recojan las memorias y se realizará un cuestionario de autoevaluación por parte de los alumnos.

3. LOS TUTORES DE LOS CENTROS DE PRÁCTICAS

Otra de las figuras implicadas en el proceso de adquisición de conocimiento práctico de los futuros maestros es el tutor del centro, también conocido como profesor cooperante o mentor, que es el maestro que colabora como tutor del centro escolar donde los alumnos realizan sus prácticas de enseñanza. Este tutor de prácticas tiene dos funciones prioritarias: una relativa a la educación de los alumnos de su clase en el centro, y otra orientando y guiando a los estudiantes para maestros que hacen prácticas en su aula o en su escuela. Esta segunda función es fundamental, ya que es

necesaria para que el alumno en prácticas aproveche sus experiencias educativas durante todo el período que éstas duran. Además, esta función presenta un papel crítico en la formación del profesor ya que le sirve al maestro como punto de contraste y análisis de su proceso formativo. Pero además de su papel de formadores de profesores, los maestros tutores deben poseer una serie de actitudes y cualidades como: actitud abierta y dialogante, apertura para transferir ciertas habilidades y dominios, trabajar en equipo para el diseño y la planificación de la actividad escolar, poner conjuntamente en práctica el diseño previsto, los trabajos individuales y grupales y la exposición y, por último, realizar la valoración de los trabajos de los alumnos una vez terminado el desarrollo del plan en cada una de las partes y establecer la retroalimentación necesaria (Pérez Serrano, 1988).

En este sentido, esta autora afirma que no cabe duda entonces de que la persona ideal para este asesoramiento es un profesor experimentado que tenga un conocimiento profundo de la escuela. Debe conocer los programas de los estudios universitarios que el alumno en prácticas haya cursado y estar al día sobre los distintos enfoques que prevalecen en las escuelas, conocer los métodos de enseñanza y las innovaciones curriculares. Además, tendrá distintas obligaciones que podrían resumirse en la tutela, orientación y seguimiento de todo el proceso formativo que se lleva a cabo durante las prácticas de enseñanza. Así, cuando los alumnos en prácticas llegan al centro, conviene dialogar con ellos sobre las características del centro, de los niños y de los profesores, así como comentarles sus derechos y responsabilidades. Hay que prestarles ayuda para que lleven a cabo una intervención directa en la enseñanza y realicen la observación de las actuaciones de los profesores y de los métodos. Además, el tutor debe ayudarles a reflexionar sobre su práctica diaria, la organización del aula y del colegio y la preparación de las actividades escolares. Para ello tendrán reuniones en las que discutirán las actividades desarrolladas durante las prácticas.

Otra función será la de evaluación y seguimiento de los alumnos para profesores en aspectos de responsabilidad para cumplir su trabajo, en la capacidad de preparar las tareas, para integrarse en el centro, colaborar en el quehacer escolar y relacionarse tanto con los niños como con los profesores.

Es indudable que la personalidad y la actitud del tutor del centro serán aspectos clave en la adaptación de los estudiantes a los centros de prácticas, ya que ambos pueden tener repercusiones positivas o negativas en el desarrollo de dicha adaptación. Los futuros maestros suelen valorar muy positivamente el apoyo de los tutores del centro, ya que consideran que facilitan enormemente su labor docente y contribuyen a mejorar su estancia en el centro. Además, también agradecen la libertad que éstos les conceden dentro de las aulas, debido a que esta autonomía favorece notablemente su integración en el marco escolar.

Visto de esta forma, las características que debe reunir un tutor de prácticas son:

- ☆ Poseer una disposición abierta y dialogante.
- ☆ Tener experiencia en la docencia real para poder enseñar.
- ☆ Poseer un profundo conocimiento de sí mismo y una buena formación para la orientación del otro.
- ☆ Estar informado acerca de los programas actuales de formación y enfoques de los mismos.
- ☆ Conocer las innovaciones curriculares y los métodos de enseñanza.
- ☆ Ser un buen organizador del trabajo escolar y promotor de cooperación.
- ☆ Poseer facilidad para diagnosticar y detectar deficiencias y establecer el proceso de retroalimentación.

Consecuentemente, las tareas básicas que debe llevar a cabo en relación al alumno en prácticas podrían resumirse en:

- Acoger a los futuros maestros en el aula presentando una dinámica escolar.
- Analizar y discutir conjuntamente el trabajo escolar.
- Dar a conocer las metas y objetivos específicos del aula y los que el futuro maestro debe tratar de lograr.
- Facilitar la posibilidad de la actuación del alumno en prácticas en la enseñanza.
- Fomentar la relación del maestro con el resto de las aulas del centro, otros maestros y con el centro de formación.
- Controlar la actividad del alumno en prácticas y reunirse con él para planificar, programar y verificar el trabajo escolar.
- Evaluar al alumno en prácticas que realizó en su aula sus prácticas docentes.

Por otra parte, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en el documento que elabora sobre “El Prácticum en la Formación de Maestros” (1997) señala que las funciones que deben desempeñar estos tutores son las siguientes:

- a) Colaborar con los Profesores y Profesoras de Prácticas en la concreción y el desarrollo del programa de prácticum, así como en la evaluación de los alumnos.
- b) Proporcionar, con su propia actuación, modelos de intervención docente y facilitar la reflexión continua sobre el sentido y la complejidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- c) Posibilitar, orientar y valorar las intervenciones de los alumnos en prácticas ante situaciones escolares.
- d) Proporcionar a los alumnos en prácticas cuanta información estimen de interés para su formación personal y la realización de trabajos específicos

encomendados por la Comisión de Prácticas o los Departamentos de la Facultad.

- e) Asistir, con carácter voluntario, a los seminarios de estudio y reflexión programados por los profesores/as de prácticas.

Ya hemos dicho que la delimitación entre las funciones y competencias de tutores y supervisores no es demasiado clara. Una vez expuestas las tareas fundamentales del supervisor y, siguiendo a Zabalza y Cid (1998), vamos a ver ahora cuáles son las competencias del profesor tutor, haciendo referencia a las habilidades, conocimientos y actitudes que constituyen la base de una práctica profesional efectiva. Aunque no existe unanimidad en la literatura acerca de dichas competencias, estos autores citan las siguientes:

1. El tutor como profesor a “imitar”: una de las funciones del tutor es convertirse en un referente para los alumnos y se espera que éstos observen e imiten a su tutor, siempre que éste explicita con su actuación un ejercicio profesional de calidad.

Existen bastantes estudios sobre qué es un “buen profesor” y normalmente son competencias de carácter genérico aplicables a los diversos contextos en que se ejerce la docencia. Algunas de ellas son las que reproducimos a continuación:

- a) El Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge (1992-1993) destaca las siguientes: relación con los estudiantes; conocimiento de la materia; planificación; gestión de la clase; comunicación; evaluación; reflexión sobre la práctica; profesionalización; y características personales.
- b) El Departamento de Educación de la Universidad de Nueva Gales del Sur (1992) señala: identificación de las necesidades de los estudiantes; diseño del programa de acuerdo con las necesidades

de los estudiantes; desarrollo del programa; evaluación de los aprendizajes; registro e informe de los resultados de la evaluación; evaluación del programa; gestión del aprendizaje y de los recursos informativos; participar en la vida de la escuela; cumplimiento de los deberes de profesor; e identificar los aspectos profesionales en los maestros.

- c) Harvard y Dume (1992) citan las siguientes competencias: ethos (carácter); instrucción directa; gestión de materiales; práctica guiada; conversación estructurada; monitorización; gestión del orden; planificación y preparación; y evaluación escrita.
- d) Por último, El National Project on Quality of Teaching and Learning (NPGTL) (1993) agrupa en cinco las competencias docentes con sus respectivos contenidos operativos: práctica de la enseñanza (que incluye conocer el contenido de las materias y poder justificar su valor, conocer y utilizar una amplia gama de estrategias de enseñanza, estructurar tareas efectivas de enseñanza y demostrar flexibilidad y responsabilidad); necesidades de los estudiantes (que engloba comprender el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, reconocer y respetar las diferencias individuales, fomentar el aprendizaje independiente, reconocer que todos los estudiantes tienen derecho al aprendizaje y realizar acciones para eliminar toda discriminación); relación (referida a desarrollar relaciones positivas con los estudiantes, diseño y mantenimiento de expectativas claras, gestionar el comportamiento de los estudiantes firme, equitativa y consistentemente y colaborar con otros profesores y personal no docente); planificación y evaluación (que abarca planificar un programa de aprendizaje comprensivo, conocer y utilizar una amplia gama de estrategias de evaluación, tutorizar/guiar el progreso de los estudiantes e informar sobre el mismo, informar sobre el progreso de los estudiantes a sus padres o tutores y revisar la eficacia de los programas de enseñanza y

aprendizaje); y, por último, responsabilidades profesionales (haciendo referencia a contribuir a las actividades de la vida escolar, comprender los deberes de los profesores, preocuparse por mejorar la calidad de la enseñanza, continuar con el desarrollo de sus habilidades profesionales y comunicación afectiva con los padres y tutores de los estudiantes).

2. El tutor como “gestor del programa de prácticas”: el tutor es un agente de formación que participa en la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas de los futuros profesores. Por una parte, nos referimos a todas aquellas competencias que tienen que ver con el diseño de un programa de formación y por otra a que deberá saber qué es lo que domina el alumno en prácticas para establecer una oportuna relación entre teoría y práctica. Para esto, el tutor y el alumno deberán fijar conjuntamente los objetivos a alcanzar en este período formativo. A esto habrá que añadir lo que se denomina “competencia comunicativa” que se refiere a la capacidad del tutor para contar lo que él hace y sus impresiones sobre lo que ha visto hacer al alumno.

Además, la gestión del programa también se relaciona con la estructura y los momentos de los que constará el proceso en su conjunto. Las principales actividades a realizar por el tutor serán: participar en la gestión de la alternancia; recibir e integrar al alumno en prácticas recién llegado; organizar el proceso de formación; responsabilizarse de que el trabajo a realizar por el alumno en prácticas sea formativo; y evaluar el progreso realizado por el alumno. Por todo esto, podemos ver cómo el papel del tutor es fundamental e imprescindible.

3. El tutor como “consejero” y “apoyo” del alumno en prácticas: en el asesoramiento, el tutor debe ofrecer al alumno en prácticas la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica de forma que se interiorice el desarrollo profesional. Las “artes” de la enseñanza han sido más implícitas que

explícitas y éstas no se transmiten de forma automática, por lo que el tutor deberá reflexionar sobre ellas y, de la misma manera, ha de ser capaz de propiciarlas en el alumno. Por tanto, el éxito del tutor como consejero dependerá de que sea capaz de mejorar la capacidad del alumno en prácticas para hacerle consciente de su actuación práctica y comprometido con la mejora de la misma.

Y respecto al apoyo, existen diversos modelos como, por ejemplo, el de Egan (1986), que distingue tres períodos básicos en el consejo: identificación y clarificación de las situaciones problemáticas y de las oportunidades perdidas; situación del objetivo en el escenario más oportuno; y situar la acción en el escenario preferido.

4. El tutor como miembro de un equipo: entendiéndose que la tutoría necesita de la actuación coordinada de distintos agentes, institucionales y personales. En este aspecto son destacables la capacidad de comunicación, para que la información y los materiales puedan difundirse cuando se necesite; la capacidad de negociación y resolución de conflictos; la capacidad de relación con los supervisores; y la capacidad de elaborar informes respondiendo a los requerimientos formales.

5. El tutor como observador: esta capacidad es imprescindible, tanto para observar las actuaciones de los alumnos en prácticas para poder aconsejarles como para darse cuenta de la necesidad de enseñar al alumno en prácticas a observar a su tutor para aprender de él y a sí mismo para llegar a ser consciente de la calidad de su trabajo. Todas las situaciones que se observen necesitan de una negociación previa donde se detalle la planificación del proceso a seguir y, si se necesita, un tiempo de formación para llevar a cabo las observaciones.

Dentro de la tutoría nos encontramos, fundamentalmente, con dos estilos de observación: la supervisión clínica y la supervisión democrática. En la supervisión clínica, el tutor prepara una propuesta a seguir que debe ser conocida por el alumno en prácticas. En la supervisión democrática, tutor y alumno en prácticas determinarán los factores sobre los que se centrará la observación.

6. El tutor como amplio conocedor del escenario de trabajo: el tutor debe estar familiarizado con la escuela como organización para poder orientar a los alumnos sobre este entramado social y político. Así, además de transmitir aspectos formales de la profesión también debe difundir los dinámicos como el esfuerzo por mejorar todos los elementos que la componen: personas, procesos y cosas. Para ello es necesaria la identificación de los factores que hacen que una escuela sea eficaz.

Pero para incrementar la calidad del prácticum sería necesario hacer una selección de los tutores de los centros donde nuestros alumnos van a realizar las prácticas. Hasta ahora, a través de las Delegaciones de Educación se oferta a los diferentes centros de Educación Primaria la oportunidad de formar parte de la red de centros colaboradores de prácticas. Por lo tanto, el único requisito para ser tutor de prácticas es que los maestros de esos centros voluntariamente quieran participar en el prácticum. De este modo, no se requiere ningún tipo de acreditación sobre la calidad profesional de los docentes que solicitan ser tutores de prácticas.

En este sentido, nos vamos a encontrar con profesores que colaboran porque quieren contribuir a la formación de los futuros maestros, se sienten motivados y piensan que pueden mejorar su práctica con los conocimientos del alumnado de los centros de formación del profesorado. Pero también nos encontramos con otros profesores cuya única razón para ser tutores es poder delegar funciones en el alumnado de prácticas, contar con personal de apoyo para poder atender a alumnos con dificultades de aprendizaje o poder

ausentarse del aula algún tiempo, cosa que no podrían hacer en otras circunstancias. Este último caso es bastante desaconsejable, ya que la experiencia de prácticas no es enriquecedora para los alumnos, se convierte en algo rutinario y éstos se limitan a reproducir comportamientos contraproducentes, corriendo el riesgo de que en un futuro los pongan en prácticas en las aulas de las que se responsabilicen.

Por tanto, parece que se hace necesaria una relación estrecha entre los centros de prácticas y la Universidad, entre los profesores tutores del centro y los y responsables del prácticum y supervisores universitarios, para establecer proyectos conjuntos de actuación y formarse recíprocamente.

Respecto a los órganos colegiados que se relacionan directamente con el prácticum hemos de señalar principalmente a la comisión de prácticas, que será la encargada de la planificación y coordinación general del prácticum. Dicha comisión estará presidida por el vicedecano de docencia y formarán parte de ella los profesores coordinadores de cada una de las áreas de conocimiento que tengan responsabilidad en el prácticum, dos representantes de los centros escolares colaboradores, un representante de la Delegación Provincial de Educación y tres representantes de alumnos correspondientes a los tres cursos de la Diplomatura (uno por cada curso).

Las funciones que desempeñará principalmente esta comisión son tres:

- a) Planificar y coordinar la organización general del prácticum, de forma que se garantice el cumplimiento de la finalidad que con él se persigue.
- b) Ejecutar las tareas que le sean encomendadas por la Junta de Facultad para la mejor realización del prácticum.
- c) Resolver todos los problemas que se planteen en la realización del prácticum.

Por otra parte, las principales responsabilidades de las áreas de conocimiento implicadas en el prácticum serían la designación de los profesores coordinadores de prácticas y la elaboración de las fichas de evaluación de los alumnos, según las líneas marcadas por la comisión de prácticas.

4. LA SUPERVISIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Al hablar de supervisión educativa nos encontramos con que apenas existe bibliografía en castellano acerca de este tema.

En nuestro contexto, la supervisión educativa se suele asimilar a lo que es la inspección de la educación, por lo que se hace necesario delimitar conceptualmente el campo de estudio de la supervisión y fundamentarla científica y epistemológicamente.

Siguiendo a Martín (1988), vamos a intentar aquí analizar algunas de las definiciones que sobre ésta se han dado para lograr una delimitación conceptual de la misma, aunque la mayoría de dichas definiciones se han centrado fundamentalmente en la supervisión como una tarea supervisora-inspectora de la práctica educativa especializada.

En primer lugar, veremos el origen etimológico del término supervisión. Este autor toma el análisis de Jiménez y Lázaro (1986, 63), para los que este término “se desglosa de super (sobre, desde arriba, lugar de preeminencia) y de visar (que coincide con inspeccionar en su sinonimia de reconocer, examinar), y que procede del verbo viso (mirar atentamente, examinar, contemplar) y de visus (percepción exterior)”.

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que supervisar es contemplar, reconocer o examinar una cosa, circunstancia o fenómeno desde una posición o lugar de preeminencia.

Cuando hablamos de supervisión de forma general nos estamos refiriendo a una serie de procesos que son comunes a múltiples profesiones, de manera que supervisar hace alusión al control que se realiza en cualquier proceso de producción, fabricación o actividad con el objetivo de optimizar los niveles de calidad y rentabilidad. Por eso, la supervisión surge ligada a la industrialización. Dentro del campo educativo, ésta nace con la institucionalización de la educación.

Vamos a ver algunas definiciones de supervisión escolar y/o educativa para llegar a comprender con más facilidad a qué estamos haciendo referencia. Comenzamos por las de Elliot (1914), Nerici (1975), Fermín (1980) y Lemus (1975)^o, recogidas por Villar (1986).

Para Elliot (1914), (cit. por Villar, 1986), “la supervisión escolar trata de lo que debe enseñarse, cómo y cuándo se lo debe hacer, y a quién, por quién y con qué propósitos”

Mosher y Purpel (1974) definen “supervisión como la tarea de efectivizar el mejoramiento de la enseñanza en el aula”

Por su parte, Nerici (1975), (cit. por Villar, 1986), piensa que “la supervisión escolar es el servicio de asesoramiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a realizar un mejor planeamiento, una mejor coordinación y ejecución de las mismas, para que se atienda en forma más eficiente a las necesidades y aspiraciones del alumno y la comunidad, así como para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela”.

Lemus (1975) señala que la “supervisión tiene por objeto la superación del medio educativo y el desenvolvimiento profesional de los trabajadores de la educación, para que, educados para hacer uso del espíritu de investigación, puedan afrontar los problemas que se presentan en el campo de la práctica”.

Fermín (1980) opina que la “supervisión docente es un servicio democrático y sugerente de ayuda y asistencia al educador, destinado a lograr el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, que atañe a todas las actividades y a todas las personas que concurren al proceso educativo y que se realiza mediante un trabajo cooperativo”.

Muñoz (1991) recoge que “la supervisión como profesión se entiende como el organismo y/o las personas encargadas por la administración educativa del control y/o del asesoramiento de los diversos agentes del sistema educativo y del proceso instructivo”.

Por otra parte, para Reyes y Quesada (1969) (cit. por Villar, 1986) “la supervisión de la educación es la función principal por la cual se coordinan, orientan, dirigen y controlan las actividades de los establecimientos educativos, mejorando las enseñanzas que en ellos se imparten, estimulando la superación profesional y cultural de los docentes y elevando su nivel de eficiencia”.

Por último, Soler Fierrez (1992) dice que “supervisión escolar es una ciencia que mediante el estudio y aplicación de diversos principios y procedimientos tiende a “optimizar” el rendimiento de las instituciones creadas con fines educativos dentro del sistema escolar”.

Vamos a ver cuáles son los rasgos definatorios de la supervisión escolar, basándonos para ello en los diferentes aspectos que aparecen en las definiciones que acabamos de ver.

Podemos afirmar que la supervisión se ocupa del sistema escolar, estableciendo relaciones formales para controlarlo, orientarlo, guiarlo y evaluarlo. Por tanto, la supervisión no se preocupa sólo del conocimiento del sistema educativo sino que también se centra en programar cómo transformarlo y perfeccionarlo. Por lo tanto, va a tener una incidencia directa en la calidad de la educación (Pérez Figueiras, 1999).

Un factor destacado que aparece en múltiples definiciones es considerar la supervisión como un servicio o función que es llevado a cabo por funcionarios de la educación. Estos servicios de supervisión son mecanismos de control externo a las instituciones educativas con funciones variadas y que han ido evolucionando a lo largo de la historia (Martín, 1988).

Otro aspecto o factor destacado hace referencia a que la supervisión tiene como misión principal el asesoramiento y la ayuda a todos los sujetos implicados en el proceso educativo, con el objetivo último de mejorar la educación. Con esto no queremos hacer referencia exclusivamente a la función de control sino que esta labor se ha centrado tanto en el desarrollo de investigaciones como en el entrenamiento de futuros profesores y profesoras en ejercicio con escasa o nula experiencia docente.

Este aspecto de la supervisión resulta bastante complicado ya que el “supervisor tiene que dominar una serie compleja de papeles, que a menudo no logra separar unas de otras... los papeles pueden coincidir y crear responsabilidades potencialmente conflictivas como, por ejemplo, en la situación que se crea cuando el supervisor no sólo debe proporcionar

intercambio de tipo consultivo sino que también debe evaluar al estudiante” (Williamson, 1986, cit. por Martín, 1988).

Este servicio de ayuda y asesoramiento también debe incidir directamente en todos los aspectos relacionados con el desarrollo curricular, como pueden ser la redefinición de fines y objetivos de aprendizaje, la adecuación a las características psicológicas, sociales y culturales de los estudiantes y la secuenciación de las actividades instructivas relacionadas con los distintos fines.

Según Martín (1988), en casi todas las definiciones se encuentran referencias, explícitas o implícitas, a que la supervisión debe ser democrática y cooperativa. Entiende que la supervisión es democrática cuando utiliza principios como la cooperación, la armonía y el respeto por el individuo, cuando es exigente respecto a las obligaciones y respeta los derechos de los distintos miembros del personal. Ligado a esto aparece el componente cooperativo, como reflejo de la evolución de la práctica supervisora y punto de apoyo para una supervisión más participativa, de forma que el profesor fuera más escuchado puesto que es un elemento que está directamente implicado en la actividad.

Además, podemos observar cómo la mayoría de las definiciones centran su atención en la necesidad de tener un apoyo científico en las acciones de su práctica supervisora.

Siguiendo a Martín (1988) pensamos que hay otro punto sobre el que pensamos que es importante incidir. Nos estamos refiriendo a las distintas denominaciones o a los diversos calificativos que suelen acompañar al término supervisión. Podemos encontrar en la literatura expresiones como “supervisión escolar”, “supervisión instructiva”, “supervisión de la enseñanza”, “supervisión docente” y “supervisión educativa”.

Esta diversidad terminológica no es casual ni fortuita, sino que cada una de dichas expresiones hace referencia a una propuesta particular y específica de la supervisión. Vamos a ver a qué se refiere cada una de ellas.

La supervisión instructiva y la supervisión de la enseñanza podemos decir que son equivalentes. La instructiva hace referencia en el ámbito anglosajón a lo que nosotros conocemos por enseñanza. Las dos y la supervisión docente centran su actuación en facetas o elementos microeducativos como el profesor y el aula.

La supervisión educativa y la supervisión escolar son denominaciones donde se articulan tanto los aspectos micro como macroeducativos.

Este fijarse en los aspectos microeducativos o combinar los macro y microeducativos desde la consideración global de la educación también se relaciona con la finalidad que las diferentes definiciones otorgan a la supervisión. Podemos dividir éstas fundamentalmente en dos grupos: las que se centran en una microvisión de la educación y la supervisión hablan de mejoramiento de la enseñanza como finalidad fundamental de la supervisión; por otra parte, las que combinan los aspectos macro y microeducativos se refieren principalmente a la superación del medio educativo, el proceso de solución de problemas para el mejoramiento del currículum o la planificación, coordinación y ejecución de todas las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la institución escolar.

5. FUNCIONES DE LA SUPERVISIÓN

Son varios los autores (Muñoz, 1991; Pérez Figueiras, 1999) que coinciden en afirmar que la supervisión es la encargada de garantizar, enriquecer y perfeccionar el funcionamiento del sistema educativo, por lo

que será la responsable de la vigilancia, orientación y evaluación del mismo. Por tanto, las funciones básicas de la supervisión podrían resumirse en tres: el control, la evaluación y el asesoramiento.

Siguiendo a Pérez Figueiras (1999), vamos a ver cuáles son las características fundamentales de cada una de estas funciones.

5.1. La función de control

Podemos decir que el control es la función por excelencia de la supervisión, ya que sin él no podríamos contemplar las otras dos funciones.

El objetivo principal de la función de control es que las actividades de la organización (en nuestro caso el sistema escolar) se conviertan en los resultados previstos. Para ello, es necesario concebir el control, no sólo como una constatación de hechos o juicios sobre lo que sucede, sino como una manera de influir en la conducta de los sujetos de la organización. Si esto no fuera así, sólo la constatación no haría que los miembros se comportaran en función de unos objetivos para conseguir unos resultados.

Para llevar a cabo esta función controladora, es necesario proponer unas metas para guiar la actividad y la conducta de la organización. Todos los sistemas de control se centran en recoger, almacenar, analizar, sintetizar y transmitir información relevante sobre el contexto, el proceso y el producto del sistema (para nosotros el sistema educativo). Por tanto, una función primordial de la planificación es establecer dichas metas.

Además de las metas, es fundamental fijar unos patrones de rendimiento que se establecen, cuantifican y operacionalizan apoyándose en las metas. Este control exige una medida que será considerada como constatación objetiva y cuantificada. Por tanto, el control supone una comparación de las realizaciones de la organización con estos patrones de

rendimiento y una serie de medios para la puesta en marcha de procedimientos correctivos de las realizaciones cuando éstas se alejen de las metas.

En base a esto, podríamos afirmar que el sistema de control podría identificarse con un conjunto de reglas y la supervisión de su cumplimiento. Estas reglas serían los criterios de conducta aceptables en la organización. Todo el sistema (directores, profesores y alumnos) deben desenvolverse de una manera determinada que es la que se especifica en las reglas. Sin embargo, podemos afirmar que, a pesar de esto, la función principal del control es comprobar si los procesos y los resultados (calidad y cantidad) son correctos.

El propósito del control estriba en comprobar el rendimiento del sistema y su adecuación a los objetivos marcados, de forma que lo que fundamentalmente se está controlando es la eficacia, la eficiencia y la efectividad. Esta función de control no debe hacer peligrar lo esencial de esa realidad que quiere controlar ya que sería entonces un procedimiento inadecuado.

Sin embargo, cuando nos movemos en el complejo entramado de la educación vemos cómo la supervisión nunca ha sido considerada sólo como un elemento de control, sino que se ha convertido en una ayuda para el profesor y de asesoramiento para el propio sistema. Aún así, la función principal ha continuado siendo la de control del rendimiento con el propósito de tomar las medidas necesarias para prevenir las desviaciones de los objetivos. En este sentido, ha tenido dos finalidades fundamentales: por un lado, llevar a la sociedad y a la Administración la valoración de las situaciones educativas; por otro, proporcionar información al propio sistema educativo de las aspiraciones sociales y de las normas a las que debe ajustarse.

Muñoz (1991) opina que la función de control se hace necesaria porque la sociedad puede exigir al sistema educativo un nivel de calidad adecuada, de manera que sin un mínimo control peligraría la garantía de una adecuada educación de todos los ciudadanos. Este control es encomendado a los poderes estatales, regionales o locales; la parte más técnica del control la llevan a cabo profesionales cualificados, supervisores o inspectores, que visitan los centros escolares.

Para Jiménez Eguizabal (1986) (cit. por Muñoz, 1991), “la función de control requiere investigar los desajustes, no para culpabilizar, sino para introducir elementos correctores. El control es un proceso o conjunto de actividades por el que se garantiza la máxima eficacia de los resultados con el fin de obtener los objetivos fijados”.

5.2. La función de asesoramiento

La función de asesoramiento, orientación e información no pueden ser desligadas de la función de control. Esta función se encarga fundamentalmente de proponer acciones para la mejora de la calidad de la enseñanza. Se convierte así en una pieza que facilita el cambio educativo y que facilita el desarrollo profesional de los docentes.

Los supervisores, en su función de asesores, ayudan al personal a alcanzar los objetivos planteados, procurando la unidad y los recursos necesarios para el logro de beneficios. Para esto, el supervisor debe estar continuamente informado, bien sea a través de los canales oficiales o de su propia iniciativa.

Wiles (cit. por Pérez Figueiras, 1999) piensa que los supervisores en función orientadora “ayudan a establecer intercambio de pensamiento y opiniones, ayudan a las personas a aprender a escucharse unas a otras: relacionan a quienes tienen problemas similares o licitan la cooperación de

quienes pueden prestarla, (...). Escuchan las discusiones de los problemas que presentan los maestros y sugieren algunas recomendaciones para ayudar a la solución de los mismos. A los maestros que se acercan a ellos solicitando colaboración técnica les aconsejan y sugieren materiales adecuados para sus enseñanzas... Demuestran su capacidad y experiencia trabajando en grupos”.

Por tanto se puede afirmar que la función de asesoramiento se ha llevado a cabo cuando la calidad de la educación mejora gracias a la labor de la supervisión.

Según Muñoz (1991), son muchos los autores que piensan que la función de asesoramiento es necesaria en el sistema educativo actual, ya que los avances científicos y técnicos y la complejidad de las relaciones sociales hacen necesario dinamizar la escuela y acelerar su adaptación a la sociedad, ya que aunque la formación inicial del profesorado esté perfectamente instrumentada y actualizada, ésta no es suficiente.

Esta función asesora a los distintos agentes del sistema escolar es llevada a cabo por distintas instituciones como gabinetes de estudio, programas específicos, institutos universitarios, escuelas de magisterio, centros de profesores, equipos de consultores o asesores, supervisión e inspección.

Él distingue dos modos de asesoramiento: el que se realiza de modo general y teórico y el más cercano a la realidad escolar, que se presenta junto a la observación directa de una actividad educativa. El segundo es más propio de la supervisión y, para Muñoz, se aplica el mismo término a la atención de las clases prácticas de los profesores en su formación inicial.

Pérez Figueiras (1999) añade que “el asesoramiento como parte de la supervisión resulta efectivo sólo si existe la capacidad de desarrollarlo sobre

la base de buenas relaciones humanas y una comunicación coherente entre supervisores, directores y docentes”. De esta manera, la función de asesoramiento cobra importancia por la influencia positiva que se puede conseguir en la preparación de las estructuras de dirección partiendo de ella.

5.3. La función de evaluación

La evaluación es una de las funciones primordiales del servicio de inspección ya que está presente en todas sus actividades. La evaluación puede ser considerada como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo fundamental es recabar información sobre todos y cada uno de los aspectos de la realidad educativa como soporte para la toma de decisiones.

Dentro de la supervisión, el campo principal de la evaluación son los centros escolares, y esto porque la escuela es considerada como el pilar fundamental del sistema escolar, de forma que en ella se producen todas las condiciones del éxito educativo. Por tanto, es muy importante o, quizás mejor, primordial poseer los recursos adecuados para evaluar su funcionamiento y sus resultados, de cara a obtener información sobre la calidad de la enseñanza, los resultados académicos, el ambiente escolar, la dirección y la adaptación al entorno.

Pero puesto que el centro es una unidad, esta evaluación debe ser sistemática y abarcar de forma primordial la dimensión disciplinar como función propia de los centros escolares.

La organización de mecanismos de evaluación de la calidad de la educación no puede desligarse de la supervisión educativa porque la supervisión siempre ha tenido la función de ofrecer criterios de valor sobre la calidad de la gestión del sistema. Consecuentemente, la evaluación entra a formar parte de los mecanismos de la supervisión para el desarrollo

permanente de la calidad de la educación. Estos mecanismos pueden ser externos o internos.

6. MODELOS DE SUPERVISIÓN

Son varios los autores que se centran en analizar los distintos tipos de supervisión o diferentes modelos de la misma. Estos modelos presentan características que definen su identidad y unos u otros han sido usados dependiendo de las peculiaridades del sistema educativo. Algunos de ellos piensan que la asunción de diferentes modelos de centralización-descentralización de los sistemas educativos tiene un efecto directo sobre el modelo de organización de la supervisión. En dependencia con ello los modelos de supervisión establecidos se consolidan o evolucionan en o hacia uno de los tipos clásicos: centralizado, parcialmente centralizado o descentralizado.

Vamos a ver y analizar distintos modelos de supervisión bajo la óptica de diferentes autores. Nos centraremos principalmente en las clasificaciones hechas por Mosher y Purpel (1974), Martín (1988) y Muñoz (1991).

Mosher y Purpel (1974) señalan distintas tradiciones dentro del campo de la supervisión. Ellos destacan dos teorías principales (la científica y la democrática) aunque señalan tres más (la supervisión como inspección, como medio de lograr el desarrollo del docente y como desarrollo del plan de estudios). Vamos a ver, brevemente, en qué consiste cada una de ellas.

6.1. La supervisión científica

Este enfoque le da importancia a la investigación empírica y a la eficiencia administrativa. Esto indica la posibilidad de medir objetivamente la conducta crítica en relación con la enseñanza efectiva y supone que la

conducta del profesor puede ser controlada y regulada para lograr un desarrollo perfecto. Este tipo de supervisión ha dado lugar a un gran número de cuestionarios empíricos y de estudios analíticos para poder crear una ciencia de la educación. El trabajo de los supervisores que se encuentran bajo este modelo será estimular y dirigir la investigación e interpretar los nuevos logros para que los profesores tengan una base que les sirva de soporte para la mejora de su enseñanza. Se insiste en la administración eficiente y en la firmeza de la organización. Una de sus características fundamentales estriba en la importancia que se le da a la jerarquía, la organización y la evaluación como valores primordiales que deben primar en cualquier institución que busque la eficiencia y la productividad.

6.2. La supervisión democrática

Este modelo hace especial hincapié en la dignidad del maestro y surge como reacción ante el predominio de la inspección y la función evaluativa en la administración y la supervisión. Esta supervisión democrática intenta librarse de la imagen del supervisor como una persona cuya tarea principal es sofocar la creatividad individual, atemorizar, originar conformidad y desprenderse de los maestros creativos. En principio, esta práctica fue preparada para los estudiantes, pero más tarde se aplicó a los maestros, de forma que empieza a concebirse como conducción y algunos autores la definen como el máximo desarrollo del maestro para alcanzar la mayor eficiencia profesional posible.

Este tipo de supervisión se asoció con preceptos referidos a la personalidad humana, y los principios básicos en los que se apoya son:

- La integridad del docente tiene que ser protegida y sostenida en todo momento.
- La supervisión debe preocuparse, en primer lugar, de liberar y apoyar el talento del docente como individuo.

- Las técnicas supervisoras deben acentuar la calidez del trato, la amistad, la dirección como responsabilidad compartida, la dedicación completa del equipo al planeamiento educacional y la solidaridad entre los docentes. Además, se deben evitar las amenazas, la inseguridad y el “didactismo”.

Podemos así ver cómo la supervisión científica y la supervisión democrática tienen posturas totalmente diferentes respecto a los fines y a los medios de la supervisión.

6.3. La supervisión como inspección

Dentro de la inspección aparece la evaluación para mantener pautas comunes en la instrucción y para decidir sobre la promoción o la retención del profesorado. Así, la inspección era la función principal de los supervisores hace algunos años. De esta forma, si entendemos la supervisión como inspección, ésta no era bien vista por los maestros ya que la veían como “entrometimiento” y “autoritarismo”.

Aunque la evaluación siempre ha sido bastante temida, es necesaria para evaluar la calidad de los maestros y mantener niveles altos en la enseñanza, por tanto, hay que decir que se hace indispensable en sistemas escolares obligatorios. Por tanto, si pensásemos que la inspección es un requisito indispensable del sistema educativo, surgirían menos problemas en cuanto a su aplicación.

Son varios los peligros de la inspección, como la anulación de la iniciativa y de la capacidad creadora de los docentes, la imposición del plan de estudios y de la política educacional, la creación de temor y conformidad en los profesores, etc. Pero aún peor es no desarrollar procedimientos institucionales que aseguren la calidad de la enseñanza. El principal problema estriba en la forma de llevarla a cabo, ya que hay que ponerla en

marcha sin provocar temores en los profesores. Así, la supervisión no sólo incluye la evaluación sino también el asesoramiento y debería hacer especial hincapié en este último.

6.4. La supervisión como medio de lograr el desarrollo del docente

Cuando la supervisión se centra en el desarrollo del docente, éste es considerado de forma individual pero sin llegar a evaluarlo. Su principal meta es ofrecerle ayuda para que se desarrolle como maestro y como persona. La tarea primordial del supervisor es crear un buen ambiente de trabajo para el maestro, dejando claras cuáles son las reglas, los valores y las tradiciones de la escuela. Por tanto, desde este punto de vista, el supervisor es una persona que colabora a que el docente se ayude a sí mismo. Se presupone así que el maestro tiene talento, interés y la capacidad para llevar a cabo una buena labor, quedando reducida la tarea del supervisor a reducir los trámites administrativos y las inhibiciones personales, los temores, las dudas y las inseguridades.

Desde esta visión, el supervisor trabaja en grupo e intenta entablar buenas relaciones con éste. Los que piensan así toman como base las siguientes creencias:

- Que el docente constituye el agente clave de la educación.
- Que dándole el apoyo y la fuerza necesaria, el talento del docente podrá lograr su expresión total.
- Que este talento será bastante para el maestro y para la enseñanza de manera que se garanticen respuestas que doten de recursos a la supervisión.

El desarrollo de los maestros es una función importante de la supervisión, ya que aunque éstos necesiten recursos concretos (libros, películas, materiales...) para realizar su actividad, también necesita la

comprensión y el apoyo de sus compañeros, así como tener creencias propias y estar seguro de sí mismo. Consecuentemente, los supervisores deben ser los encargados de proporcionar estos recursos a los docentes, pero sin olvidar nunca a los alumnos, por lo que el bienestar del maestro estará supeditado al bienestar de los niños. Debido a la importancia de las relaciones entre supervisores y profesores, el supervisor debe eludir aquellas situaciones en las que las relaciones entre ambos sean una amenaza y buscar siempre la ayuda y la asistencia.

6.5. La supervisión como desarrollo del plan de estudios

Los dos modelos anteriores de supervisión (centrada en la inspección y en el desarrollo de los profesores) tiene como última finalidad a los docentes como individuos. El modelo que ahora nos ocupa parece estar más centrado en los contenidos, las unidades y los materiales de la enseñanza. Sin embargo, hay varias matizaciones que es necesario hacer. En primer lugar, cuando el supervisor es alguien que tiene que desarrollar el plan de estudios, organiza los materiales de éste, incorpora a los maestros en su producción y ejecución y actúa como alguien a quien puede recurrir cada profesor. El desarrollo del plan de estudios tiene una importancia vital para la enseñanza y son muchos los autores que introducen esta función dentro del ámbito supervisor. Sin embargo, el problema fundamental se plantea cuando se aborda el tema de cómo llevarla a cabo evitando la observación y la evaluación individual del profesorado.

Otra clasificación es la realizada por Martín (1988), que sigue la propuesta de Tanner y Tanner (1987) y habla de cuatro modelos de supervisión: la supervisión como inspección, la supervisión como producción, la supervisión clínica y la supervisión como modelo de desarrollo. Sintetiza estos modelos en la tabla que reproducimos a continuación, utilizando para ello cuatro indicadores: función de control, medio de control, currículum y método.

MODELOS DE SUPERVISIÓN	FUNCIÓN DE CONTROL	MEDIO DE CONTROL	CURRÍCULUM	MÉTODO
<i>Inspección</i>	Controlar la rendición de cuentas; mejorar la eficacia; mantener el “nivel”; adaptarse a los fines segmentados y prefijados.	Establecido-convergente. Directivo-segmentado.	Establecido por autoridad externa; descuido de los fines de socialización; estudios segmentados (atención a la educación básica, a los temas dados y destrezas académicas fundamentales).	“Time-on-task” (tiempo en la tarea o tareas controladas temporalmente); “dominio” de temas académicos; ejercicios de repetición.
<i>Producción</i>	Rendición de cuentas; mejora de la eficacia (con “entradas” mínimas, máximos productos), elevación del nivel según indican las notas de los exámenes, realización de objetivos y fines segmentados.	Establecido-convergente. Segmentado; proceso-producto; directivo.	Establecido por autoridad externa; descuido de los fines de socialización; estudios segmentados (atención a la educación básica, a los temas dados y destrezas académicas fundamentales).	Objetivos conductistas; “time-on-task”; tiempo de aprendizaje académico; “dominio” de temas académicos; ejercicios de repetición.
<i>Clínico</i>	Mejora de la enseñanza, aumento de la interacción profesor-alumno en el aula; aumento de la comprensión del profesor y de su competencia en la metodología de la enseñanza.	Ecléctico; conducta observable en el aula; segmentado; cooperativo-consultivo.	Ecléctico; establecido por autoridad externa; atención a la enseñanza; consideración de los fines de socialización.	Consultivo; análisis de la enseñanza (conducta observable en el aula).
<i>Desarrollo</i>	Mejora de la enseñanza; mejora del currículum, aumento de la comprensión del profesor y de su competencia en el proceso de	Emergente; interdependiente-holista; desarrollo; ecológico, cooperativo.	Desarrollado de modo continuo y cooperativo con los profesores, los especialistas en currículum, los supervisores, los administradores y los alumnos;	Democrático-participativo; resolución de problemas; usos de las materias de enseñanza como medios para añadir

	enseñanza- aprendizaje; desarrollo del pensamiento reflexivo mediante la resolución socio- personal de problemas; ciudadanía democrática; interdependenci a de fines.		interdependencia de fines académicos y socializadores (estudios comprensivos e interdisciplinario s centrados en ideas, cuestiones, problemas, generalizaciones y aplicaciones).	significado a la expresión.
--	---	--	---	--------------------------------

Tabla 1. Modelos de supervisión (Martín, 1988)

De los cuatro modelos presentados, no desarrolla el de la supervisión como inspección porque afirma que es un modelo que está en desuso. Vamos a ver cuáles son las características fundamentales que señala de los otros tres.

6.6. La supervisión como producción

Este modelo concibe la escuela como una empresa y adopta los modos de gestión científica e industrial, criterios propios de rentabilidad y eficiencia. Lo que trata fundamentalmente es de reproducir los procedimientos usados por las empresas para incrementar la eficiencia de la producción. Traspasar esto al ámbito escolar implica establecer unos niveles estándares y diseñar una serie de mecanismos para medir de forma cuantitativa el grado en que tanto profesores como alumnos satisficían dichos estándares.

Este concepto de la escuela como empresa ha tenido bastante influencia en los temas relacionados con los ámbitos didácticos y organizativos de la institución escolar.

Desde esta perspectiva, la eficiencia escolar requería el establecimiento de objetivos comportamentales específicos, definidos operativamente, y la determinación de unos mecanismos de control para ver

el grado de cumplimiento de éstos. Así, se piensa que los productos o resultados educativos pueden ser evaluados en términos de elementos discretos, y que el trabajo de supervisores y profesores es el de unas unidades que operan en un proceso establecido y convergente.

Este modelo ha centrado su atención en la investigación que intentaba probar la incidencia del tiempo en el aprendizaje de tareas. Al principio, la investigación del tiempo en la tarea (time-in-task) y más tarde los estudios sobre el tiempo de aprendizaje académico (academic learning time) querían relacionar estas variables con el rendimiento escolar superior.

El modelo de producción de la enseñanza y la supervisión entiende al profesor como una unidad de producción más que como un profesional que tiene un alto grado de autonomía. Su función principal es la distribución de la instrucción y su objetivo último sería la mejora de la enseñanza dentro del ámbito del aula y los alumnos estarán ante una enseñanza por y para el examen, donde deberán llegar a los niveles establecidos y serán controlados por instancias ajenas al profesor. Desde esta perspectiva, el profesor posee poca cualificación y no hay conexiones entre la enseñanza y el currículum, de forma que el diseño, desarrollo y la evaluación del currículum son tareas fundamentales de los políticos y responsables de estas materias más que del docente.

Esto mismo va a suceder con la labor supervisora, ya que como todo está predeterminado, el supervisor se convierte en un elemento más que no posee autonomía en su trabajo. Lo más que puede llegar a hacer es la aplicación de tests y pruebas cuantificadas para medir los resultados.

Sin embargo, este modelo no se puede aplicar a la institución escolar ya que, al contrario de la producción, la educación es un proceso abierto, emergente y en desarrollo.

6.7. La supervisión clínica

La supervisión clínica surge en la Universidad de Harvard a finales de los años 50 y principios de los 60. Su principal propósito estriba en la formación del profesor novel en ejercicio y también se concibe como una forma eficaz de abordar el prácticum. La idea de la que parte es la de formar un profesor de élite, con gran cualificación, que estuviera informado de todos los avances de la educación y que se dedicara, de manera exclusiva, a la enseñanza práctica de los futuros profesores.

Podemos definir la supervisión clínica como una fase de la supervisión instructiva que a través de la recogida de datos de las aulas y con los encuentros “cara a cara” entre supervisor y profesor pretende el desarrollo profesional de los profesores y el mejoramiento de la instrucción.

Por lo tanto, podemos afirmar que se trata de un tipo especial de supervisión que se fija fundamentalmente en la observación del comportamiento del profesor en el aula. Los datos que se recogen de estas observaciones son usados para trabajar con los profesores buscando una mejora de su enseñanza dentro de la relación personal que se establece entre el supervisor y el profesor.

Martín (1988) en este tipo de supervisión incluye una reseña sobre las fases señaladas por Snyder y Anderson (1986), que piensan que el ciclo típico de observación del método de supervisión clínica incluye cinco etapas:

- ☞ Conferencia de preobservación. Reunión en la que se llega a un compromiso entre profesor y observador sobre el objeto o los temas que se van a observar.
- ☞ Observación. Recogida efectiva de datos sobre los acontecimientos del aula que previamente se han acordado.

- ☞ Sesión de análisis y estrategia. Revisión e interpretación de los datos recogidos de acuerdo a los temas acordados y a la teoría e investigación pedagógica.
- ☞ Conferencia. Establecimiento de un proceso de feedback entre el profesor y el observador que posibilite el aprendizaje del profesor; preparación de la próxima etapa.
- ☞ Postobservación crítica. Análisis en común de la utilidad del ciclo de actividades de observación realizados.

En la misma línea, recoge la propuesta de Cogan (1973) en la que se distinguen principalmente ocho etapas:

- ⊗ Establecimiento de la relación entre profesor y supervisor.
- ⊗ Planificación con el profesor (una lección, series de lecciones o una unidad –normalmente incluye la especificación de resultados-, previsión de los problemas con los que se va a encontrar la enseñanza, previsión de materiales y sistemas que se prevén también de retroalimentación y evaluación).
- ⊗ Planificación de las estrategias de observación.
- ⊗ Observación de la instrucción.
- ⊗ Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ⊗ Planificación de la estrategia para los intercambios, reuniones del supervisor y profesor.
- ⊗ Realización de la Conferencia de Supervisión.
- ⊗ Nueva planificación (planificación renovada para las lecciones siguientes, abarca los cambios en que supervisor y profesor se han mostrado de acuerdo).

Si comparamos la supervisión clínica con los otros tipos de supervisión vemos que posee una serie de características propias. Así, destaca la importancia que le da al desarrollo profesional del profesor y la naturaleza democrática y cooperativa de la relación entre supervisor y

profesor. Además, esta supervisión “in situ” garantiza la significación práctica que para el profesor tienen estos procesos. A esto hemos de añadir que cuenta con una planificación muy estructurada de cada una de las fases del trabajo que el profesor ha de llevar a cabo y las relaciones que éste va a establecer con el supervisor.

Otra característica destacable es que se trata de una supervisión con un enfoque personalizado y de asesoramiento individual, de forma que permite un conocimiento más profundo de la enseñanza dentro de una aula concreta y específica y la forma de actuar propia de cada uno de los profesores. Sin embargo, esta forma de trabajar tiene un problema, y es que se descuidan, de alguna manera, los problemas que afectan a toda la institución escolar y se desconocen los sistemas de carácter grupal y participativo con los que podrían abordarse las deficiencias institucionales de los centros.

Al igual que en el modelo anterior, no se toca directamente el diseño, desarrollo y evaluación del currículum sino que esto se deja en manos de instancias superiores como la Administración.

Una de las principales críticas que recibe este modelo hace referencia a las limitaciones derivadas del estudio del comportamiento observable de la clase, crítica que también se la ha hecho al paradigma proceso-producto por la observación sistemática en el aula. Además se le tacha de tener una concepción reduccionista de la ciencia ya que se identifica sólo con hallazgos objetivos, observables y cuantificables.

Uno de los aspectos más analizados de este modelo han sido las relaciones que se establecen entre supervisor y profesor. Son muchos los autores que piensan que éstas suelen ser como las que se dan entre colegas y no básicamente relaciones de orientación o asesoramiento. Así, destaca la

existencia de relaciones horizontales sin interacciones jerárquicas ni verticales.

6.8. La supervisión como proceso de desarrollo

Este modelo se presenta con la idea de superar las limitaciones que se le achacan a los modelos anteriores. La idea fundamental en la que se centra es que la educación es fundamentalmente un proceso de crecimiento más que un proceso que lleva a productos terminales o finales.

Glickman (1985 y 1987) (cit. por Martín, 1988) defiende este modelo de supervisión desde las posibilidades que ofrecen el liderazgo directivo, no directivo y de colaboración para la mejora de la enseñanza. El uso de cada uno de estos estilos de supervisión vendrá marcado por las características del profesor, fundamentalmente por su capacidad de compromiso y pensamiento abstracto. Según él, el enfoque directivo deberá utilizarse con los profesores que tengan un bajo nivel de compromiso y capacidad de pensamiento abstracto; el no directivo cuando estas características sean altas y el de colaboración en situaciones intermedias.

Esta propuesta de Glickman presupone que el supervisor cambiará en función de las circunstancias y características de los profesores, buscando la personalización de la relación entre profesor y supervisor. Se le critica que el supervisor debe cambiar frecuentemente de estilo y mentalidad orientadora y, además, se corre el riesgo de fijarse en aspectos microeducativos.

Encontrarnos dentro del modelo de la supervisión como desarrollo implica reconocer la necesidad de interdependencia entre currículum y enseñanza, entre materia y método, entre teoría y práctica, entre lo cognitivo y lo afectivo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Supone aceptar que currículum y enseñanza no pueden considerarse por separado. El profesor no es un distribuidor de instrucción que lleva a cabo unos fines

prefijados de un currículum establecido externamente, sino que es un profesional que trabaja conjuntamente con los especialistas que son los responsables del currículum. Por lo tanto, el profesor es un investigador que es capaz de dar respuestas y soluciones a los problemas educativos y que favorece el crecimiento de la persona que aprende, ya que considera que éste es un ser que piensa de forma autónoma y que es un miembro responsable de la sociedad.

Este modelo acepta el presupuesto de que la supervisión trabaja con métodos participativos y de colaboración. El supervisor trabaja colaborativamente con el profesor para desarrollar su comprensión de los problemas y llegar a las posibles soluciones. Además, la supervisión como desarrollo favorece la interdependencia de los elementos micro y macroeducativos a partir de una propuesta de organización organicista, lo que implica que el personal docente y con responsabilidad en la institución escolar no asuma una jerarquía funcional y de división estricta del trabajo, sino que participa democrática y cooperativamente en todas las tareas del proceso educativo.

6.9. Otros modelos de supervisión

Una tercera propuesta es la llevada a cabo por Muñoz (1991), el cual desarrolla de forma esquemática, tomando como base seis indicadores, distintos y variados modelos sobre supervisión educativa. La clasificación que hace es la que recogemos a continuación:

a) Modelos centrados en el control: como pueden ser los de Gómez Dacal (1980 y 1986) y Rivas (1984).

b) Modelos centrados en el asesoramiento: dentro de este grupo señala tres modelos diferentes. Éstos son:

- Modelo de orientación: tuvo gran importancia en los años 20 cuando la supervisión era considerada como orientación al profesor. Destaca el modelo de Kyte (1930), Mosher y Purpel (1972) y Bennington (1965).
- Modelo de desarrollo del profesor y del currículum: ya que una tarea primordial del supervisor era el desarrollo del currículum. Este modelo fue elaborado principalmente por Glickman y Gordon (1987).
- Modelo de innovación: cabe resaltar los modelos de Harris (1985) y Unruh y Turner (1970).

c) Modelos centrados en la dirección: su época de mayor apogeo se sitúa alrededor de los años 30 en adelante, como consecuencia de las investigaciones sobre liderazgo y relaciones humanas. Dentro de este tipo, cabe citar los modelos de Wiles (1950), Bradfield (1964) y Wiles y Lovell (1975), entre otros.

d) Modelos centrados en la mediación: las investigaciones de Sánchez Miras (1986) y C.E.R.I. – O.C.D.E. definen la inspección como un órgano mediador para poner en contacto a la escuela y a la autoridad educativa, que son los dos órganos principales de la toma de decisiones. Además de esta función mediadora también están las funciones de asesoramiento y de control. Según Muñoz, este modelo está poco elaborado.

e) Modelos centrados en la función reguladora: estos modelos son más recientes y entre ellos cabe citar los de D'Hainaut (1980), Mélet (1982) y Pauvert (1986).

f) Modelos centrados en la participación del profesorado: parte de la supervisión entre iguales o entre colegas. Dentro de este grupo de

modelos aparecen los de Alfonso (1977 y 1986), Freeman (1980) y Tunner (1987).

g) En séptimo lugar, e incluido dentro de la clasificación de modelos de supervisión educativa, Muñoz habla sobre el concepto estático y dinámico de la supervisión educativa. Para él, la supervisión como profesión es el organismo y/o las personas encargadas por la administración del control y/o asesoramiento de los diversos agentes del sistema educativo y del proceso instructivo. Por tanto, la función de supervisión es la acción que se ejerce sobre los agentes del sistema educativo en orden al mantenimiento y mejora del mismo, tanto a nivel de sistema, como del propio proceso educativo realizado a nivel de aula.

Sigue añadiendo que la inspección, tanto a nivel teórico como desde el punto de vista práctico, sigue ejerciendo su función controladora, por lo que se detecta la necesidad de progresar en otro sentido.

7. ESTUDIOS SOBRE SUPERVISIÓN DEL PRÁCTICUM

Son muchas las investigaciones y los estudios que se han realizado sobre el tema de las prácticas escolares. Vamos a analizar, a continuación, algunas de ellas, para lo que vamos a utilizar el sistema de clasificación elaborado por González y Fuentes (1994), que dividen o clasifican estos estudios en tres grandes grupos: las investigaciones relativas a los sujetos implicados en las prácticas escolares, las que hacen referencia al proceso desarrollado en las prácticas y las que se centran en el contexto de las prácticas escolares. Dentro de cada uno de estos grupos además se establece otra clasificación, que es la que mostramos a continuación:

7.1. Investigaciones relativas a los sujetos implicados en las prácticas escolares:

7.1.1. El primer grupo estaría compuesto por aquellos **estudios sobre los alumnos en prácticas**. Griffin (1986) señala principalmente dos temas: las características demográficas y las diferencias individuales.

Las características demográficas se refieren al perfil de los alumnos que estudian para profesores, sobre todo en lo referente a sexo, edad y raza. En nuestro país, al igual que en Estados Unidos, el porcentaje de mujeres es muy superior al de hombres, y la mayoría tienen menos de 25 años de edad.

Respecto a las diferencias individuales, se señalan una serie de características de personalidad relacionadas con las prácticas:

- a) Preocupaciones: éstas se centran primordialmente en uno mismo, las tareas de la enseñanza y el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos. La primera desaparece cuando aumenta la experiencia. El problema del impacto de su enseñanza llega con la socialización dentro de este campo y ha empezado a desaparecer su preocupación sobre cómo enseñar.
- b) Autoconcepto: suele ser más bajo en los varones y está influenciado por las valoraciones de los supervisores. Este autoconcepto es más positivo en primaria que en secundaria. Algunos estudios concluyen con la mejora de la autoimagen de los alumnos después de la formación y el primer año de experiencia.
- c) Empatía: nos encontramos con la creencia de que los profesores más afectuosos y preocupados por sus alumnos son más efectivos. Este factor parece ser un predictor de éxito en las prácticas escolares, además que los alumnos con más empatía suelen ser más valorados por supervisores y tutores.

- d) Trabajo previo con los niños: es uno de los aspectos más estudiados y aunque no siempre se ha podido probar, éste parece ayudar a conseguir buenos resultados en las prácticas.
- e) Interés por la gente: éste parece uno de los motivos fundamentales a la hora de escoger la enseñanza como oficio y llega a considerarse como una de las características de las personas que desempeñan esta labor.
- f) Aptitudes escolares: se refieren a habilidades verbales debido a la importancia de la comunicación en la enseñanza, aunque no todas las investigaciones llegan a esta conclusión.
- g) Nivel cognitivo de procesamiento: los estudios se han centrado en ver la relación existente entre nivel conceptual del profesorado y su conducta, y cómo afecta esto a los alumnos. Los resultados destacan que un alto nivel conceptual de los alumnos en prácticas se asocia con un estilo de enseñanza en el que los alumnos evalúan información, plantean hipótesis y realizan inferencias. Por el contrario, las destrezas como probar, redirigir y realizar preguntas de alto nivel tienen pocas consecuencias en el aumento de las destrezas conceptuales de los alumnos.
- h) Flexibilidad-creatividad: estos dos aspectos se relacionan con la efectividad de los estudios. La flexibilidad se asocia con la empatía y las destrezas comunicativas.

Fuentes (1997) lleva a cabo un estudio para analizar las percepciones del alumnado de Magisterio sobre las relaciones entre la teoría y la práctica antes y después de su experiencia en los centros. Así, señala que antes de incorporarse a los centros, los estudiantes piensan que el conocimiento aprendido en la universidad les va a resultar útil, válido y correcto para desenvolverse en la realidad, aunque asumen que existe cierta discontinuidad entre el conocimiento de carácter decorativo que ofrecen los estudios universitarios con el de carácter procedimental que esperan adquirir en los centros. Tras la realización de las prácticas, aparece, con

cierta contundencia, una crítica a la preparación recibida para afrontar las tareas profesionales que han visto y/o han desarrollado en las aulas. Además, tras su paso por los centros, los alumnos valoran en menor medida la contribución de las materias de la carrera en su proceso de aprendizaje de la enseñanza, excepto en lo que se refiere a la realización de las Prácticas Escolares. La experiencia práctica conduce a los futuros docentes a afirmar que lo estudiado en Magisterio no les sirve para resolver los problemas que les han surgido en las diferentes fases del ciclo didáctico.

Estos datos subrayan, desde la perspectiva del alumnado, el fracaso de la preparación universitaria para desarrollar determinadas tareas durante las prácticas, tareas que se asemejan a varias de las labores habituales de los docentes en ejercicio. Además, los estudiantes se quejan insistentemente de la falta de recursos para desarrollar la enseñanza. La demanda de conocimientos de carácter procedimental cuestiona el supuesto de que los estudiantes para profesores pueden extraer consecuencias de acción de principios abstractos. Así, el diseño del Prácticum debe potenciar la ligazón de la formación inicial con las necesidades de la práctica docente y proporcionar un mínimo bagaje para poder involucrarse en tareas de mejora de la enseñanza. Al mismo tiempo, es necesario prestar especial atención a los procesos de socialización que los futuros maestros viven en las prácticas y también al peso de la biografía escolar en etapas previas a la propia experiencia en la universidad y que puede orientar, en gran medida, las decisiones didácticas concretas. La ausencia en la formación inicial de un currículum adecuado que permita integrar la teoría con la práctica suele llevar al desprecio del conocimiento académico y a la ausencia de actividad reflexiva por parte de los futuros profesores.

El trabajo de Muñoz, Cifuentes y De la Fuente (2001) pretendía acercarse al pensamiento de los alumnos para ver hasta qué punto son conscientes de la ayuda que les puede suponer éste en el conocimiento de los procedimientos docentes la teoría recibida en la Facultad y sus ideas sobre

el papel del supervisor, el tutor del centro y ellos mismos para ver la valoración de los procesos reflexivos y la concepción acerca de éstos. Las conclusiones más destacadas del estudio señalan que:

- Los alumnos poseen una visión tecnicista de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Tras finalizar las prácticas, su visión inicialmente tecnicista de la enseñanza cambia poco por una visión más crítica, en la que reconocen que los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos, inciertos, singulares y esencialmente cambiantes, gracias a la reflexión en y sobre la práctica.
- Los procesos reflexivos deben ser iniciados en la práctica del aula de la Facultad, ilustrando la enseñanza con estudios de caso sobre la escuela, para que el alumnado cambie el pensamiento actual entre la gran dicotomía teoría-práctica.
- El trabajo desde la Universidad debe centrarse en los procesos cognitivos de alumnos y profesores y no sólo en los productos a conseguir. Así, aunque varíe el contexto, el hecho del aprendizaje es siempre el mismo, entendido como proceso de reconstrucción y reinterpretación autodirigido.

Otro estudio relacionado con el alumnado es el llevado a cabo por Pérez González (1999), cuya pretensión implicaba la evaluación de las ideas previas del alumnado en la experiencia de prácticas y el proceso de prácticas oficial y planeado previamente por el Centro. Este trabajo se ha llevado a cabo en la Universidad de Cádiz y ha obtenido resultados interesantes acerca de los aspectos motivacionales del alumnado en su primera socialización profesional. Aunque los primeros resultados del estudio, obtenidos a través de un cuestionario, fueron muy positivos, otros instrumentos utilizados en la triangulación de datos, como el sociograma o una prueba de validación cara a cara con los tutores de los centros, demuestran que las opiniones de los estudiantes acerca de los procesos

desarrollados en las prácticas no son siempre tan positivos como podemos creer. Las críticas al Plan de Prácticas, a los supervisores y a los tutores de los centros son fuertes:

- Los alumnos no son ajenos a la problemática que existe en el desarrollo de las prácticas entre la Facultad y sus centros de destino.
- Se detectan defectos en la organización en cuatrimestres de las asignaturas, ya que se les piden cosas en las prácticas que aún no han visto en la Universidad.
- Los alumnos señalan dificultades en la organización de las prácticas y su coordinación, derivados en su mayoría de los problemas existentes entre las dos instituciones implicadas en las mismas.
- En muchas ocasiones, los alumnos se sienten incómodos con los tutores de los centros, ya que no se sienten suficientemente atendidos por éstos, a la par que expresan falta de colaboración en su proceso de aprendizaje por parte de los mismos.
- Por último, los estudiantes señalan que los supervisores pueden ayudarles a encarar las distintas situaciones que se les plantear y a reformular planteamientos más oportunos para futuras experiencias docentes.

7.1.2. Otro grupo se centra en los **estudios sobre los supervisores de alumnos en prácticas**. Ya hemos dicho anteriormente que vamos a considerar supervisores a todos los profesores de los centros universitarios que se encargan de la preparación de los futuros maestros.

No existe mucho material sobre este tema, destacando Villar (1989), Carter (1984), Marsh (1987) y Troyer (1986). En esta línea, Griffin (1986) señala la necesidad de seleccionar bien a los profesores que vayan a realizar

esta tarea supervisora, aunque también destaca que éste es uno de los aspectos más relegados dentro de las prácticas.

Tampoco existe apenas bibliografía sobre la preparación de estos supervisores. Muchos coinciden en afirmar que es necesaria bastante experiencia, conocimiento del proceso a seguir en la formación del docente y facilidades comunicativas y en las relaciones humanas para reducir la ansiedad del alumnado y proporcionarle feedback adecuado.

Otro aspecto en el que tampoco se ha hecho mucho hincapié es el de los roles que desempeñan los supervisores dentro de las prácticas. Aquí destacamos a Zimpher, De Voss y Nott (1980) que piensan que las funciones de los supervisores de prácticum son muy complejas, repercutiendo de una manera directa en el desarrollo de las prácticas. En la misma línea, Cohn (1981) apunta que los supervisores llevan a cabo una tarea importantísima referida a las relaciones públicas, a las visitas a los centros, las cuales les sirven para ver los progresos de los alumnos, identificar las áreas de dificultad y contactar con los profesores.

Sin embargo, hay que decir que las funciones de supervisores y tutores no están claras, ya que algunas veces se solapan. Esto puede ser debido a la poca información y orientación que ambos grupos reciben sobre las mismas.

Un estudio que se podría incardinar dentro de este grupo es el de Riera y otros (1995), que se plantean la necesidad de ligar la teoría y la práctica aprovechando la estancia de los alumnos en los centros. Los objetivos de su trabajo son:

- a) Experimentar el estudio de casos como estrategia metodológica en la tutorización de las prácticas.
- b) Analizar y mejorar el rol del supervisor de prácticas.

- c) Profundizar en el proceso reflexivo y de toma de decisiones de los agentes implicados en las prácticas.

Una vez realizada la investigación, las valoraciones hechas por los alumnos participantes sobre la metodología del estudio de casos son bastante favorables porque permiten hacer críticas formales y argumentadas de situaciones educativas concretas, posibilitan explicitar las propias ideas en torno a situaciones de enseñanza-aprendizaje, ayuda a contrastar ideas con las personas integrantes de un grupo, apoya el aprendizaje de trabajo en equipo, contribuye a buscar alternativas diferentes para mejorar las situaciones analizadas, permite la reflexión de las propias actuaciones a través de un proceso de autocrítica y apoya el intercambio de modelos, métodos y estilos educativos.

Por su parte, los supervisores consideran que el estudio de casos como metodología es un instrumento válido para la supervisión de las prácticas ya que: permite unir la teoría y la práctica partiendo de situaciones específicas y vivenciadas por los alumnos, posibilita analizar en profundidad todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (recursos, metodología, organización del aula...), permite valorar actitudes y estrategias de control del grupo clase, tanto de los docentes como de los alumnos en prácticas, facilita la concreción del trabajo de supervisión de las prácticas, implicando al supervisor en el seguimiento de los alumnos y hace factible llevar a cabo una tutoría de forma grupal, lo que enriquece la cooparticipación y el intercambio de experiencias.

Sin embargo, también se detectan algunos problemas como la falta de formación y conocimiento sobre la metodología de estudio de casos, las dificultades de coordinación de horarios o la brevedad del período de prácticas entre otros.

Otra experiencia acerca de los supervisores es la llevada a cabo por García (1995) que plantea la necesidad de mantener y potenciar la supervisión en las prácticas como una faceta importante en la formación docente. Para él, el perfil de los profesores que realicen esta tarea incluye condiciones como la relación de éstos con áreas de educación, la implicación en todo el prácticum del curso, ser conocidos por los alumnos, poseer experiencia en centros docentes, tener disponibilidad para la relación y mostrar interés por la formación en la relación teoría-práctica.

Plantea la necesidad de establecer convenios entre las Administraciones Educativas y los centros de formación del profesorado que supongan alguna contrapartida a la participación de los profesores tutores de prácticas, de manera que se les implique más allá del simple voluntarismo. Esta implicación puede estar relacionada con la preparación y el planteamiento del prácticum, de manera que se acercaría más a la realidad y con la realización de las prácticas con el objetivo de salvar la visión de los alumnos como intrusos.

El estudio de Castaño, Prieto, Ruiz y Sánchez (1997) parte de la visión de los alumnos y los propios supervisores sobre las funciones de estos últimos, proponiendo un modelo cuyo objetivo es la formación de profesionales autónomos, críticos y reflexivos que investigan sobre su propia práctica con el objetivo de mejorarla. Para ello elaboran dos cuestionarios: uno destinado a alumnos en prácticas de distintas especialidades de maestro (Educación Primaria, Educación Física y Lengua Extranjera) cuyo objetivo era conocer cuáles son las funciones que cumple el supervisor y cuáles desearían los alumnos que cumpliera; y otro para los supervisores, en el que, por medio del análisis de las principales funciones, éstos describieran su quehacer.

Tras analizar las respuestas emitidas por ambos grupos, estas autoras proponen un modelo de profesor supervisor con las características que resumimos a continuación:

- Debe formar profesionales autónomos, capaces de diseñar su intervención y adaptarla a las circunstancias del contexto en el que se va a desarrollar.
- Debe preocuparse por desarrollar el pensamiento autónomo en el alumno lo que le permitirá producir nuevas ideas, promover su sentido crítico ante nuevos planteamientos y fomentar en él hábitos de reflexión y análisis. Al mismo tiempo debe desarrollar su imaginación creativa para que pueda resolver los problemas que se le planteen.
- Ante todo, debe ser un orientador que encamine al alumnado en la construcción de su propio conocimiento en y sobre la práctica y le ayude a crecer a través de sus experiencias. Esta orientación ha de desarrollarse en tres momentos clave del período de prácticas:
 - Antes de las prácticas, orientando sobre el sentido y valor de las mismas, su organización y las funciones de los elementos que intervienen en ellas. Aquí se incluye la preparación para la observación del acto educativo en el que se va a participar así como la motivación previa del alumno que suscite el interés por las tareas a desempeñar y elimine los posibles recelos que puede producir la nueva situación.
 - Durante las prácticas, el supervisor debe facilitar al alumno la integración teoría-práctica , ayudarle a adecuar sus intervenciones en el contexto en que las va a desarrollar y canalizar la interacción entre sus concepciones y los nuevos conocimientos. Además, debe promover la investigación y la reflexión sobre la práctica para encontrar soluciones creativas a

los problemas, suscitar el espíritu investigador y orientar sobre técnicas y procesos de investigación en educación.

- Al terminar las prácticas, la función orientadora se dirige a ayudar al alumno a sistematizar todo el período para plasmarlo en la memoria de prácticas. Para ello es fundamental hacer una evaluación formativa de todo el proceso de cara a su mejora, y teniendo en cuenta las impresiones y reflexiones de los propios alumnos, para finalizar con una evaluación sumativa que recogerá el consenso de las valoraciones del supervisor y el profesor cooperante.

Caballero (1997) pretende identificar los modelos interpretativos que utilizan los supervisores para planificar y desarrollar su labor en las prácticas, con la finalidad abrir un debate reflexivo que permita diseñar un modelo fundamentado y compartido por todos los supervisores. Esta autora caracteriza distintos tipos de supervisores por su modelo implícito. Así, distingue cuatro clases de supervisores:

- a) Clase 1: es la clase más “especialista”. Los profesores, al referirse a sus funciones, no hacen referencia a la focalización de las funciones del supervisor hacia cuestiones interactivas y no les preocupa apenas la evaluación.
- b) Clase 2: es una clase integradora en la que se equilibran las modalidades generalistas y especialistas. Aquí, el profesorado considera que el período temporal dedicado a la formación práctica debe ser moderado. El pragmatismo y la eficacia es la clave de este colectivo.
- c) Clase 3: es la más homogénea y está formada, casi íntegramente, por profesores del área de Didáctica y Organización Escolar. Estos supervisores se muestran preocupados por cuestiones organizativas referidas a requisitos exigibles a los centros de prácticas. Además, es

generalizada la consideración de que todo es objeto de aprendizaje durante las prácticas.

- d) Clase 4: este grupo hace referencia a cuestiones interactivas y destaca la importancia de la evaluación y del establecimiento de relaciones de colaboración con los tutores de los centros. Consideran la interacción como uno de los objetivos prioritarios dentro del prácticum.

Aunque, en general, las clases no se corresponden con líneas departamentales, excepto en la tercera, se puede definir la clase 1 como clase de profesores especialista, mientras que la clase 4 albergaría a los profesores generalistas. En definitiva, el papel de los departamentos como unidades docentes o investigadoras no queda muy claro a nivel de unidades de planificación e intervención.

Gómez (1998) analiza la figura del supervisor o tutor de prácticas desde la perspectiva de una muestra de alumnos de la especialidad de Educación Especial y de los profesores colaboradores de los centros, en la Universidad de Sevilla. El objetivo del estudio era conocer cómo viven e interpretan los alumnos de esta especialidad sus prácticas de enseñanza partiendo de sus opiniones y la narración de las experiencias vividas. Los resultados del estudio señalan la poca o escasa implicación que los supervisores muestran por las prácticas de enseñanza durante el desarrollo de éstas. Por norma general, esta actitud de los supervisores está delimitada y fomentada por las condiciones organizativas en las que se desarrollan los períodos de formación práctica, más concretamente en las prácticas estudiadas en esta investigación.

Se considera primordial que exista un marco de cooperación entre las dos instituciones formativas implicadas en la formación práctica de los futuros maestros (Escuela y Universidad), en el que se manifiesten los objetivos, funciones y tareas de todos los participantes. Asimismo, tanto los

alumnos como los profesores cooperantes piensan que las prácticas deberían desarrollarse desde principios de curso para poder mantener un contacto previo entre los supervisores antes de que los alumnos fueran a los centros a realizar prácticas.

Otro estudio que se puede incardinar dentro de este grupo es el de Guerrero, Romero y Toro (2001) que se centran en la visión de los supervisores acerca del prácticum, fijándose en tres grandes dimensiones: la situación del prácticum, el papel de los supervisores y las reflexiones de estos agentes acerca de este período. Las conclusiones de esta investigación se plasman en las siguientes propuesta de mejora:

- El prácticum sigue siendo una parte esencial de la formación del maestro pero hay que ofertar centros para hacer un mayor seguimiento a los alumnos y que posibiliten la asistencia a los seminarios semanales en la Facultad.
- Es necesario paliar el déficit existente en la coordinación entre Facultades y Centros Educativos, sobre todo entre supervisores y tutores de los centros, para que los alumnos alcancen los objetivos planteados en el prácticum.
- Hay que plantearse estrategias para que los alumnos analicen y reflexionen sobre su práctica, relacionándola con la teoría.
- Hay que precisar el plan de prácticas, definiendo bien las funciones de cada uno de los agentes implicados en el prácticum.
- La motivación de cada uno de estos agentes será un factor decisivo de cara obtener resultados de calidad.
- Los supervisores deben ayudar a los estudiantes a conocer la realidad de los centros educativos mediante la práctica.
- Se hace necesaria una buena normativa que regule el prácticum, para a partir de ella establecer mejores planes de capacitación de los futuros docentes.

- Es fundamental que el desarrollo del prácticum se haga una vez que se hayan alcanzado determinados resultados teóricos.

7.1.3. El tercer grupo de **estudios** se centra en el otro grupo de sujetos implicados en las prácticas escolares hace referencia a **los tutores de alumnos en prácticas**. Al igual que ocurría con los supervisores, no existen demasiadas referencias acerca de las exigencias para ser tutor. Son muchos los autores que coinciden en afirmar la necesidad de hacer una selección rigurosa de los tutores para que éstos cumplan bien con su función, aunque esto no aparece recogido en los programas de prácticum. Se presupone que cualquier profesor que trabaje en la escuela puede proporcionar una formación adecuada a los alumnos en prácticas, por lo que el único requisito para ser tutor es, precisamente, querer serlo.

Para Griffin (1986), los profesores tutores deben ser capaces de evaluar, a través de la observación, a los alumnos en prácticas, proporcionarles feedback específico y críticas constructivas, por lo que podríamos pensar que estas capacidades podrían servir como requisito bien para seleccionar a los tutores, bien como objetivos de cara a su formación.

Una investigación acerca de este grupo de sujetos es la llevada a cabo por Griffin et al. (1983), donde muestran la experiencia formativa con un grupo de tutores participantes en un programa diseñado especialmente para facilitar su actuación con alumnos en prácticas. Dichos tutores implementaron un proceso de trabajo con sus alumnos en prácticas, colaboraron en conferencias de supervisión y sus alumnos se dieron cuenta de su propio avance.

Otro estudio es el realizado por Gómez (1995) donde se intenta explorar, entre otros, el concepto y sentido que otorgan los profesores tutores a las prácticas dentro de la formación inicial de los futuros maestros, el papel y las funciones a desempeñar como colaboradores universitarios, las

opiniones sobre el diseño y organización de las prácticas y los criterios de seguimiento y evaluación de las mismas. Como aspecto importante destaca la falta de relación entre los supervisores y los tutores. Estos últimos demandan contactos previos a los períodos de prácticas para ser informados de todos aquellos aspectos relacionados con el currículum formativo de los alumnos.

7.1.4. En cuarto, y último lugar dentro de este grupo, encontramos las **investigaciones sobre la interacción alumno-tutor-supervisor**. Una de ellas es la de Guyton y McIntyre (1990), los cuales señalan que en la realidad se dan situaciones en las que cada grupo tiene libertad para interpretar lo que se espera de él y lo que se espera de los otros y de las experiencias de prácticas. Normalmente aparece el desacuerdo, la indefinición y la conflictividad.

La falta de comunicación es uno de los problemas que más aparece en la literatura. Los tutores señalan que no saben qué se espera de ellos. Los supervisores se quejan de falta de tiempo, de formación y de experiencia para la supervisión y, en general, todos muestran una falta de comprensión de los problemas de los demás.

Otro problema detectado es la diferencia de expectativas y creencias acerca de la enseñanza en general, y las prácticas en particular. De esta forma, mientras los alumnos se ven preparados para asumir el rol profesional, los profesores tutores tienen una visión de ellos como aprendices y ayudantes.

Dentro de este grupo de investigaciones destacamos la de Villar y otros (1984), que aplicaron el Test de Reacción a Situaciones Docentes para ver si había correlación entre los resultados obtenidos de supervisores, tutores y alumnos en prácticas. Los resultados mostraron que no se podía

aceptar la correlación, por lo que se deduce que la disposición de estos grupos hacia determinadas situaciones es distinta.

Otro trabajo dentro de esta misma línea es el de Pérez Serrano (1988), que quería contrastar las respuestas de supervisores, tutores y alumnos sobre la experiencia del prácticum. Los resultados de este trabajo apuntaron la inadecuación del plan de estudios y la falta de tiempo para la metodología y las materias psicopedagógicas, así como la necesidad de aumentar el tiempo dedicado a las prácticas escolares.

Por su parte, Lasley (1980) vio como los tutores estaban desilusionados por su tarea debido al bajo sueldo y al escaso prestigio social, mientras que los alumnos pensaban que la enseñanza era una carrera bien valorada. Ambos grupos, tutores y alumnos, estaban de acuerdo sobre la idea de que los cursos de formación no preparaban para la práctica profesional de la enseñanza.

En esta misma línea, está el trabajo de Estébaranz y Mingorance (1995) que se preguntaron por las expectativas sobre las prácticas de enseñanza, es decir, el significado que tienen las prácticas para cada uno de los implicados, lo que se relaciona con la percepción de cómo afectan, qué aportan a la formación o qué deberían aportar. Los objetivos planteados giran en torno a la identificación de las expectativas que tienen ante las prácticas los participantes en ellas, el análisis de los aspectos de las prácticas que aparecen con más frecuencia en los discursos y la descripción de las posibles diferencias en las expectativas en función de los grupos: alumnos, tutores y directores de centros de prácticas.

Utilizando la técnica de las entrevistas, las conclusiones a las que llegan son las siguientes:

1. La concepción predominante acerca de las prácticas es la de contacto con la realidad; piensan que ésta es formativa porque los implicados creen que se aprende a ser profesor por la influencia del contexto del aula y su intervención en él.
2. Los alumnos esperan adquirir aprendizajes actitudinales, cognoscitivos, técnicos y un aprendizaje profesional como educador personal. Actitudinales porque las prácticas constituyen un proceso de socialización que propicia el desarrollo de la capacidad de adaptarse al contexto de la enseñanza real. Los cognoscitivos son los relativos a la construcción del propio conocimiento sobre la enseñanza, o la adquisición de nuevas ideas o imágenes. Los aprendizajes técnicos son los que generan más expectativas en cuanto a los estudiantes, que esperan aprender a usar recursos, a gestionar la clase, a planificar estrategias de enseñanza para grupos heterogéneos, etc. Por último, algunos alumnos también esperan que las prácticas les ofrezcan la oportunidad de analizar los hechos educativos con criterios, valorar sus intervenciones docentes en situaciones de enseñanza “cuasi” reales y tomar decisiones en los momentos en los que tienen autonomía. Esperan aprender por experiencia a interaccionar con los niños. Todo este valor formativo que pueden tener las prácticas para cada uno de los sujetos lo ven muy ligado al profesor tutor que les corresponda.

Fuentes y González (1998), teniendo en cuenta la importancia que distintas investigaciones conceden a la función de los tutores, se plantea ver qué visión tienen los alumnos de éstos tras las prácticas escolares. Ellos llegan a la conclusión de que las relaciones entre alumnos y tutores parece que puede romper el aislamiento en el que viven los profesores. Además, los alumnos piensan que la relación con sus tutores debería tender más hacia una relación entre colegas que de profesor a alumnos. Los alumnos valoran bastante que sus tutores tengan facilidad para comunicarse y sensibilidad

para comprender sus problemas, necesidades y sentimientos en una situación en la que su papel no está muy definido.

Los alumnos piensan que el mantenimiento de unas buenas relaciones, abiertas y de confianza mutua es un requisito imprescindible para que surja el diálogo profesional de cara a la reflexión e interpretación de lo que ocurre en el aula y en el centro, a la vez que para abordar conjuntamente los problemas y dificultades que se observan. Sin embargo, el diálogo no siempre se produce y en ocasiones se da a través de charlas informales y, en otros casos, no existe respuesta ante preguntas planteadas por los alumnos, que se quejan de falta de interés por colaborar en su proceso formativo.

Siguen afirmando que los tutores ejercen una función de ayuda en el proceso formativo de los alumnos, además de ser un introductor y un mediador que facilita la integración de los alumnos en la escuela como organización. Para los alumnos, los tutores les facilitan la inserción en el mundo laboral, les proporcionan información útil y les protegen afectivamente en algunas situaciones de intercambio social en las que ellos tienen un rol indefinido. Otra función de los tutores es la función evaluadora. Los alumnos identifican esta función como de ayuda, sin confundir consejo con crítica negativa dentro del marco de unas buenas relaciones afectivas.

Otro trabajo que abunda en esta temática es el llevado a cabo por Verde (2001) donde se pone de manifiesto la necesidad de interacción entre los tres grandes grupos de agentes implicados en el prácticum. En esta línea, se parte de la premisa de que los trabajos realizados en tutorías entre supervisor y estudiantes son la base de todo el Plan de Prácticas, ya que a través de éstas se puede hacer un seguimiento de todas las prácticas y reflexionar sobre lo que se va a trabajar en los centros. Se considera básica la reflexión de forma conjunta con los supervisores y tutores de los centros

para la puesta en práctica de planes específicos. Asimismo, es primordial que exista colaboración entre el supervisor y el tutor para conocer a fondo el plan de prácticas y que existan mayores relaciones entre los tres grupos. Al mismo tiempo, ambos sectores consideran primordial trabajar conjuntamente acerca de la evaluación en esta etapa para conocer y compartir desde el principio los criterios de evaluación, emplear el mismo sistema para todos los alumnos y poder realizar seguimientos de los estudiantes en las aulas.

Respecto a los tutores del centro, éstos son valorados muy positivamente por el alumnado, ya que presentan una gran competencia en aspectos fundamentales para el desarrollo de la enseñanza, aunque la colaboración con los supervisores sea escasa. En relación a los supervisores, la valoración también es positiva; sin embargo hay dos aspectos susceptibles de mejora: la utilidad de los contenidos trabajados en los seminarios de supervisión y la consecución de los objetivos previstos para las tutorías.

7.2. Investigaciones relativas al proceso desarrollado en las prácticas escolares:

Los trabajos de Watts (1987) concluyen con que ni las escuelas ni las universidades se han tomado en serio el tema de las prácticas escolares, ya que él piensa que “sin una definición de los estándares de una enseñanza efectiva es imposible establecer los objetivos de las prácticas, evaluar la efectividad de la experiencia o conducir la investigación para modificar y mejorar la práctica”.

Dentro de este grupo, González y Fuentes (1994) distinguen dos clases de estudios: los que se refieren a estructura y organización de las prácticas y los que versan sobre la evaluación de las mismas.

7.2.1. Dentro de las **investigaciones referidas a estructura y organización de las prácticas** destaca el modelo propuesto por Guyton y McIntyre (1990). Su propuesta desarrolla un modelo de curso específico y un modelo temático. El primero establece una conexión entre la experiencia de la escuela y el curso, lo que lleva a los alumnos en prácticas a observar la teoría que han aprendido en la universidad y su aplicación simultánea en las clases. El modelo temático tiene como base la idea de que aprender a enseñar necesita la construcción de un esquema bien organizado y que pueda dirigir las acciones que se realizan como profesor. Dentro de este tipo de programas, las experiencias de la escuela se planifican en relación al tema base que se quiere desarrollar. Se utilizan técnicas como la simulación o el role playing para hacer transferencias de la teoría a la práctica, y los alumnos tienen monitores que les ayudan a comprender el tema trabajado y sus implicaciones en la práctica.

Otro tema destacado dentro de su estudio son las experiencias de campo tempranas. Ellos destacan que éstas aparecen en un 99% de los programas de prácticas aunque hay variaciones significativas en el tiempo que se les adjudica. En todas ellas se llevan a cabo actividades comunes como la observación, la tutoría de alumnos, el trabajo con los medios, la planificación de lecciones, la elaboración de materiales instructivos, la enseñanza a pequeños grupos, la redacción de informes sobre la experiencia y otro tipo de tareas no instruccionales.

Los resultados de este estudio sobre estructura y organización de las prácticas destacan que el tiempo medio de duración de las prácticas está entre 10 y 17 semanas. Respecto a las actividades realizadas, los alumnos pasan el 14% del tiempo observando, el 26% participando y el 60% restante enseñando. Otro dato destacado es que los alumnos participan en pocas actividades y sobre las que tienen poco control. Respecto al lugar donde se realizan las prácticas hay muchos datos, aunque la mayoría se llevan a cabo en contextos desfavorecidos.

Además, se refleja el hecho de que las prácticas no son sólo las experiencias llevadas a cabo en los centros escolares, sino que de forma paralela se desarrollan otras actividades que forman parte del programa de prácticas y que tienen bastante importancia. Estas otras actividades son las conferencias y los seminarios de prácticas. Las conferencias son experiencias individualizadas a través de las que se realiza la supervisión de los alumnos; éstas suelen ser discusiones sobre la enseñanza y la experiencia de prácticas entre los alumnos, el supervisor y el tutor. Los temas más tratados en estas conferencias corresponden a asuntos descriptivos y, en menor medida, también prescriptivos o sobre un área particular.

Por otra parte, están los seminarios que son considerados como procesos grupales que se desarrollan entre el supervisor y varios alumnos. Los temas tratados en los seminarios son más generales que los de las conferencias. Éstos se llevan a cabo para fomentar la reflexión y el análisis crítico y para trabajar técnicas de enseñanza y gestión de la clase.

En esta línea destaca el estudio de Goodman (1983), donde encontró tres tipos de roles en relación a los seminarios de prácticas:

- El rol liberalizador, en el que el seminario se organizaba para crear un entorno de aprendizaje liberal y abierto, se atendía a las necesidades de los alumnos, éstos eran libres para expresar sus críticas y se realizaban revisiones de la enseñanza sin ajustarse a las respuestas correctas.
- El rol colaborativo, en el cual el seminario era un apoyo para las prácticas y para las creencias de la escuela, de forma que se centraba prioritariamente en la gestión de los problemas y en el dominio de las técnicas sin cuestionarlas.

- El rol de indagación se centraba en temas esenciales y animaba a los alumnos a pensar sobre las escuelas, la educación, los alumnos y sus propios roles como profesores.

Otro estudio destacado es el de Denton (1982), el cual quería ver los efectos de la realización de experiencias de campo tempranas. Las conclusiones de este trabajo apuntaron que aunque los efectos de las prácticas no son inmediatos, sí le sirven a los alumnos para modificar la importancia y la valoración que les otorgan a las técnicas y procesos vistos en los cursos de formación siguientes.

En nuestro ámbito, nos encontramos con la experiencia llevada a cabo por Cajide y Peláez (1999) en la Universidad de Santiago de Compostela. Este estudio se centra en la opinión de los alumnos que se encuentran realizando las prácticas escolares. Ellos agrupan los resultados en tres grandes bloques: aspectos positivos, aspectos negativos y alternativas de mejora. Casi todos los encuestados destacan dos grandes aspectos positivos del prácticum: a) la gran finalidad del prácticum que supone acercar al alumno a la realidad social y laboral, proporcionándole una experiencia muy valiosa y ayudándole a tomar decisiones de cara a su futura profesión; y b) la consideración del prácticum como un buen recurso de aprendizaje. Como aspectos más negativos se señalan: a) el escaso tiempo dedicado al prácticum y la mala organización de éste, coincidiendo con la época más dura del curso escolar (2º cuatrimestre); b) la mala organización en lo referido al diseño, desarrollo y evaluación del mismo; c) el mal funcionamiento de las tutorías, ya que proporcionan poca información y mala orientación; y d) la escasa o inexistente coordinación entre la Facultad y los Centros de Prácticas.

Respecto a las alternativas de mejora, éstas van íntimamente relacionadas con los aspectos negativos señalados. Así, los alumnos piensan que para la mejora del prácticum es necesario: a) ampliar el período de

prácticum y hacerlo continuado (dedicando un curso entero no coincidente con el período lectivo); b) conseguir que la coordinación entre la Facultad y los Centros de Prácticas sea real y funcione bien para optimizar los recursos y ampliar convenios y la oferta de centros; c) mejorar la tutoría en lo que se refiere a orientación, información, seguimiento, evaluación y coordinación con el centro de prácticas; y d) por último, mejorar la organización y planificación del prácticum en lo referido a su diseño, desarrollo y evaluación.

En nuestro ámbito, encontramos el estudio de González y Fuentes (2001) que realizan una investigación en la Comunidad Autónoma de Galicia acerca de las opiniones de los alumnos sobre las relaciones entre el centro universitario y los centros escolares donde realizan las prácticas. Las conclusiones de este trabajo apuntan la escasez de relaciones entre ambas instituciones, ya que los vínculos que se establecen son de carácter formal y se centran básicamente en garantizar un centro educativo para la realización del prácticum. El alumnado apunta la necesidad de fomentar estas relaciones para facilitar el plan de prácticas diseñado desde la Universidad y establecer relaciones colaborativas para diseñar conjuntamente planes de prácticum en los que se incluyan proyectos bilaterales. Además, esta situación incide negativamente en el proceso de aprendizaje y en la construcción del conocimiento profesional del alumnado durante la experiencia de las prácticas escolares.

7.2.2. Como ya hemos dicho anteriormente, otro grupo de **estudios** hacen referencia a la **evaluación de las prácticas**, considerada ésta un componente dentro del programa de prácticas y también un elemento primordial dentro del proceso de formación. En esta línea, se señalan tres funciones fundamentales de la evaluación que son: su utilización como un control de entrada en la profesión, su valor para ver si los alumnos han alcanzado los propósitos o metas del programa y la ayuda que ofrece a los

estudiantes para determinar sus cualidades y limitaciones de cara a la mejora de su enseñanza (Guyton y McIntyre, 1990).

Los criterios de evaluación deberían ser explícitos y responder a estándares reales, de manera que supervisores y tutores deberían evaluar en base a las competencias profesionales necesarias y no en función de impresiones. Estos autores recomiendan que tanto supervisores como tutores deberían utilizar los mismos criterios para evaluar. La validez de la evaluación sería mayor si estos criterios se relacionaran con la enseñanza efectiva y las metas del programa (validez de criterio) y si lo que realmente se mide es lo que se pretende medir (validez de constructo). En los casos en los que existen diferencias entre las evaluaciones de los supervisores y las de los tutores, los alumnos valoran más las de los tutores.

Para evitar estos problemas, se recomienda que tanto tutores como supervisores recibieran una formación específica que les facilitara la evaluación.

A esto podemos añadir la necesidad también de evaluar los planes de prácticas que se están desarrollando en las distintas universidades. En esta línea encontramos el trabajo de Rodrigo (2001), que tras analizar el modelo de prácticas de la Universidad de La Laguna, desde una triple perspectiva (evaluación del Plan por parte de los alumnos y el profesor tutor del centro; evaluación de los profesores supervisores y evaluación del alumnado) obtiene los siguientes resultados:

1. Los alumnos y los tutores de los centros, coinciden en la importancia de la investigación y la reflexión durante las prácticas. Sin embargo, mientras los primeros consideran que no reciben en la universidad una formación apropiada para la práctica, los segundos estiman que dicha formación es de calidad.

2. La mayoría del alumnado realiza las actividades previstas en el Plan de Prácticas. Una vez en el centro, éstos llevan a cabo planes específicos de acción para desarrollar los procesos de reflexión.

3. Un amplio sector del alumnado evalúa muy positivamente la puesta en funcionamiento del Plan de Prácticas, aunque el tiempo destinado al prácticum es escaso y debería distribuirse de forma diferente a lo largo de los estudios.

4. Por último, los profesores tutores de los centros insisten en la necesidad de establecer mayores relaciones con los supervisores.

7.3. Investigaciones relativas al contexto de las prácticas escolares:

Lo primero que hay que destacar es que las prácticas escolares se desarrollan primordialmente en dos contextos, que son el centro escolar y el contexto universitario. Por tanto, distinguimos investigaciones que se llevan a cabo en cada uno de estos dos contextos.

7.3.1. Investigaciones desarrolladas en el contexto universitario. Aquí destacan los trabajos de Lanier y Little (1986) que afirman que todo lo relacionado con la profesión de la enseñanza no está muy bien considerado dentro del ámbito universitario. Esto también ocurre en nuestro contexto, ya que las Escuelas de Formación de Profesorado tienen una baja consideración y a los profesionales que en ellas ejercen se les reconoce poca capacidad investigadora y no son comparables a los profesionales que se desarrollan en las facultades.

Dentro del campo de las prácticas, uno de los aspectos en los que la universidad ejerce influencia es a través de las funciones de supervisión que lleva a cabo. Es importante tener en cuenta que las prácticas son un proceso institucional y la universidad es la encargada de su diseño y gestión, de

forma que tiene la obligación de establecer los caminos adecuados para que estas prácticas se desarrollen de forma satisfactoria.

En este grupo podemos señalar el estudio de Martínez y Martín (1995), donde el supervisor de prácticas estuvo durante todo el curso en contacto con el tutor del centro escolar y planificaron de manera conjunta y en presencia de los alumnos. El objetivo era alcanzar unas metas con los alumnos del centro colaborador y un mayor desarrollo de los futuros maestros. Paralelamente, se realizó un estudio de la zona para comprender mejor el contexto de esa población escolar. Esta experiencia proporcionó un conocimiento mutuo, se tomó conciencia de lo que exigía compartir saberes y proporcionó un mayor conocimiento de la demanda de los alumnos, los conocimientos previos que poseían y cómo aprendían a establecer relaciones con los demás. Además, como había sesiones posteriores se hizo visible un mayor desarrollo en el aprender a pensar significativamente al tiempo que surgía la motivación. El trabajo conjunto sirvió para ayudar, comprender y desarrollar el valor del diálogo sincero. La evaluación puso de manifiesto el seguimiento durante el proceso y que el clima que se había generado era de confianza, amistad, consultivo y participativo. Un seguimiento de estos alumnos en prácticas, ahora profesionales en ejercicio, ha puesto de relieve la disponibilidad de éstos en la colaboración de los centros donde trabajan.

Un estudio llevado a cabo dentro del ámbito universitario en nuestro país es el desarrollado por Almazán, Gutiérrez, Ortiz y Peña (2005), que pone en práctica, de forma experimental, un modelo de tutorización de alumnos a través de la plataforma de teleformación Ilias 2, adoptada por la Universidad de Jaén para la puesta en funcionamiento de su campus virtual. La experiencia pretendía conocer, fundamentalmente, las pautas de interacción de los alumnos del Prácticum en los procesos formativos en un entorno virtual de formación, a la par que describir las particularidades pedagógicas relevantes del proceso de aprendizaje que se realiza en dicho entorno. Tras realizar una experiencia con alumnos de la titulación de

maestro en la especialidad de Educación Infantil en el primer cuatrimestre del curso académico 2004/2005, las conclusiones más relevantes del trabajo señalan que:

a) Los alumnos se implican de manera muy positiva en aquellas experiencias relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

b) El uso de este tipo de herramientas favorece la participación de los estudiantes en las distintas actividades relacionadas con el prácticum que se organizan desde el ámbito universitario.

c) La posibilidad de utilizar internet durante las prácticas favorece la creación de comunidades virtuales de aprendizaje, a la vez que fomenta las relaciones de comunicación entre los alumnos y sus supervisores y entre los propios alumnos entre sí.

d) La utilización de estas herramientas ofrece grandes ventajas de de espacio, tiempo, colaboración e información.

e) La valoración global de los estudiantes respecto a la experiencia del prácticum “virtual” es muy positiva, ya que la totalidad del alumnado coincide al afirmar que esta forma de trabajar les ayuda a estar en contacto continuo y directo con sus supervisores y sus compañeros, lo que hace que no se sientan aislados mientras dura su estancia en los centros escolares.

7.3.2. El otro grupo de **investigaciones se centran sobre el contexto del centro escolar**, teniendo la mayoría de ellas como eje la influencia ejercida por el tutor más que por el centro sobre los alumnos. Para Griffin (1986), el contexto escolar tendrá mucho que ver en la percepción que los alumnos tengan sobre la adecuación o no de su formación. Así, los alumnos que se han sentido a gusto en el centro y han mantenido buenas relaciones con los

tutores y sus alumnos valoran su formación de forma positiva, mientras que no piensan en ella de manera tan positiva aquellos otros que recuerdan las prácticas como una experiencia evaluadora, donde han recibido críticas y les ha faltado apoyo.

Una experiencia de este tipo ha sido la realizada por Criado, Calonge y Lago (1995) cuyo objetivo era observar el entorno socio-cultural y el centro con sus distintos elementos. Los elementos que los alumnos deben conocer durante las prácticas son: el entorno socio-cultural, el centro, el aula, el alumno, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las didácticas especiales. Para esto se han realizado diversos documentos de observación para que los alumnos tuvieran muy claro qué hacer. Los autores creen que los documentos elaborados son muy útiles porque ofrecen pautas concretas que indican al alumno qué tiene que hacer. La idea de base es la reflexión como ayuda para que los alumnos construyan su conocimiento profesional, de manera que el alumno aprende a interrogarse y a plantearse críticamente las situaciones.



**IV. Las TICs en el Prácticum
de Maestros**

1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Vivimos una época caracterizada por un gran desarrollo tecnológico en la mayoría de los ámbitos de nuestra sociedad y que abarca todos los lugares en los que nos movemos: nuestros centros de trabajo, nuestros hogares y los lugares de ocio y esparcimiento que frecuentamos. Por tanto, la importancia que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen en la sociedad en la que nos encontramos no es un tema discutible. Los avances en este aspecto son diarios y esto se refleja en todos y cada uno de los ámbitos de nuestra vida cotidiana: la economía, la cultura, las instituciones políticas y, en definitiva, la forma de entender el mundo. Para Cabero (2000), existe una fuerte relación e interacción entre el tipo de sociedad y las tecnologías que en ésta se utilizan, ya que toda acción tecnológica es una acción social que tiene importantes significaciones en lo económico, lo político y lo cultural. Además, estas acciones tecnológicas no se producen en el vacío sino en contextos específicos que permiten su nacimiento, desarrollo y potenciación.

Sin embargo, este desarrollo tecnológico no alcanza por igual a todas las capas sociales y económicas del planeta, de manera que los sistemas educativos no se mueven al ritmo que la tecnología impone. Aunque es cierto que estos avances han llegado al mundo de la escuela, resultan insuficientes para crear un entorno que propicie el desarrollo de sujetos que posean la capacidad de utilizar estos recursos para su crecimiento personal al ritmo que la sociedad de la información impone. Por tanto, la educación no es ni puede ser ajena a todos estos cambios que repercuten de forma directa en ella y que representan una gran ayuda para el mundo escolar. Es más, resulta impensable hoy en día continuar con una cultura libresca dentro de

una sociedad multimedia, o continuar con una enseñanza que se centra de forma casi exclusiva en lo oral y lo verbal cuando estamos en la era de la imagen y lo audiovisual, es decir, la sociedad en la que nos ha tocado vivir exige una escuela que se acerque a sus planteamientos y responda a las necesidades de los sujetos a los que le toca educar.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TICs) proporcionan al docente una serie de ayudas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que repercutirá de forma positiva en los alumnos. Sin embargo, la introducción de estos medios y recursos en los centros educativos no es un proceso fácil, ya que son necesarios una serie de cambios didácticos y organizativos que requieren una inversión económica considerable y una constante formación del profesorado. Son los docentes los que se encuentran en el centro de esta encrucijada ya que son uno de los ejes fundamentales del cambio. Este cambio además se contempla de forma urgente puesto que, en la actualidad, podemos ver todavía en los centros modelos y estructuras obsoletas que no responden a las características del alumnado de nuestras aulas, y mucho menos a la sociedad ni a las demandas del mercado laboral. En este último aspecto hemos de contar con las reticencias de muchos docentes ante la utilización de estos nuevos “aparatos”.

Esta expansión de las TICs, desde los ordenadores personales hasta los sistemas multimedia y las redes telemáticas han creado grandes expectativas en el ámbito educativo. Las instituciones educativas han impulsado su introducción en los centros respondiendo a intereses sociales y comunitarios. Pero la utilización adecuada de estas tecnologías no puede ser arbitraria sino que se justifica para propiciar el desarrollo de individuos que tengan la capacidad de utilizar estos nuevos recursos para su crecimiento intelectual. Esto exige, consecuentemente, una formación del profesorado en relación a estos temas y una nueva estructuración de las propuestas didácticas para favorecer los procesos comprensivos. Estas nuevas

tecnologías no son de sustitución sino de integración, es decir, no sirven para hacer lo mismo más rápido o mejor, sino que favorecen la creatividad y permiten la realización de nuevas actividades. Para Cebrián (1998):

“Es necesario que todos los profesores, expertos y responsables políticos, asuman cuanto antes la importancia y calidad del cambio cultural que estamos abocados a experimentar, si queremos de veras ser capaces de conducir ese cambio por los senderos adecuados (...). No basta con poner un ordenador en cada aula, ni con enseñar al profesor a usarlo tan bien como sus alumnos, como tampoco basta con dotar a las escuelas (universidades) de las infraestructuras adecuadas. Es preciso asumir el cambio cultural y desarrollar los servicios que ofrecen las tecnologías” (Cebrián, 1998).

Este profesor que debemos formar actualmente debe tener un perfil que potencie las habilidades y destrezas en consonancia con las nuevas prácticas y la realidad actual. Debemos formar maestros que respondan al hecho educativo atendiendo a los diferentes ámbitos de la escuela y del niño: lo didáctico, lo comunicativo, lo audiovisual, lo informativo... desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal.

El Diseño Curricular base para Primaria del M.E.C. (1989) indica “la apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales que la rodean, y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos en el currículo, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes y, en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada. En coherencia con esta línea, el currículo se propone incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información como contenido curricular y también como medio didáctico”.

Por tanto, es el profesor el primero que tiene que usar las TICs para garantizar que sus alumnos reciban una educación global y de calidad y

responder así a las exigencias de la sociedad en la que nos encontramos y a la legislación vigente en el ámbito educativo.

Pero, tal y como propone el profesor Escudero (1995), la introducción en los centros de estas tecnologías va más allá del simple hecho de querer modernizar el sistema escolar en su conjunto con la mera instalación y aplicación de medios nuevos y sofisticados:

"El tema, por contra, exige una línea de argumentación propiamente educativa, esto es, centrada en reflexionar y debatir sobre qué cuestiones ideológicas y valorativas entran en juego al utilizar en la educación ciertos medios; qué representan con respecto a lo que enseñan las escuelas y al modo de crear oportunidades para el aprendizaje de los alumnos y el trabajo de los profesores; qué habilidades y actitudes pueden promover en los estudiantes, o qué facetas del gobierno de los centros escolares o de la formación del profesorado han de ser consideradas". (Escudero, 1995, 401).

¿Pero qué ventajas suponen el uso de estas nuevas tecnologías en la educación? Son muchos los autores que han trabajado sobre este aspecto. Nos parece muy clarificador el listado que elabora Gutiérrez (1997) que destaca las siguientes ventajas:

- Facilitan el tratamiento, la presentación y la comprensión de ciertos tipos de información.
- Facilitan el protagonismo del alumno en su propio aprendizaje.
- Motivan, propician el trabajo colaborador y optimizan el individualizado.
- Permiten al alumnado el acceso a mundos y situaciones que están fuera de su alcance.
- Responden a la variedad metodológica y a la atención a la diversidad.

Pero no todos los profesores están dispuestos ni capacitados a nivel técnico para realizar esta integración de forma exitosa. En este sentido, Sancho (1998) señala que si hacemos un recorrido por la historia y práctica de la educación se puede ubicar a los docentes en un continuo cuyos extremos representan dos posturas claras frente a la posibilidad de considerar el conocimiento tecnológico en los procesos de enseñanza. En un extremo se sitúan los “tecnófobos” que serían aquellos profesores para los que el uso de cualquier tecnología que ellos no hayan usado desde pequeños y haya pasado a formar parte de su vida personal y profesional representa un peligro para los valores que ellos comparten. En el extremo opuesto encontramos a los “tecnófilos” que serían aquellos docentes que se encuentran en cada nueva aportación tecnológica, principalmente las situadas en el ámbito del tratamiento de la información, la respuesta última a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación representan un reto para el profesorado, ya que la utilización de medios audiovisuales y de redes, principalmente internet, está cambiando el entorno docente tradicional. Se están produciendo cambios estructurales en la organización y el desarrollo de los cursos gracias a la aparición de nuevos modelos de aprendizaje. Para Bates (1995), el uso de estas tecnologías presenta distintas ventajas frente a las clases tradicionales:

- Los alumnos pueden acceder a enseñanzas de más calidad, en cualquier hora y lugar.
- Antes el acceso a la información era casi exclusivamente a través del profesor mientras que ahora también está disponible en la red.
- Si el diseño de los materiales multimedia es bueno, éstos son más efectivos que los métodos tradicionales usados en las clases, ya que los alumnos aprenden más rápido y con mayor facilidad debido a la diferente estructura de los materiales y a un mayor control

sobre los mismos. La interacción del alumno con ellos es constante y su participación también es más activa.

- Los alumnos adquieren habilidades de orden superior a través de la toma de decisiones, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.
- Los cursos en línea facilitan la docencia del profesorado y las clases multiculturales y de carácter internacional.

Otro problema con el que nos encontramos es decidir qué tecnologías utilizar en función de las potencialidades de cada uno de los soportes y analizar su impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Hay que evitar usar las tecnologías simplemente como medios motivadores para los alumnos. La incorporación de éstas a los centros debe basarse en una propuesta de enseñanza orientada a favorecer la comprensión y la reflexión sobre los diferentes contenidos curriculares, siempre en relación con la materia o disciplina que nos ocupe.

La Comisión Ministerial Europea, al tratar el tema de “Las Redes Mundiales de Información: aprovechar su potencial” trató en 1997 la necesidad de utilizar recursos tecnológicos para el desarrollo de las empresas y de la Comunidad en todos sus ámbitos, especialmente el uso de redes. De las conclusiones de dicha reunión, Cebrián (2000) señala los aspectos a destacar sobre el uso de redes y que consisten básicamente en:

- Una oportunidad para todos.
- Favorecer el crecimiento económico: desarrollo de los contenidos y el comercio.
- Un papel decisivo para el sector privado.
- Ofrecer un marco de nuevos servicios.
- Potenciar la participación de todos.
- Potenciar el aprendizaje y la comunicación electrónica.

Sin embargo, la formación inicial del profesorado respecto a las TICs es, cuando menos, escasa. Estimamos que la capacitación tecnológica del futuro profesorado de niveles no universitarios requiere una ampliación y diversificación de los contenidos que se ofrecen, no ya aumentando la carga lectiva de una única asignatura, sino diversificando las opciones formativas y su presencia a lo largo de toda la formación inicial. Se deben contemplar programas específicos de formación relacionados con la especialidad cursada por los futuros maestros, que les capaciten en el uso de programas y estrategias concretas respecto a las distintas especialidades de la educación básica.

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de formar docentes capacitados para enfrentarse a los nuevos medios y los nuevos canales de comunicación que se imponen a un ritmo vertiginoso. Para ello, es necesario que veamos qué características tienen estas TICs que entran a formar parte en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en nuestros centros educativos, cómo se introducen en las aulas, qué cambios didácticos y organizativos son necesarios para esta integración y cuál es el papel que deben desempeñar los profesores en relación a este grupo de medios y recursos didácticos que están revolucionando la práctica docente diaria y los aprendizajes de nuestros discentes. En base a todo ello deberemos plantearnos qué papel deben jugar estos medios en los currícula de los planes de formación de maestros y, más concretamente, en la etapa del prácticum que es la que nos preocupa fundamentalmente.

2. FUNCIONES DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES, INFORMÁTICOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA

Los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías han de entenderse como elementos curriculares que no pueden estudiarse, analizarse ni ser entendidos de forma aislada, sino en conjunción con el

resto de elementos curriculares que entran a formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Cabero y otros (1998) señalan que considerar los medios desde esta perspectiva curricular supone asumir las siguientes matizaciones:

- Cualquier medio es un recurso didáctico que deberá ser movilizado cuando el alcance de los objetivos, los contenidos, las características de los estudiantes o, en definitiva, el proceso comunicativo en el que estemos inmersos lo justifique.

- El aprendizaje de los alumnos no está en función de los medios utilizados sino que se asienta sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que apliquemos sobre él.

- El profesor es el elemento fundamental para concretar cada medio en un contexto específico de enseñanza-aprendizaje, determinando las posibilidades que dichos medios pueden desarrollar en el contexto concreto en el que se utilicen.

- Antes de pensar en los medios que vamos a utilizar, es necesario plantearse para quién, cómo lo vamos a usar y qué pretendemos con ellos.

- Ningún medio funciona en el vacío sino en un contexto complejo, por lo que el contexto condicionará a los medios y viceversa.

- Los medios transforman, de forma vicarial, la realidad pero nunca la realidad misma.

- Los medios, por sus sistemas simbólicos y formas de estructurarlos, propician efectos cognitivos y el desarrollo de habilidades cognitivas específicas.

- Los alumnos son receptores activos de la información que reciben, por lo que sus actitudes y habilidades cognitivas determinarán la influencia cognitiva, afectiva o psicomotora del medio.

- Los medios son la suma de una serie de elementos como sistemas simbólicos, elementos semánticos de organización de los contenidos, componentes pragmáticos de utilización... que son capaces de provocar en los alumnos aprendizajes tanto generales como específicos.

- Los medios, por sí solos, no provocan cambios ni en la educación en general ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

- Por último, hay que ser conscientes de que no hay unos medios mejores que otros sino que su utilidad dependerá de distintas variables y de los objetivos que se persigan, por lo que es primordial el papel de los docentes a la hora de seleccionar y poner en práctica el diseño instruccional de los mismos.

En este sentido, son muchos los autores que han asignado distintas funciones a los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías. No las vamos a recoger aquí todas pero sí algunas que consideramos fundamentales. Así, Zabalza (1987) distingue seis funciones primordiales de los medios en la enseñanza:

1. Innovadora, identificando la presencia de estos nuevos medios con la existencia de renovaciones en el aula o en la escuela.
2. Motivadora.

3. Estructuradora de realidad, ya que los medios son mediadores en el encuentro de los alumnos con la realidad.
4. Configuradora de la relación que el alumno mantiene con los conocimientos a adquirir.
5. Solicitadora u operativa.
6. Formativa global ya que va ligada al mundo de los valores educativos que los medios pueden ayudar a transmitir.

Por otra parte, Cebrián (1992) identifica ocho funciones diferentes en cuanto a la utilización y aplicación de los medios en contextos formales de enseñanza-aprendizaje, señalando que dichos medios son:

- * Estructuradores del contenido académico.
- * Concretizadores del currículum en la práctica.
- * Interpretadores y significadores del currículum.
- * Facilitadores del desarrollo profesional.
- * Causa y motivo para la innovación curricular.
- * Representantes del contenido legítimo.
- * Controladores del currículum establecido.
- * Ejemplificadores de modelos de enseñanza-aprendizaje.

Parcerisa (1996) establece una serie de funciones de estos medios como resultado del análisis de las propuestas de diferentes autores, señalando las siguientes:

- Innovadora.
- Motivadora.
- Estructuradora de la realidad.
- Configuradora del tipo de relación que puede establecer con el alumno.
- Controladora de los contenidos a enseñar.

- Solicitadora, al actuar el material como guía metodológica, organizando la acción formativa y comunicativa.
- Formativa.
- De depósito del método y de la profesionalidad.
- De producto de consumo.

Marquès (2001) señala que las principales funciones de las TICs en los entornos educativos actuales son:

- *Medio de expresión:* para escribir, dibujar, presentaciones, webs...
- *Canal de comunicación,* que facilita el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas y la comunicación interpersonal.
- *Instrumento para procesar la información:* creando bases de datos, preparando informes....
- *Fuente abierta de información y de recursos:* lúdicos, formativos, profesionales...
- *Instrumento para la gestión administrativa y tutorial.*
- *Herramienta para la orientación, el diagnóstico y la rehabilitación de estudiantes.*
- *Medio didáctico y para la evaluación:* entrena, motiva, informa, guía el aprendizaje, ejercita habilidades...
- *Instrumento para la evaluación,* que proporciona corrección rápida y feedback inmediato, reducción de tiempos y costes, posibilidad de seguir el “rastros” del alumno, uso en cualquier ordenador...
- *Soporte de nuevos escenarios formativos.*
- *Medio lúdico* y para el desarrollo cognitivo.
- *Contenido curricular:* conocimientos y competencias.

Por último, nos parecen muy interesantes las funciones que Salinas (1992, 1999) señala en relación a los medios, recogidas por Cabero y otros (2002, 56-57). Son tres las funciones que este autor piensa que tienen los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías:

* *Función informativa:* que se relaciona con la adquisición de conocimientos y con la relación establecida entre las nuevas informaciones que se reciben y las ideas que ya se poseen, lo que desarrolla nuevos conceptos y conocimientos.

* *Función motivadora:* los medios (sobre todo los que se basan en lenguajes visuales) son idóneos para transmitir emociones, sensaciones... que son difíciles de expresar verbalmente, ya que la imagen comunica de forma más inmediata y emotiva que la palabra.

* *Función instructiva:* en el sentido de que además de transmitir información y motivar, los medios tienen que servir para proporcionar instrumentos válidos para la organización del conocimiento y el desarrollo de destrezas, de manera que dichas destrezas puedan transferirse a otros ámbitos del conocimiento, la cultura o diferentes situaciones vitales.

3. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS CON LA INTRODUCCIÓN DE LAS TICs

Si tenemos en cuenta las características y las funciones de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros educativos vemos que la implantación de éstos conlleva una serie de consecuencias tanto a nivel didáctico como organizativo. Para Cabero y otros (1998), estas consecuencias son las siguientes:

- Nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, provocadas y determinadas por la presencia de estos nuevos recursos.
- Nuevos contenidos curriculares derivados del uso de los medios y nuevas tecnologías.
- Modificación del contexto organizativo.

- Presencia en las aulas de nuevos recursos.
- Enseñanza a través de múltiples canales y múltiples medios (enseñanza multicanal y multimedia).
- Cambio de rol tanto del profesor como del alumno.
- Cambios en la formación del profesorado, tanto en la formación inicial como en la formación permanente.

Por su parte, Domingo (2000, 230-231) señala que la irrupción de estos medios y tecnologías en los centros educativos supone una mayor capacidad tecnológica y funcional a la vez que un acercamiento al entorno social y cultural, lo que implica una transformación de los rígidos centros educativos en instituciones mucho más dinámicas, flexibles, ampliadas y versátiles. Esto se refleja tanto en el ámbito educativo como en el de gestión posibilitando:

1. Una mejora en la organización y gestión del centro por las opciones de flexibilidad, comunicación, apertura, reducción de costos, participación, etc.
2. La integración curricular de los medios y la democratización de su uso.
3. Ofrecer una oportunidad a la innovación.
4. Abrirse e interconectarse con la comunidad y el medio envolvente.

Sin embargo, la introducción de las nuevas tecnologías en nuestros centros educativos no está exenta de problemas. Así, Loscertales (1999) indica que dicha introducción conlleva amplios problemas en el ámbito organizacional, ya que estas tecnologías requieren altos costes económicos y su implantación conlleva dificultades burocráticas. Hasta ahora, para cualquier tarea profesional era suficiente con conocer sus fundamentos

científicos pero actualmente hay que conocer también el manejo de estos nuevos medios y los fundamentos tecnológicos que permitan su instrumentalización y puesta en práctica.

Por eso, lo que nos interesa principalmente es ver cómo debe ser la adaptación de la organización escolar a las Nuevas Tecnologías, cuáles son las decisiones particulares que hay que adoptar para que estos elementos curriculares funcionen dentro del contexto escolar. Para Lorenzo (1997) existen tres modalidades fundamentales: los talleres y rincones, los departamentos de actividades complementarias y extraescolares y los centros de recursos. Los primeros son una técnica didáctica que suponen un procedimiento de selección, organización y distribución de materiales y recursos que son sencillos, de fácil disponibilidad para los alumnos, orientados a actividades concretas y distribuidos por temas o áreas de conocimiento. Los segundos posibilitan el trabajo del alumno en situaciones flexibles de agrupamiento. Respecto a los centros de recursos, éstos pueden definirse como zonas específicas que permiten organizar los recursos fácilmente y de forma asequible tanto para profesores como para alumnos.

Según Pérez (2000), para introducir las nuevas tecnologías en los centros educativos hay que tener en cuenta desde la propia estructura del sistema educativo hasta el análisis en la práctica cotidiana de la vida institucional, que tendrá una repercusión directa en la vida del aula y de la escuela. Por tanto, son varias las consideraciones sobre los aspectos organizativos de estas nuevas tecnologías en los centros:

* Los objetivos a nivel general del sistema educativo o redes de centros, potenciando los aspectos que favorecen una política activa de incorporación de las Nuevas Tecnologías, fomentando su empleo y efectividad.

* Fomentar la interconexión a nivel comunitario de redes de escuelas, lo que implica una infraestructura de recursos de gran envergadura.

* Estimular el desarrollo y la difusión de contenidos, de forma que los materiales estén disponibles, promoviendo la producción de los contenidos y su consiguiente difusión.

* Desarrollar estrategias de formación y apoyo del profesorado, con la finalidad de evitar el rechazo por parte de éste, lo que se conseguirá con políticas activas de información y apoyo a la formación del profesorado.

* Desarrollar y divulgar en el ámbito educativo las ventajas del formato multimedia, integrando diferentes lenguajes en un mismo formato y con acceso simultáneo o seleccionable a cada uno de ellos.

* Problemáticas organizativas generales, que se refieren a aspectos generales de la organización y que tienen que ver con: la presencia o ausencia de recursos (los que hay y los que se puedan adquirir), los espacios para el empleo de las NNTT, los horarios de uso de los medios, la formación del profesorado (no sólo inicial, sino también permanente y actualizada), los presupuestos (no sólo para la adquisición sino para sostenimiento, software, mantenimiento y actualización), la seguridad/disponibilidad de los recursos (referido a si están disponibles cuando se quieren utilizar, el buen estado de conservación y evitando las pérdidas o sustracciones) y la coordinación respecto al uso de los mismos (coordinación de la disponibilidad de los medios, orientaciones sobre el uso didáctico de los mismos, mantenimiento, administración y supervisión de los presupuestos asignados y elaboración y coordinación de proyectos de mejora y ampliación del centro de recursos).

Como consecuencia de todo lo que estamos tratando podemos ver cómo la integración de los medios supone una reorganización de los centros educativos, posibilitando nuevas formas educativas. Para dicha integración no existe un único modelo sino que son muchas las variables y los aspectos que han de ser tenidos en cuenta. Sin embargo, sí nos parece importante

señalar que el modelo que se adopte debe ofrecer a toda la comunidad educativa un acceso fácil, instantáneo y operativo a los medios y a la información y comunicación educativas.

Esta reorganización debe comenzar por las instituciones universitarias para ofrecer una enseñanza de mayor calidad y poder salir fuera de sus fronteras físicas y competir con otras universidades e incluso con empresas del sector privado. En esta línea, Rubio y otros (1999) afirman que las razones para que los centros universitarios utilicen nuevos modelos educativos basados en nuevas tecnologías son:

- Aumentan y flexibilizan las posibilidades de acceso de los alumnos.
- Mejoran la calidad de la enseñanza.
- Reducen costes, aunque estos no sean en la primera etapa.
- Mejoran la relación coste-eficacia.

Así, señalan que hay universidades que están poniendo esto en marcha de manera que éstas:

- Muestran un incremento de la docencia fuera del campus, de forma que incluso los estudiantes de modalidad presencial piensan que es más cómodo y más económico estudiar desde casa, por lo menos en parte, ya que esto evita tener que ir a clase diariamente.
- Han sustituido algunos laboratorios por simulaciones en ordenador.
- Ofrecen programas distintos para graduados que necesitan actualización y cursos adaptados a las necesidades de grupos concretos de alumnos. Además, existe un uso múltiple de los mismos materiales para distintos sectores de alumnos.

4. EL PROFESORADO Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Una vez vistas las funciones de las nuevas tecnologías y los cambios organizativos que se hacen necesarios en los centros para trabajar con ellas, es preciso que centremos ahora nuestra atención en el papel del profesor ante este amplio abanico de nuevos medios que van a cambiar, de forma radical, la manera de trabajar en el aula, tanto en lo que se refiere al trabajo del propio docente como al de los alumnos.

Hemos de ser conscientes de que el papel de los profesores ha ido cambiando a través de los tiempos, de manera que éstos han tenido que ir adaptándose a las características, siempre cambiantes, de la sociedad en la que se encuentran inmersos. Uno de estos aspectos, quizás el que está más sujeto a cambios, es el relacionado con los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías. En esta línea, son muchos los autores que coinciden en afirmar que estamos viviendo una etapa de transición en lo que se refiere a la concepción del rol docente, muy condicionado e influenciado por la aparición e introducción en nuestros centros de las Nuevas Tecnologías.

Gisbert (1999) afirma que las Nuevas Tecnologías favorecen la consecución de unos objetivos y un grado óptimo de calidad más que la presencia física en un lugar y tiempo concretos. La idea de globalización e internacionalización se amplía cada vez más por lo que los profesores deben ser capaces de desarrollar proyectos basados en: trabajo interdisciplinar; utilización de la informática como herramienta de trabajo; uso de la red como canal de comunicación; utilización de las redes como espacio cooperativo y de formación; y utilización de las redes como espacio de trabajo.

En este sentido, las funciones docentes cambian cuando éstos desarrollan su trabajo en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, con las consabidas limitaciones geográficas, físicas, temporales y de respuesta a grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y diversos, por lo que se hace necesaria una redefinición de la tarea profesional y las funciones a asumir dentro de ésta. Así, hay que tener en cuenta la actitud positiva o negativa de los profesores a desarrollar su trabajo en entornos tecnológicos, la capacidad de cambiar las estrategias comunicativas en función de los diferentes auditorios (presenciales o virtuales) y la preparación para hablar delante de cámaras de cara a posibles alumnos virtuales.

Esto conlleva una serie de problemas ligados a la presencia de las nuevas tecnologías. Loscertales (1999) señala que estos problemas afectan a varios ámbitos, entre ellos el personal, apuntando los siguientes: el estrés laboral específico que tiene consecuencias tanto patológicas como organizacionales como, por ejemplo, las prejubilaciones de aquellas personas que no pueden adaptarse a los nuevos estilos de trabajo; la ansiedad por falta de preparación ante los nuevos “artefactos” tecnológicos o la propia falta de tiempo para aprender el funcionamiento de estos nuevos medios. A esto es necesario añadir el pesimismo de los profesores que generan las patologías docentes conocidas como “malestar docente” y el neutralismo o la actitud de indiferencia de los docentes que hace que pierdan el interés y todo les dé lo mismo.

Sin embargo, a todo esto hay que sumar una posición optimista, y que hace que el profesorado se acerque a la oferta de nuevas tecnologías, aunque no se debe caer en el exceso de confianza o el atrevimiento temerario que puede frustrar las buenas disposiciones.

Esta misma autora plantea distintos aspectos que, desde la perspectiva psicosocial, son importantes en la relación que los profesores establecen con el mundo tecnológico:

- La edad: ésta tiene una relación muy importante con la actitud ante las nuevas tecnologías, tanto la edad real como la edad laboral. Así, a mayor edad menos sensible es la capacidad de aprender y mayores dosis de escepticismo y desilusión que influyen negativamente a la hora de acercarse a algo nuevo.

- El tipo de interacción social dentro de los contextos educativos: ya que la enseñanza formal y muy estructurada no favorece la libre flexibilidad y la creatividad para integrar algo nuevo, vivo e interactivo como son las nuevas tecnologías.

- Los efectos esperados: ya que lo que quieren lograr muchos profesores no tiene ninguna relación con el uso de las nuevas tecnologías, porque la definición de los objetivos educativos no presupone la imbricación de dichos objetivos con determinados instrumentos ni metodologías.

- La percepción de las expectativas: ya que la sociedad no espera mucho de los profesores en cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías, sobre todo en los niveles más bajos de la enseñanza. Por el contrario, los niños y adolescentes interactúan con ellas sin ningún tipo de problemas, convirtiéndolas en un juguete.

- Las posiciones personales de los docentes: considerado el factor más importante y que más influencia tiene en la utilización correcta y efectiva de las nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo.

El profesor De la Torre (1995, 79) señala que un maestro innovador y creativo debe reunir las siguientes características:

1. Debe tener la capacidad necesaria para ser eficaz en las acciones formativas.

2. Tendrá que tomar decisiones curriculares acomodadas a las características diferenciales del alumnado.
3. Ser competente para resolver y responder a los problemas que genera el acto educativo. Contar con la actitud y aptitud necesaria para, desde un proceso de formación permanente, autoinformarse, innovar y reflexionar críticamente sobre su práctica.

Del mismo modo, Gutiérrez, (1997, 226) señala cuáles son las premisas de un posicionamiento formativo serio y responsable:

- a) Conocer el “potencial didáctico de las Nuevas Tecnologías Multimedia”, es decir, ser competente e cuanto al uso de las N.T.I.C. como recursos didácticos en el ámbito de la educación formal, así como también en la educación no formal e informal.
- b) Conocer el “potencial educativo”, las implicaciones y consecuencias de las nuevas tecnologías o, si queremos llamarlo de otra manera, su currículum oculto.
- c) Conocer el contexto, su realidad escolar y social.

Para Gisbert (1999), todo esto influye en el desarrollo de la profesión docente, de forma que nos interesa ver cuáles son los roles y las funciones que los profesores deben asumir en estos entornos tecnológicos y las posibles repercusiones profesionales (tanto a nivel individual como grupal). Todos estos roles y funciones están dentro de una realidad educativa que cambia constantemente, sobre todo por la introducción de la tecnología y el uso de las redes telemáticas, lo que supone una relativización del espacio y el tiempo, y la creación de grupos caracterizados por la necesidad, la obligación o el deseo de adquirir conocimientos, comunicarse o interactuar en espacios telemáticos. Veamos pues cuáles son estos roles y funciones que deben adoptar estos nuevos docentes:

* Consultores de información: buscadores de materiales y recursos para la información; soporte a los alumnos para el acceso a la información; utilizadores experimentados de las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.

* Colaboradores en grupo: favorecedores de planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, en espacios formales, no formales e informales; asunción de nuevas formas de trabajo colaborativo, teniendo en cuenta que se trata de una colaboración no presencial marcada por las distancias geográficas y los espacios virtuales.

* Trabajadores solitarios: ya que la tecnología tiene más implicaciones individuales que grupales puesto que el teletrabajo o la teleformación pueden asociarse a procesos de soledad y aislamiento si no se aprovechan los espacios virtuales de comunicación y las diferentes herramientas comunicativas (síncronas y asíncronas).

* Facilitadores del aprendizaje: ya que los entornos tecnológicos y las aulas virtuales se centran más en el aprendizaje que la enseñanza entendida en sentido clásico (transmisión de información y de contenidos).

* No transmisores de la información sino: facilitadores, proveedores de recursos, buscadores de información, facilitadores de formación de alumnos críticos y de pensamiento creativo en un entorno de aprendizaje colaborativo, y ayuda para el alumno sobre el mejor camino para conseguir unos objetivos educativos.

* Desarrolladores de cursos y materiales: poseedores de una visión constructiva del desarrollo curricular; diseñadores y desarrolladores de materiales dentro del marco curricular pero en entornos tecnológicos; planificadores de actividades y entornos virtuales de formación; diseñadores y desarrolladores de materiales electrónicos de formación; y favorecedores

del cambio de los contenidos curriculares a partir de los cambios y avances de la sociedad que enmarca el proceso educativo.

* Supervisores académicos: siendo sus tareas principales diagnosticar las necesidades académicas de los alumnos; ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales; dirigir la vida académica de los alumnos; y realizar el seguimiento y supervisión de los discentes para realizar los feedbacks necesarios para mejorar los cursos y las distintas actividades de formación (Gisbert, 1999, 318-319).

En este sentido, González y Rubia (1999, 719-720) señalan que este profesor que va a usar las nuevas tecnologías en su quehacer diario y que reúne las características que hemos mencionado anteriormente debe partir de las siguientes premisas:

- La teoría y la práctica de la enseñanza de las N.T.I.C. confluyen en un mismo proceso donde profesores y alumnos interaccionan, enriqueciéndose mutuamente, en un ámbito de conocimiento donde los alumnos encuentran un amplio repertorio de conocimientos sobre procedimientos y actitudes, muy significativos para ambos.
- Las N.T.I.C. conforman un repertorio de aprendizajes que complementan la vida diaria de los alumnos y de los docentes, respondiendo a diferentes necesidades funcionales para lograr personas satisfechas y en desarrollo global.
- El trabajo de las N.T.I.C. implica una actitud de confianza en el grupo pero respetando la individualidad creadora del otro, de forma que se crea un espacio de comunicación, interacción creadora y en el que los medios sirven al encuentro que se genera en un proceso tutorial.
- Las N.T.I.C. constituyen para los alumnos un marco de desarrollo constante pero en el que también pueden recibir influencias

perniciosas manipuladoras de sus valores, creencias... Por tanto , el maestro debe estar preparado para esto, con una apuesta crítica en actitudes y valores, y en el conocimiento de estos medios.

- Reconocer que el educador pasa por el conocimiento y aceptación positiva de las N.T.I.C., si quiere ser parte activa de cualquier proceso dialéctico en la construcción de la sociedad y la escuela democrática del nuevo siglo XXI, en la que espacios y tiempos son más globales e interrelacionados que nunca en la construcción de un marco internacional común y donde la tecnología tiene una clara influencia en la educación.

Consecuentemente, se hace necesaria la introducción de nuevos elementos en los currícula de formación del profesorado para responder con criterios de calidad a estas nuevas demandas sociales. Gallego y Alonso (1997) recogiendo aportaciones de autores como Joyle y Showers (1980) o □urru y Gittines (1994), entre otros, señalan distintos aspectos que consideran fundamentales y se deben incluir como:

- Destrezas de comunicación: ya que el profesor, además de dominar el lenguaje escrito debe ser maestro en otros tipos de lenguajes como el lenguaje oral, el lenguaje icónico, el lenguaje informático y una segunda lengua. Los lenguajes escrito y verbal son básicos pero en un mundo tecnológico el profesor debe saber usar otras formas de comunicación., es decir, debe dominar el lenguaje de la imagen para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Hay que comunicarse bidireccionalmente con el alumno y con el medio social que nos rodea, teniendo tanto la capacidad de emitir como la de recibir mensajes.

- Técnicas de asesoramiento personal: en un mundo tecnológico aparecen nuevos elementos, como los medios audiovisuales e informáticos, que son mediadores y deben integrarse y potenciar los procesos de aprendizaje. La docencia tradicional que utiliza la clase

magistral como técnica para transmitir información no implica riesgos aparentes pero usar sistemas tecnológicos sí comporta algunos riesgos porque la máquina fija reglas, informa, exige, corrige errores... Así, el nivel del interfaz puede resultar insatisfactorio y ocasionar impaciencia y frustración. Por lo tanto, los mensajes de las máquinas deben fomentar el razonamiento y el itinerario personal de aprendizaje del alumno, para lo que es imprescindible una estrecha colaboración entre profesores y productores de software.

La tecnología así se convierte en un medio importante para facilitar el aprendizaje de los alumnos. De esta forma, los recursos tecnológicos son fuentes importantes para el aprendizaje, ayudan a motivar a los alumnos, retomar el interés hacia un tema y mantener el nivel motivacional... Sin embargo, todo esto bajo la batuta del profesor que será el encargado de seleccionar y ofrecer todos esos medios a sus alumnos, estimular en los mismos el deseo de aprender, guiar el proceso de aprendizaje de su grupo... y, por último, evaluar el producto y el proceso seguido para comprobar si realmente los recursos tecnológicos han servido de ayuda para llegar a la meta.

- Conocimiento de los nuevos recursos y reglas: los jóvenes poseen una actitud muy positiva hacia los nuevos recursos, por ejemplo, la informática, de manera que se identifican con dichos medios, los integran en su mundo y les sirven para adquirir los valores de una nueva cultura. La introducción de las NN.TT. provoca grandes cambios en la sociedad que modifican las condiciones de trabajo, los valores y el perfil sociocultural. Esto comporta cambios importantes en los planteamientos educativos que van desde la potenciación del desarrollo cognoscitivo de los alumnos hasta el desarrollo de nuevas metodologías. Por tanto, los profesores son los responsables de crear conocimientos y modelos educativos que respondan a la necesidad de generar nuevas fuentes de conocimiento, produciendo en sus alumnos la motivación y el interés por el conocimiento. Así se logrará una

educación en la que el alumno aprende nuevos conocimientos probando, explorando, innovando, a su propio ritmo y utilizando su propio estilo de aprendizaje. Consecuentemente, en la formación de docentes deben incluirse aspectos relacionados con el lenguaje de la imagen y la comunicación informática.

- Manejo de técnicas de creatividad: los niños inventan constantemente (juegos, historias, amigos...) Es lo que se denomina el "juego libre". Este juego libre es básico para el desarrollo intelectual y emocional. Pero esta creatividad empieza a inhibirse entre los cinco y siete años. Por tanto al hablar de creatividad nos referimos a ser docentes creativos, impartir las clases de forma creativa y, lo más importante y difícil, fomentar la creatividad en los alumnos. Si se propone como un elemento a formar parte del currículum de los nuevos docentes es visto desde la perspectiva de la actuación y el fomento de acciones creativas.

- Planificación estratégica y gestión del tiempo: cuando en los sistemas tradicionales de enseñanza la planificación docente y las técnicas de gestión del tiempo son consideradas importantes, más aún ante la incorporación de nuevos canales y recursos debido a su complejidad tecnológica y su costo. Esto implica un exhaustivo diseño temporal con cronogramas muy precisos donde no cabe la improvisación. Por tanto, ambos aspectos son elementos relevantes, tanto en sistemas de enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia o en el uso de canales tecnológicos donde la materia a enseñar y los tiempos de trabajo personal deben ser muy precisos.

- Gestión de la calidad total: el tema de la calidad en la educación es uno de los que cada día cobra más fuerza de forma que es otro de los aspectos que no deben olvidarse dentro de los currículos. Por ello,

deben articularse distintas fórmulas para la búsqueda de la calidad educativa.

- Servicio al cliente: en el ámbito educativo son los alumnos, junto con sus padres, los clientes del profesor, estableciéndose entre ambos un “contrato” de aprendizaje. Por tanto, los docentes deben conocer las características y necesidades de sus clientes para poder cumplir esos contratos con los mejores resultados.

- Técnicas de negociación: en todo sistema democrático la negociación es un aspecto básico. También en el ámbito educativo hace falta negociar, ya que se está imponiendo el trabajo colaborativo y se hace necesario llegar a acuerdos entre los diferentes sectores implicados. Por tanto, las técnicas de negociación se consideran también como un aspecto clave dentro de un nuevo currículum formativo del profesorado.

- Técnicas de ventas y técnicas publicitarias: aquí no nos referimos a las técnicas de ventas y marketing propias de los centros empresariales, sino más bien en la necesidad de que cada profesor sepa “vender” a sus alumnos la importancia y la necesidad de aprender su asignatura. Esto, si cabe, se hace aún más necesario en la enseñanza privada, presencial y a distancia para conseguir alumnos y poder mantener las instituciones, aspecto que hasta ahora no se viene incluyendo en los currícula de formación de profesorado.

Pero a pesar de todos estos los cambios que se hacen necesarios tanto en los currícula de nuestros centros como en relación a la formación del profesorado, no hemos de olvidar que es básico mantener una postura crítica ante estos nuevos medios y su incorporación al mundo educativo, fundamentalmente dentro del ámbito de la formación inicial. Por tanto, aceptar la necesidad de incorporar las TICs en la realidad escolar implica:

1. Reflexionar sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos con los que estemos trabajando.
2. Responder a los problemas de aprendizaje incorporando nuevos estilos y medios de enseñanza, sobre todo si se propugna el trabajo colaborativo, cooperativo, el aprendizaje significativo...
3. Reconocer la necesidad de un nuevo papel del profesor ante las TICs como garantía de un adecuado aprendizaje de procedimientos y actitudes en nuestros alumnos.
4. Aceptar las ventajas y posibilidades que conlleva la utilización de las TICs en relación al acceso a la información, la presentación motivadora de contenidos, el tratamiento de los aprendizajes, la exigencia de comprender y adquirir nuevas habilidades ante la gran cantidad de medios y herramientas didácticas y curriculares que aparecen como respuesta a la diversidad y la orientación...
5. La necesidad de trabajar en equipo en propuestas y proyectos comunes.
6. Aceptar el nuevo espacio de participación del alumnado. Donde cambia el contexto del aula y enmarcándolo dentro del nuevo rol del profesor.
7. Reflexionar sobre las repercusiones de las TICs en la comunicación e interacción entre los propios alumnos entre sí, así como entre alumnos y profesores.
8. Aprovechar las posibilidades de las TICs para la comunicación e interacción entre grupos de alumnos, centros y universidades, a través de encuentros y con la utilización del correo electrónico.
9. Incorporar los nuevos medios de comunicación electrónica de cara a facilitar la orientación y tutorización de los alumnos, de forma que economizemos tiempo pero garantizando una respuesta continua y personalizada. Un ejemplo claro de esto lo tenemos en el prácticum de maestros (González y Rubia, 1999, 721).

5. PRÁCTICUM Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Dentro de la formación inicial del profesorado, consideramos que el prácticum es una etapa básica dentro de este período formativo, ya que en él se establecen los principales vínculos entre la teoría y la práctica, es decir, entre los contenidos teóricos desarrollados en las distintas materias cursadas por los alumnos y la práctica educativa desarrollada en los centros docentes.

Un aspecto básico en el prácticum es la necesidad de comunicación continua entre los agentes implicados en el proceso, principalmente entre supervisores y alumnos. Sin embargo, son varias las causas que pueden interferir estos procesos comunicativos. Los recursos tecnológicos son herramientas que nos ayudan a mejorar estos canales de comunicación.

Gallego (2003) apunta que son varias las investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de reformular los objetivos formativos y profesionales en materia de prácticum, estableciendo y adecuando los criterios docentes y de evaluación del alumnado en cada titulación. Tras realizar un estudio sobre enseñanza práctica universitaria con alumnos de siete titulaciones de la Universidad de Granada, esta autora afirma que para paliar las carencias detectadas es preciso facilitar a los estudiantes en prácticas la oferta de servicios proporcionados a través de las tecnologías, ya que si la información es un objetivo conseguido o punto de conseguir, ahora el objetivo prioritario es la necesidad y exigencia de comunicación para que los alumnos cuenten con herramientas sencillas que favorezcan la transición de la formación académica a la práctica profesional.

Para Cebrián (2000), dentro de las tecnologías que se usan en el prácticum, es internet la que más se emplea, principalmente en

Norteamérica. Este autor señala las siguientes ventajas de la utilización de redes en esta etapa de la formación inicial:

- Comunicación inmediata y solución a los problemas.
- Sentimiento de grupo, es decir, más y mejor comunicación entre los implicados en el proceso (cooperantes, supervisores y alumnos), además de un trabajo cooperativo con otros alumnos durante el prácticum.
- Se pueden tratar y abordar los problemas antes de que sean muy graves.
- Los supervisores poseen mayor consciencia a la hora de observar el desarrollo de los estudiantes y de evaluarlos.
- Permite acceso a más información rompiendo las barreras espacio-temporales.
- Un esfuerzo diario y un ejercicio para la reflexión y el aprendizaje consiste en escribir diarios y e-mails.
- Se superan muchos de los problemas de timidez de los alumnos ante el supervisor.
- Permite tener contactos en los momentos de la planificación de la acción.
- Los alumnos se sienten satisfechos al recibir mensajes y sentirse oídos y mejor atendidos.

Respecto a las desventajas o inconvenientes, también es importante destacar las siguientes:

- Las tutorías a través de internet son masivas, lo que hace que el supervisor tenga más trabajo.
- El sistema se puede “caer”, es decir, existen momentos en los que no pueda haber comunicación debido a problemas técnicos.
- Es o puede ser impersonal.

- Dependiendo del perfil de profesor, podemos encontrar preferencias o dificultades por parte de los docentes para desarrollar una comunicación mediada por tecnología frente a una comunicación cara a cara.
- Es fácil que los profesores de los centros no cooperen, ya que este sistema supone un cambio muy drástico en la colaboración.

Para paliar estos problemas, Cebrián (2000) plantea distintas recomendaciones:

- Implicar activamente a los profesores cooperantes en el proceso, para que éstos no se sientan marginados en la comunicación entre supervisores y alumnos.
- Cuidar y seguir unas fases de implantación paulatinas y al ritmo de los sistemas ya establecidos (formación, negociación clara, adecuación a las realidades, aceptación y compromisos según los interesados...).
- Disponer de diversos recursos que incluyan listas de discusión mejor que fichas, cuestiones protocolos, etc. muy cerrados. Se propone así un sistema abierto al mundo de internet y a nuevas incorporaciones y mayores desarrollos del propio sistema.

Dentro de las herramientas más utilizadas dentro de internet, Gallego (2003) señala que para el prácticum es muy adecuado la utilización de foros hechos a medida para los estudiantes, que favorezcan la orientación, el asesoramiento y la interacción grupal y donde participen activamente no sólo los supervisores y los estudiantes para maestros, sino también los profesores tutores de los centros en los que esos alumnos están realizando las prácticas. En general, el E-Learning se puede considerar como una fórmula que permite emplear las herramientas propias de los entornos virtuales para innovar en la formación del profesorado. Dentro del prácticum, el tutor debe desarrollar estrategias de asesoramiento de los

alumnos en entornos virtuales que ayuden a construir e impulsar un modelo de supervisión flexible, donde prevalezca la actividad y la construcción del conocimiento práctico por parte del estudiante, superando las limitaciones espaciales y temporales. Para llevar a cabo esto, el supervisor debe organizar, diseñar y evaluar las situaciones de aprendizaje que se llevan a cabo en los foros de discusión, adaptando sus estrategias de modo flexible y dinámico en el transcurso del mismo.

A la hora de diseñar intervenciones formativas en entornos virtuales, dentro de la etapa de prácticum, Gallego (2003,128-129) nos da las siguientes orientaciones generales:

- ★ La disponibilidad y el acceso a las herramientas telemáticas es muy importante para el desarrollo de las modalidades basadas en www de tutoría y asesoramiento en la formación práctica inicial.
- ★ Es más adecuada la comunicación asíncrona, ya que permite adecuar el ritmo y los horarios de trabajo de los distintos usuarios.
- ★ Es conveniente promover la participación de los tutores de los centros de prácticas, con estrategias que fomenten las interrelaciones con colegas que tengan necesidades e intereses próximos al perfil y especialidad de los alumnos, estimulando la intervención con incentivos y reconocimientos profesionales por parte de la administración educativa.
- ★ Deben existir espacios de relación social entre los participantes, tales como seminarios presenciales, reuniones periódicas, jornadas de intercambio y reflexión y/o encuentros, en los que se fomente la colaboración establecida en el entorno virtual.

★ En las intervenciones formativas colectivas se debe intentar alcanzar un equilibrio entre la cooperación y la colaboración y la autonomía y la individualización, atendiendo también a las necesidades personales a través de los canales de comunicación privados, y que son básicos para el inicio de la práctica profesional de los futuros docentes: supervisor-tutor, supervisor-alumno y tutor-alumno.

En este sentido, cada vez son más las universidades que apuestan por implementar modelos de supervisión semipresenciales durante el tiempo que los alumnos están en los centros realizando el prácticum. Estos modelos reúnen una serie de características, en general, comunes a todos ellos. Uno de los que más tiempo lleva funcionando es el de la Universidad de Málaga, bajo la coordinación del profesor Cebrián, (<http://www.ieev.uma.es/tecedu/proyec/practic/practi.htm>) que hace varios cursos pone en marcha un proyecto de este tipo enmarcado dentro de la formación de enseñantes (Schön, 1983; Zeichner, 1983, 1985, 1987; Zabalza, 1995, 1996) que introduce las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos formativos y de socialización de los futuros enseñantes en los niveles de Infantil y Primaria. Para Cebrián y su equipo, la socialización de los enseñantes se entiende como el flujo de intercambio con el medio profesional en los centros, a través del cual el estudiante comienza a adquirir esquemas de conducta docente. Estos procesos de socialización son básicos para que los estudiantes adquieran el aprendizaje y se adecuen a los entornos institucionales y profesionales donde desarrollarán su futura vida profesional. A la par, son muy importantes los modelos formativos en los que se va a producir ese aprendizaje de los contenidos prácticos. Por eso, dichos contextos educativos deben incluir una amplia gama de tecnologías aplicadas a la enseñanza que permitan una función doble:

- los recursos tecnológicos como medios para la enseñanza y el aprendizaje, y
- los recursos tecnológicos como fin educativo.

Esto se justifica por básicamente por dos motivos:

✎ En este proceso socializador cobrará importancia para el futuro maestro los esquemas de conductas adquiridos en las prácticas. Si en dichas prácticas se pueden observar y adquirir modelos de utilización racional de las TICs y demás recursos tecnológicos en la enseñanza, se habrá dado un gran paso en la actualización tecnológica de los docentes, de cara a la mejora de la calidad de los procesos educativos.

✎ La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y más concretamente la aportación de las redes a la enseñanza, brindará un modelo para la formación inicial y, como aspecto destacado, para las conductas del futuro docente, al conocer y utilizar estos recursos de cara a su posterior formación permanente, al adquirir hábitos de actualización continua y al crear un espacio virtual y una plataforma de intercambio entre profesionales que se están formando, todo ello bajo la conocida ruptura de parámetros ofrecidos por las redes: espaciales (formación a distancia) y temporales (en cualquier momento).

6. EL USO DE REDES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y EN LA MEJORA DEL PRÁCTICUM

Todos los cambios de los que venimos hablando anteriormente implican el uso de redes para el aprendizaje, a través de distintas etapas y niveles de aplicación. Estas redes van a proporcionarnos nuevas opciones educativas que van a cambiar radicalmente los actuales procesos de

enseñanza-aprendizaje y que nos van a ofrecer nuevas oportunidades y la obtención de nuevos resultados. El interés suscitado por la aplicación de las redes en el ámbito educativo, unido a la evolución de los avances técnicos (abaratamiento de equipos, ancho de banda, número de proveedores de internet, etc.) hace que hayan surgido, y en la actualidad sigan apareciendo, gran cantidad de experiencias educativas basadas en este tipo de tecnología. Dichas redes van a usar circuitos de ordenadores para las distintas actividades en los diferentes niveles del sistema educativo. No sólo están constituidas por la infraestructura tecnológica sino también por las comunidades de usuarios que van a trabajar en el entorno “on-line”.

Estos nuevos sistemas favorecen especialmente a las universidades ya que aumentan significativamente las posibilidades formativas derivadas de la disponibilidad temporal o la ubicación geográfica. Por tanto, aparece un nuevo modelo formativo que combina la enseñanza presencial con la formación on-line. En esta línea, internet se presenta como una herramienta formativa para transmitir información y que a la vez permite la comunicación, tanto síncrona como asíncrona, entre los participantes en un curso virtual. Así, comienzan a aparecer experiencias novedosas relacionadas con la supervisión del prácticum de maestros a través de redes de aprendizaje.

Sin embargo, frente a la proliferación de estas herramientas, uno de los problemas principales estriba en determinar qué herramientas son las más adecuadas para lograr unos objetivos educativos específicos. Para ello se debe determinar, en primer lugar, cuáles son las necesidades y, a continuación, cuáles las posibilidades de las herramientas de que disponemos. El conocimiento de las características y funcionalidad de las herramientas facilitará la toma de decisiones respecto a cuáles utilizar.

Desde el punto de vista de las universidades, el desarrollo de este proceso presenta una gran complejidad, ya que la enseñanza a través de

Internet y la creación de 'universidades virtuales' conlleva una ineludible exigencia de calidad en la formación. En este sentido, la evaluación de la calidad de la docencia virtual cobra una especial importancia por su naturaleza de enseñanza no clásica: no se debe caer en el error de justificar la enseñanza virtual simplemente por estar basada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Independientemente de la novedad tecnológica, los contenidos y los procesos formativos asociados a este modelo de enseñanza han de ser cuidadosamente evaluados.

Para optimizar la docencia virtual, hay que tener presentes tres aspectos cruciales:

- ◆ la calidad pedagógica de los materiales virtuales diseñados,
- ◆ la metodología docente empleada,
- ◆ y el énfasis en el apoyo personalizado.

En lo que respecta a la evaluación de la metodología docente empleada y al apoyo personalizado, es interesante disponer de un programa de análisis y seguimiento del funcionamiento didáctico-virtual de los distintos cursos virtuales. En este programa intervienen todos los actores del modelo, es decir, alumnos, tutores, personal técnico y profesionales del ámbito de la didáctica.

Igualmente, se consideran evaluaciones interna, realizada por el propio Centro, y externa, en la que el material y la metodología considerados son evaluados por entidades externas a la Universidad.

A diferencia de la enseñanza tradicional y presencial, donde el profesor ejerce de elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la enseñanza on-line el protagonista es el alumno y su actitud dinámica y participativa ante los diferentes recursos y fuentes de información. Por tanto, éste deberá fijar un calendario de trabajo personal, realizar las

actividades propuestas, manejar las diferentes herramientas de comunicación a su alcance y ser el propio motor de su formación, aunque siempre con la orientación y ayuda de su tutor y la participación del resto de compañeros.

Esta metodología de trabajo requiere diferentes estrategias docentes que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje y a los múltiples objetivos de la enseñanza. Se pueden plantear diferentes estrategias de aprendizaje relacionadas con los modelos a implementar y con las diversas herramientas telemáticas. Estas técnicas de acción deben corresponderse con las tres situaciones didácticas en las que se van a encontrar los alumnos: trabajo individualizado, trabajo en grupo y situaciones de enseñanza masiva. Y han de responder también a la diversidad de estilos de aprendizaje y a los múltiples objetivos de la enseñanza. Así, Prendes (2003) plantea distintas estrategias de aprendizaje que se relacionan con los modelos a implementar, y así, elabora una clasificación donde relaciona las distintas herramientas telemáticas según la metodología a utilizar:

MODELOS		ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS	
			SÍNCRONAS	ASÍNCRONAS
Expositivo * centrado en contenidos * de uno a muchos		Método expositivo Seminarios monográficos	Videoconferencia Audioconferencia	Envío materiales (vía correo, web o FTP) Teleclase
Interactivo * orientado al proceso de aprendizaje * comunicación entre usuarios	Aprendizaje cooperativo	Debate Enseñanza en grupos de trabajo	Videoconferencia Audioconferencia Chat MUDs, MOOs	□□S Listas distribuc. Tablones News Foros Entornos colaborativos (□SCW)
	Aprendizaje autónomo	Trabajo individualizado Acción tutorial	ICQ Telnet	Correo electrón. Web (búsquedas de información)

Tabla 2. Modelos, estrategias y herramientas de teleenseñanza (Prendes, 2003)

Independientemente del modelo elegido y las estrategias a implementar, a la hora de diseñar un curso on-line, tanto si va a ser totalmente virtual como semipresencial, hemos de tener en cuenta una serie de reglas para garantizar la eficacia del aprendizaje del alumno y la motivación. La mayoría de los profesores e investigadores del e-learning recalcan la importancia de conocer y aplicar las siguientes reglas:

a) Fomentar la comunicación entre profesores y alumnos: el profesor es el encargado de iniciar y mantener la comunicación con sus alumnos a

través de las herramientas de comunicación disponibles en la plataforma que se vaya a utilizar. Estas herramientas de comunicación van a depender de la plataforma de teleformación que utilicemos. Sin embargo, podemos agruparlas en dos grandes bloques:

* **Herramientas síncronas:** son aquellas que necesitan la coincidencia en el tiempo de todos los participantes en la experiencia, aunque estén geográficamente alejados. Permiten la comunicación en tiempo real. Este tipo de comunicación debe planificarse con antelación e informar a los alumnos con suficiente tiempo del momento en el que se van a producir los encuentros. Dentro de estas herramientas destacamos fundamentalmente el chat o IRC, la videoconferencia y la pizarra electrónica. La interactividad entre los participantes es muy alta puesto que se producen intercambios informativos en tiempo real.

* **Herramientas asíncronas:** son aquellas que permiten al alumno comunicarse, tanto con los profesores y tutores como con el resto de los alumnos, desde cualquier lugar y a cualquier hora, eliminando así las barreras espacio-temporales. Estas herramientas son muy flexibles ya que cada uno participa en el momento que estima conveniente o que tiene disponible. Sin embargo, el grado de interactividad no es muy alto puesto que las respuestas no se obtienen de forma inmediata sino que transcurre un tiempo hasta que se producen. Dentro de éstas se encuentran los foros y el correo electrónico.

Como profesor de un curso virtual es muy importante transmitir a los alumnos la necesidad de utilizar todas las herramientas disponibles, como uno de los aspectos fundamentales para la superación del curso o asignatura, ya que el uso de las mismas permite que los alumnos expongan y aclaren con mayor facilidad sus preguntas y sus dudas, así como

transmitir sus experiencias en relación al tema que se esté trabajando, tanto a nivel personal (al profesor o tutor del curso) como a nivel de grupo (a través de los foros). Para que esta comunicación sea efectiva se recomienda que los alumnos usen el foro al menos una vez cada dos días y a los tutores que no pasen más de 24-48 horas en contestar los mensajes de los alumnos para que éstos no se sientan abandonados ya así evitar la desmotivación y el abandono.

b) Desarrollar la reciprocidad y la comunicación entre los alumnos: esto también lo vamos a llevar a cabo a través de las herramientas de comunicación de que dispongamos, de forma que, para ello, el profesor deberá crear pequeños grupos de trabajo para que los alumnos discutan online sobre algún aspecto específico de la materia o un tema de interés para ellos. Además, es conveniente plantear encuentros periódicos para charlar en tiempo real y establecer de antemano una serie de normas de participación para todos.

c) Usar técnicas de aprendizaje activo: aprovechando las posibilidades de la red, los docentes tienen que plantear dinámicas que fomenten la opinión y crítica de los alumnos, tanto hacia su trabajo como hacia el de sus compañeros, para lo que se pueden realizar proyectos y presentaciones, tanto individuales como en grupo. Además, es conveniente que los alumnos se acostumbren a utilizar las herramientas de autoevaluación disponibles para que sean conscientes de sus progresos en la materia o los contenidos trabajados y para autorregular su dedicación y estrategias de aprendizaje de cara a alcanzar los objetivos propuestos.

d) Las respuestas a las preguntas deben ser rápidas: los profesores deben ser conscientes de la importancia de la rapidez de sus respuestas, tanto a través de los foros como del correo electrónico, para evitar la desmotivación y que el alumno se sienta “abandonado”, ya que la dinámica

que se plantea es totalmente distinta a la de cualquier curso presencia, donde el acceso al profesorado es mucho más inmediato.

e) Mantener el interés del alumno y su atención: para ello deben plantearse reuniones on-line de forma periódica y también actualizar con frecuencia los contenidos que se ofrecen a los discentes. Del mismo modo, es conveniente usar un calendario donde el profesor indique la temporalización adecuada para la superración del curso o módulo. En este calendario deberán aparecer indicaciones sobre el tiempo de estudio de los contenidos teóricos, las fechas de reuniones, los plazos de entrega de actividades, las fechas de exámenes..., así como las posibles consecuencias de no cumplir dichos plazos.

f) Comunicar al alumno los objetivos y calificaciones obtenidas en el curso: para esto, los objetivos deben estar publicados desde el inicio del curso y también deben estar claramente explicitados los criterios de evaluación para cada una de las actividades propuestas en el curso. Además, en el primer contacto con los alumnos se insistirá sobre ambos aspectos de forma que queden claros desde el comienzo del mismo.

g) Respetar las habilidades y formas de estudio de cada alumno: debido a las características de este tipo de cursos es primordial respetar el ritmo de aprendizaje y la forma de trabajar de cada uno de los alumnos inscritos en el mismo, para que no se sientan frustrados en el desarrollo de éstos. Así, es conveniente dejar libertad al alumno para que elija los temas de discusión en los que desea participar o los proyectos de trabajo en los que prefiere implicarse. Por lo tanto, deben incluirse el mayor número de opciones posibles para que los alumnos opten por aquellas con las que se sientan más cómodos: enlaces de interés, tutoriales para la realización de consultas, hipertextos, animaciones, materiales complementarios a la asignatura...

Uno de los elementos básicos de la enseñanza virtual es la calidad de los contenidos que se ofrecen a las comunidades virtuales de aprendizaje, es decir, el diseño, la estructuración y organización del material, junto a las tutorías virtuales y las actividades que se propongan.

Respecto a los principios para la producción de materiales en red, Cabero y otros (2004) señalan la importancia de que los sitios webs destinados a la formación posean diferentes tipos de elementos, ubicados tanto dentro del entorno de contenidos como en el entorno telemático, como son: textos, gráficos y animaciones; clip de vídeo y audio; conexiones a bases de datos; herramientas de comunicación síncrona y asíncrona; y zona para el trabajo colaborativo. Además, dichos entornos deben ofrecer al profesor diversas posibilidades para seguir y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, estableciendo estrategias para la formación. De esta forma, Hall (1997) (cit. por Cabero y otros, 2004) elabora una propuesta valorativa sobre las características generales que deben poseer los entornos de teleformación de calidad:

Características de una buena web formativa	Características de una mala web formativa
Interactiva	Pasiva
No lineal	Lineal
Despejada, limpia de gráficos y uso del interface	Confusa, los gráficos ocupan el interface
La lección está estructurada	Falta estructura de la lección
Multimedia	Textos intensivos
Atención a los detalles educativos	Falta de atención a los detalles educativos
Atención a los detalles técnicos	Falta de atención a los detalles técnicos
El estudiante controla el sistema	El sistema controla al estudiante

Tabla 3. Propuesta valorativa de los entornos de teleformación (Hall, 1997, cit. por Cabero y otros, 2004)

Todas estas características deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar cursos virtuales o semipresenciales a través de redes de aprendizaje, ya que podemos caer en el error de pensar que con sólo colgar nuestros apuntes de clase en internet ya estamos preparados para trabajar con esta nueva metodología de trabajo derivada del uso de las TICs en la educación y, más concretamente, a través de plataformas de teleformación.

Desde el punto de vista pedagógico, De Benito (2000) señala que las principales características que deben reunir las herramientas utilizadas para el diseño y creación de estos cursos son:

- ☛ **Seguimiento del progreso del estudiante:** proporcionan información que permite al profesor realizar un seguimiento sobre el progreso del alumno. Esta información puede provenir de los resultados de ejercicios

de autoevaluación realizados por los estudiantes, estadísticas de los itinerarios seguidos en los materiales de aprendizaje, participación de los alumnos a través de herramientas de comunicación, número de veces que se ha accedido al sistema, tiempo invertido, etc.

❖ **Comunicación interpersonal:** como elemento primordial dentro de los entornos de enseñanza-aprendizaje virtuales, ya que posibilita el intercambio de información y el diálogo y discusión entre todos los participantes en el proceso. En función del diseño del curso, existen herramientas que integran diferentes aplicaciones de comunicación interpersonal o herramientas de comunicación ya existentes (correo electrónico, chat, ...). Estas aplicaciones, según el criterio de concurrencia en el tiempo serán síncronas (audio/videoconferencia, pizarra electrónica, espacios virtuales, *chats*...) y asíncronas (correo electrónico, noticias, foro, tableros electrónicos...)

❖ **Trabajo colaborativo:** posibilitan el trabajo colaborativo entre los alumnos a través de aplicaciones que les permiten compartir información, trabajar con documentos conjuntos, solucionar problemas y tomar decisiones, etc. Algunas de las utilidades que presentan las herramientas para el trabajo cooperativo son: transferencia de ficheros (FTP), aplicaciones compartidas, asignación de tareas, calendario, chat, convocatoria de reuniones, lluvia de ideas, mapas conceptuales, navegación compartida, notas, pizarra compartida, video/audioconferencia...

❖ **Gestión y administración de los alumnos:** permiten la realización de todas aquellas actividades relacionadas con la gestión académica de los alumnos: matriculación, consulta del expediente académico o expedición de certificados y también para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje: establecimiento de privilegios de acceso, creación de grupos, acceso a la información sobre el alumno, etc.

❖ **Creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación:** la evaluación del aprendizaje en estos entornos se contemplará desde dos perspectivas: desde el punto de vista del profesor, le proporcionará información sobre la adquisición de conocimientos o destrezas por parte del alumno y la efectividad del diseño del proceso de enseñanza; desde la perspectiva del alumno, a través de diversos ejercicios de autoevaluación, recibirá información/orientación sobre el grado de conocimientos adquiridos. Las herramientas tienen que ofrecer diversidad de tipos de ejercicios: respuesta múltiple, relación, espacios en blanco, verdadero/falso, observación visual, etc.

❖ **Acceso a la información y contenidos de aprendizaje:** ofrecen acceso a distintos recursos de aprendizaje tales como hipermedias, simulaciones, textos, imágenes, secuencias de vídeo o audio, ejercicios y prácticas, tutoriales, etc.. Los alumnos podrán acceder a mayor cantidad de información a través de los múltiples recursos disponibles en Internet como: bases de datos on-line o bibliográficas; sistemas de información orientados al objeto; libros electrónicos, recursos de vídeo, publicaciones electrónicas, centros de interés, enciclopedias,...

❖ **Interacción:** en los entornos de enseñanza basados en la web se diferencian tres niveles de interacción: profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-contenidos de aprendizaje. Algunas herramientas presentan diferentes utilidades conectadas, como por ejemplo el correo electrónico con la gestión de alumnos y los resultados de los ejercicios de evaluación, en el que el profesor puede enviar mensajes individuales a los alumnos según las respuestas dadas a un ejercicio concreto.

Todos los elementos y características descritos anteriormente se vienen contemplando, en mayor o menor medida, en las diferentes experiencias de supervisión de prácticum a través de redes que conocemos. En nuestro caso intentaremos que estén presentes en el desarrollo del “Modelo de

Supervisión en Redes” para el prácticum de maestros que proponemos más adelante para su implementación en el contexto de la Universidad de Jaén.



PARTE II

**METODOLOGÍA DE
LA INVESTIGACIÓN**



V. Metodología

1. INTRODUCCIÓN

Una vez que habíamos determinado el propósito del estudio y concretado los objetivos que pretendíamos alcanzar, nos dispusimos a determinar las etapas que debíamos seguir para lograr nuestros fines.

Compartimos con Bisquerra (1989) que aunque en la teoría encontramos diferentes fases en la aplicación del método científico, somos conscientes también de la necesidad de ser flexibles en la aplicación de las reglas y etapas. No obstante, por razones metodológicas y didácticas, estas etapas se estudian por separado; en la práctica el proceso de investigación debe ser unitario y coherente, ya que las reglas, por sí solas, no producen frutos de calidad. Es necesario ir hacia delante y hacia atrás en la aplicación de las fases, a la vez que redefinir los problemas y objetivos y revisar el planteamiento en función de las aportaciones y evidencias que vayamos obteniendo.

Por lo tanto, aunque aquí expliquemos de forma separada el proceso seguido para la realización de la investigación, en la práctica estas fases se han ido solapando y reformulando en virtud de los progresos realizados a lo largo del estudio.

En la siguiente figura podemos observar la metodología seguida:

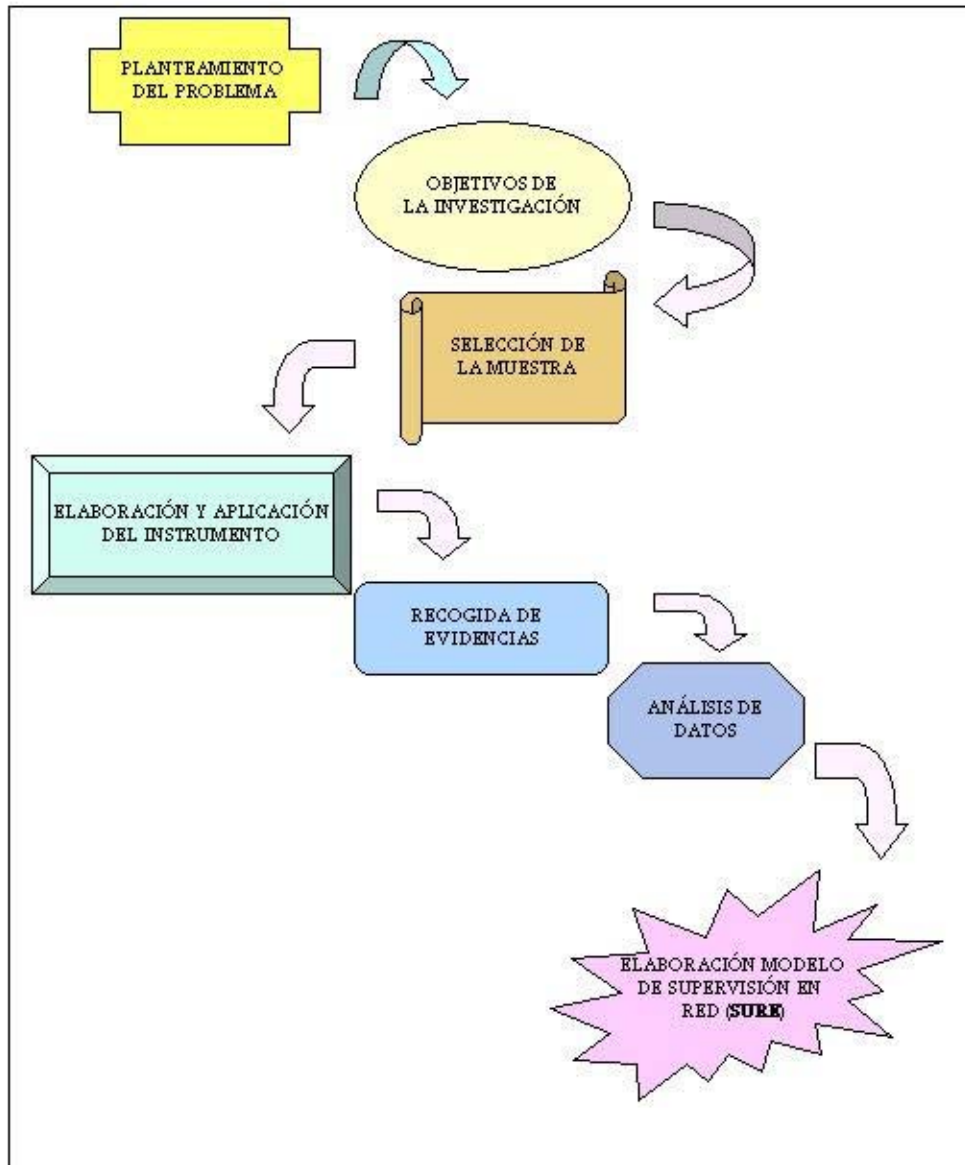


Figura 3. Secuencia de la investigación

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se va a centrar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, en la que se imparten cinco especialidades de la titulación de maestro: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera. Más concretamente en este estudio vamos a trabajar con los supervisores del prácticum de maestros. Aunque la mayoría de los supervisores están adscritos a este centro, algunos de ellos pertenecen a otros centros distintos. Tal es el caso de los supervisores adscritos al área de Sociología, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas o los del área de Ciencias de la Salud, que se circunscribe a la Facultad de Ciencias Experimentales.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA PARTICIPANTE

El primer paso estriba en la determinación de la población objeto de estudio. Así, para Pardo y Ruiz (2002), la población o universo es un conjunto de elementos que poseen una o más características específicas en común, es decir, el conjunto total de elementos a estudiar. Dicha población queda definida cuando esas características compartidas se hacen explícitas. En nuestro caso, la población que nos interesaba estudiar era el grupo de profesores universitarios que en el curso académico 2002/2003 y en el primer cuatrimestre del curso 2003/2004 habían desempeñado o estaban realizando labores de supervisión de las prácticas en cualquiera de las cinco especialidades de maestro que se pueden cursar en la Universidad de Jaén. No incluimos a aquellos profesores que iban a comenzar a ejercer tareas de supervisión por primera vez en el segundo cuatrimestre del curso académico en el que nos encontrábamos (2003/2004).

A través del Vicedecano de Prácticum de la Facultad, que era el que ejercía las labores de coordinador del mismo y de la Secretaría Administrativa de nuestro centro, obtuvimos el listado de profesores implicados en la labor supervisora, objeto fundamental de nuestro estudio. Así, la población de supervisores de prácticum de maestros en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, pertenecientes a las distintas áreas de conocimiento implicadas en el mismo, asciende a un total de 50 profesores.

Las poblaciones, en función del número de elementos que las componen, pueden ser finitas, que son aquellas que están formadas por un número finito de elementos, o infinitas, en cuyo caso el número de elementos que la conforman es infinito. Una vez conocida la población, el siguiente paso es extraer una muestra representativa de elementos de la misma que describa, lo más exactamente posible sus características, es decir, un subconjunto de elementos representativo de la población. En nuestro caso, acabamos de ver que la población es finita y, además, no incluye un número demasiado elevado de sujetos, por lo que decidimos identificar población y muestra, teniendo en cuenta, a priori, que podría haber sujetos que no quisiesen participar en nuestro estudio por diversos motivos. Así, de los 50 profesores que componen la población de supervisores en nuestro contexto, 47 respondieron al cuestionario, lo que constituye una muestra que representa al 94% de la población.

Los datos que podemos observar en la siguiente tabla nos muestran una visión general de las características de los supervisores implicados en este estudio.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			%
SEXO	Varón		48.9
	Mujer		51.1
EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD	Más de 3 años		93.6
	3 años o menos		6.4
EXPERIENCIA EN NIVELES NO UNIVERSITARIOS	Ed. Infantil	Sí	6.4
		No	93.6
	Ed. Primaria	Sí	34
		No	66
	Ed. Secundaria	Sí	27.7
		No	72.3
	Otros	Sí	17
		No	83
TITULACIONES ACADÉMICAS	Doctor		63.8
	Licenciado		36.2
	Diplomado		0
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Didáctica y Organización Escolar		19.1
	Teoría e Historia de la Educación		8.5
	Métodos de Investigación y Diagnóstico en E.		4.3
	Didáctica de las Matemáticas		10.6
	Didáctica de las CC. Experimentales		4.3
	Didáctica de las CC. Sociales		4.3
	Didáctica de la Lengua y la Literatura		2.1
	Lengua Española		2.1
	Literatura Española		2.1
	Didáctica de la Expresión Corporal		2.1
	Didáctica de la Expresión Plástica		4.3
	Filología Inglesa		6.4
	Psicología Evolutiva y de la Educación		17
	Filología Francesa		2.1
	Didáctica de la Expresión Musical		6.4
	Sociología		2.1
	Ciencias de la Salud		2.1
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA	Profesor Asociado		34
	Profesor Ayudante		4.3
	Titular Escuela Universitaria		19.1
	Titular Universidad		12.8
	Catedrático Escuela Universitaria		17
	Catedrático Universidad		2.1
	Otra		10.6
DEDICACIÓN A LA UNIVERSIDAD	Tiempo completo		89.4
	Tiempo parcial		10.6
EXPERIENCIA COMO SUPERVISOR	3 años o menos		56.8
	De 4 a 6 años		22.7
	De 7 a 10 años		11.4
	11 años o más		9.1

Vamos a analizar ahora más detenidamente las características de la muestra en función de las diferentes variables.

Como podemos observar en el Gráfico 1 apenas existen diferencias en cuanto a la variable sexo, ya que del total de profesores participantes 23 son varones y 24 son mujeres, lo que representa el 48.9% y el 51.1% respectivamente. Esto nos indica que en el ámbito de la supervisión no prevalece una mayoría masculina como ocurre en otros ámbitos universitarios, principalmente el referido a la gestión.

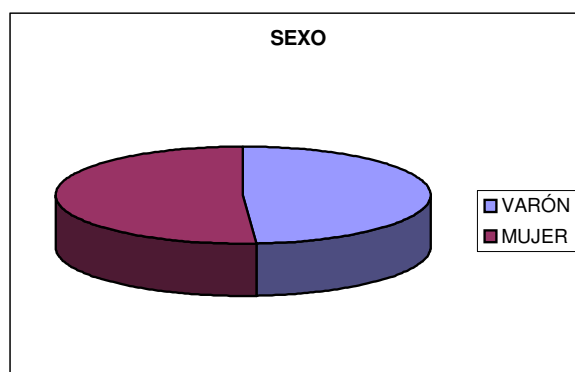


Gráfico 1. Muestra de supervisores en función del sexo

Respecto a la variable referida a la experiencia de estos profesores en el ámbito universitario, podemos comprobar como la mayoría son docentes con más de tres años de experiencia (93.6%) mientras que sólo el 6.4% son profesores noveles que llevan tres años o menos dando clase en la Universidad. Este datos, que podemos apreciar en el Gráfico 2, es indicativo de la importancia que tiene la labor supervisora dentro de los estudios de maestro, ya que sólo en casos excepcionales son los profesores noveles los que se hacen responsables de la supervisión.

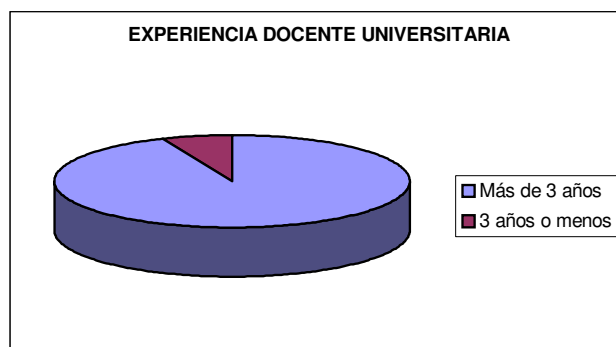


Gráfico 2. Muestra de supervisores en función de la experiencia docente en la Universidad

Además de la experiencia universitaria, son bastantes los supervisores que cuentan con experiencia docente en otros niveles no universitarios. Si observamos el Gráfico 3 vemos como una pequeña parte de la muestra (6.4%) ha desarrollado su labor docente en la etapa de Educación Infantil, habiendo permanecido en este nivel entre uno y tres años.



Gráfico 3. Muestra de supervisores en función de la experiencia docente en Educación Infantil

Mucho más amplio es el grupo de profesores que ha estado trabajando en el nivel de Educación Primaria (34%), aproximadamente un tercio de la

muestra. La permanencia del profesorado en este nivel oscila entre uno y veinticuatro años. La experiencia en este nivel es amplia ya que aunque existen profesores que sólo han estado uno o dos años impartiendo clases en él, la mayoría supera los diez años de permanencia en el mismo, lo que nos indica un conocimiento bastante profundo de la realidad educativa a la que se van a enfrentar los alumnos durante la etapa del prácticum. Esta experiencia de la realidad que poseen los supervisores les proporciona a los alumnos la posibilidad de contrastar y confrontar sus experiencias con la realidad vivida por los primeros durante su permanencia en los centros de Educación Primaria.



Gráfico 4. Muestra de supervisores en función de la experiencia docente en Educación Primaria

También alrededor de un tercio de la muestra ha ejercido tareas docentes en la etapa de Educación Secundaria, más concretamente el 27.7%. Respecto a la experiencia en esta etapa comprobamos que los profesores han permanecido en ella desde un mínimo de tres años hasta un máximo de diecinueve, siendo conscientes de que algunos de ellos actualmente compatibilizan su trabajo en ambos niveles, el de Educación Secundaria y el universitario.

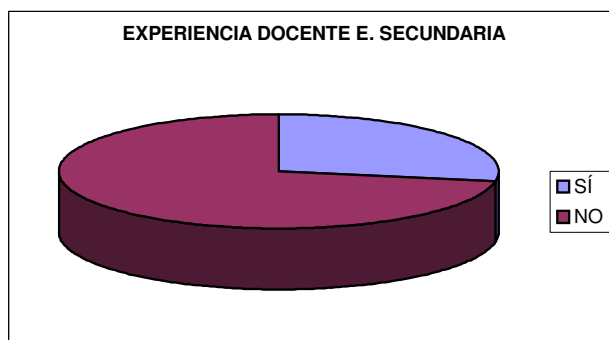


Gráfico 5. Muestra de supervisores en función de la experiencia docente en Educación Secundaria

Por último, observamos que el 17% de los supervisores han estado o están trabajando en otros niveles no universitarios distintos de los expuestos anteriormente, oscilando su duración entre cuatro y diecisiete años. Algunos de ellos indican que esta labor se ha centrado en el campo de la Educación Especial.



Gráfico 6. Muestra de supervisores en función de la experiencia docente en otros niveles

Como podemos observar en el Gráfico 7, el 63.8% de los supervisores universitarios son doctores, mientras que el 36.2% restante son licenciados.

Observamos que no existe ningún profesor que sólo sea diplomado, aunque nosotros contemplábamos esta posibilidad en nuestro cuestionario.



Gráfico 7. Muestra de supervisores en función de las titulaciones académicas

En relación a las áreas de conocimiento implicadas en la supervisión del prácticum podemos afirmar que el abanico es bastante amplio. Como se puede comprobar en el Gráfico 8 son un total de 17 áreas las que tienen asignadas labores de supervisión. Así, son Didáctica y Organización Escolar (19.1%) y Psicología Evolutiva y de la Educación (17%) las que mayor implicación poseen en el desarrollo de esta etapa. También Didáctica de las Matemáticas (10.6%) y Teoría e Historia de la Educación (8.5%) tienen un papel importante. Las áreas de Filología Inglesa y Didáctica de la Expresión Musical representan el 6.4% de la muestra cada una. A continuación comprobamos que Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación; Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Expresión Plástica poseen menor representación dentro del prácticum, con un 4.3% cada una. Por último, las áreas que menor presencia tienen dentro de la supervisión, con un 2.1% cada una de ellas, son Didáctica de la Lengua y la Literatura, Lengua Española, Literatura Española, Didáctica de la Expresión Corporal, Filología Francesa, Sociología y Ciencias de la Salud.

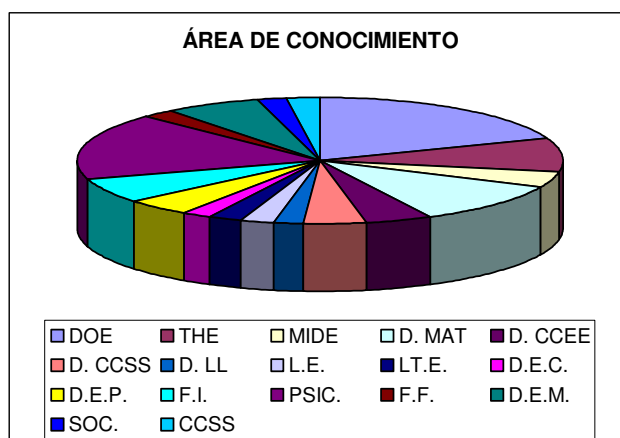


Gráfico 8. Muestra de supervisores en función del área de conocimiento a la que están adscritos

Otro dato destacable hace referencia a la estabilidad profesional de los profesores implicados en la supervisión del prácticum. De los 47 supervisores encuestados, 24 profesores (51%) son funcionarios, mientras que los 23 restantes (49%) son contratados. En relación al primer grupo, un 19.1% son Titulares de Escuela Universitaria, el 12.8% son Titulares de Universidad, el 17% son Catedráticos de Escuela Universitaria y un 2.1% son Catedráticos de Universidad. Por lo que respecta al profesorado contratado, el 34% lo constituyen Profesores Asociados y el 4.3% son Profesores Ayudantes. Hay un 10.6% de la muestra que se encuentra en otra situación diferente a las anteriormente descritas: de éstos, el 4.3% son Profesores Titulares Interinos y el 6.4% restante son Profesores Colaboradores.

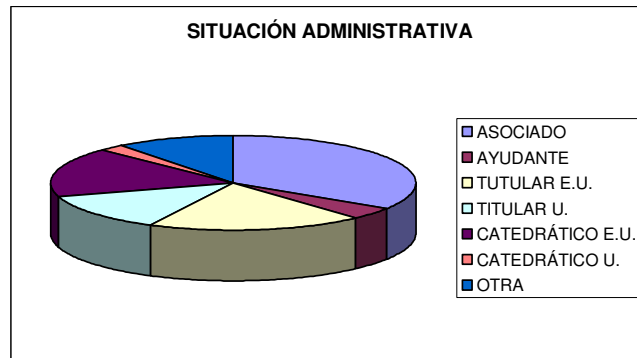


Gráfico 9. Muestra de supervisores en función de la situación administrativa en la que se encuentran

Por lo que respecta al régimen de dedicación a la universidad, la mayoría de los supervisores (89.4%) se encuentran en ésta a tiempo completo. El otro 10.6% tiene dedicación a tiempo parcial. Estos datos podemos apreciarlos en el Gráfico 10.



Gráfico 10. Muestra de supervisores en función de la dedicación que tienen a la Universidad

Por último, nos interesaba conocer la experiencia de estos profesores como supervisores de alumnos en prácticas. Como podemos comprobar en el Gráfico 11, más de la mitad de la muestra lleva tres años o menos

desarrollando labores de supervisión (56.8%), el 22.7% de los docentes cuentan con una experiencia de entre cuatro y seis años. El 11.4% de encuestados ha desarrollado tareas de supervisión entre siete y diez años. Y sólo el 9.1% lleva once años o más dedicándose a esta tarea.

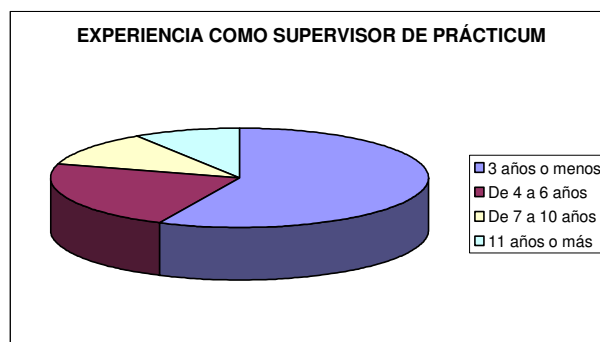


Gráfico 11. Muestra de supervisores en función de la experiencia que tienen como supervisores de prácticum

4. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La primera fase de la investigación comienza con la elección del instrumento para la recogida de datos. Así, tras analizar las distintas posibilidades optamos por el cuestionario, ya que pensamos que nos servirá para poder obtener información útil acerca de la visión que tienen los supervisores sobre la etapa del prácticum.

Consideramos el cuestionario como uno de los principales métodos de encuesta para la recogida de información, capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras recoger información sistemática en base a un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida. Este tipo de instrumento pretende “*conocer lo que hacen, opinan o piensan los*

encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puedan ser respondidas sin la presencia del encuestador” (Buendía et al., 1998, 120-124).

Para Kerlinger (1997) los cuestionarios cumplen tres propósitos básicos como método dentro de una investigación:

a) Servir de instrumento exploratorio para poder identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir posteriores fases de la investigación.

b) Ser el instrumento fundamental de la investigación, de manera que los ítems diseñados para medir las variables de la misma se pueden incluir posteriormente en las entrevistas.

c) Complementar otros métodos, ya que permiten el seguimiento de resultados inesperados, validando otros métodos y profundizando en las razones de las respuestas emitidas por los sujetos.

Esta metodología está básicamente indicada para estudios con objetivos descriptivos y donde se requieren muestras grandes para estudiar aspectos concretos de alguna población. Entre las ventajas que presenta destacamos las siguientes situaciones:

★ Se quiere generalizar el resultado a una población definida, ya que es más fácil obtener una muestra mayor que con otro tipo de metodologías.

★ Es difícil utilizar la técnica de la observación directa por distintos factores (económicos, contextuales...), lo que la hace especialmente indicada en nuestro caso concreto por la temática que nos ocupa.

★ Está especialmente indicada para la recogida de opiniones, creencias y/o actitudes.

Sin embargo, también hemos de tener en cuenta las posibles desventajas que presenta, entre ellas:

★ Las dificultades para establecer relaciones causales.

★ Y que no tiene en cuenta los factores contextuales que pueden interferir y condicionar las respuestas de los sujetos objeto de estudio.

El procedimiento de elaboración del instrumento se llevó a cabo en diferentes fases:

1. Revisión de la literatura, de otros instrumentos y trabajos sobre el tema.
2. Redacción de items del cuestionario.
3. Validación por jueces expertos.
4. Redacción final y disposición de los items del instrumento definitivo.

A continuación describiremos cada una de estas fases, especificando la toma de decisiones correspondiente a cada una de ellas.

1. Revisión de la literatura, de otros instrumentos y trabajos sobre el tema

En esta primera fase del trabajo se realizó un análisis bibliográfico, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, centrándonos principalmente en la literatura española ya que el prácticum y la supervisión del mismo, objetos de estudio principales de nuestra investigación, poseen características peculiares en función del contexto geográfico en el que nos movamos.

Tras revisar minuciosamente la literatura al respecto, se extrajeron un total de 102 indicadores que posteriormente serían reformulados para convertirlos en los items del instrumento. Dichos indicadores están relacionados con aspectos generales sobre la organización y el funcionamiento del prácticum, las funciones de los supervisores, las tareas a

desarrollar por los alumnos durante las prácticas de enseñanza, las tareas a realizar por los tutores de los centros de prácticas, la evaluación del prácticum y los instrumentos de evaluación más utilizados o los problemas principales que se pueden plantear a lo largo de dicha etapa, entre otros.

Una vez extraídos los indicadores decidimos hacer una selección de aquellos que fuesen más significativos en relación a los propósitos de la investigación, ya que pensamos que algunos podrían ser reiterativos o aportarnos información poco relevante sobre el tema en cuestión. Tras dicha revisión, eliminamos aquellos que no consideramos oportunos quedándonos con un total de 70.

Al mismo tiempo, revisamos algunos trabajos de características similares realizados en nuestro ámbito (Sepúlveda, 1996) y un estudio de caso sobre la misma temática que anteriormente habíamos llevado a cabo. Tras comparar y analizar nuestros indicadores con estos materiales, añadimos algunos otros que consideramos de interés, quedando así constituido un listado compuesto por un total de 75 indicadores.

2. Redacción de items del cuestionario

Una vez obtenidos los indicadores procedemos a reformularlos hasta convertirlos en items para el instrumento. Del mismo modo, también empezamos a agrupar dichos items de acuerdo a siete grandes dimensiones relacionadas con la supervisión y las prácticas escolares. Así, esta primera versión del cuestionario queda así constituida por un total de 75 items que se diferencian entre sí según el tipo de respuesta solicitada. Nos encontramos con 5 preguntas cerradas dicotómicas, 21 preguntas de respuesta múltiple o politómica y 49 preguntas de valoración mediante escala tipo Likert, más un conjunto 12 items relativos a los datos de identificación de los sujetos participantes.

Tras analizar este primer esbozo de instrumento, nos dimos cuenta que éste era demasiado extenso, ya que la formulación de muchos de los items hacía que éstos pudieran ser considerados como más de uno, lo que multiplicaba el número final de los mismos, quedando el instrumento compuesto así por un total de 345 items. Por lo tanto, procedimos a la reformulación de los mismos de manera que todos tuviesen el mismo tipo de respuesta, optando por una escala tipo Likert (1 a 4). Al mismo tiempo, fuimos eliminando aquellos items que no considerábamos claros, que podían ser abstractos, que tenían bastantes similitudes entre sí y podían ocasionar confusión en los supervisores. La segunda versión del mismo estaba compuesta por 54 items cuya redacción también hacía que muchos de ellos pudieran ser considerados como más de uno, obteniendo un total de 110. Las siguientes versiones el instrumento quedaron compuestas por 107, 102 y 101 items respectivamente.

Respecto a la formulación de dichos ítems hemos optado por lo que Kerlinger denomina “reactivos de escala” y que define como *“un conjunto de reactivos verbales ante los cuales un individuo responde expresando grados de acuerdo o desacuerdo, o algún otro modo de respuesta. Los reactivos de escala tienen alternativas fijas y colocan sobre algún punto de la escala al individuo que responde”* (Kerlinger, 1997, 502).

También consideramos importante agruparlos en torno a cinco grandes dimensiones: organización del prácticum, la función supervisora, acciones supervisoras, los centros de prácticas y los profesores cooperantes y la evaluación en el prácticum.

Además, puesto que hemos optado por una escala descriptiva para conocer la opinión de la población acerca de la supervisión del prácticum en la Universidad de Jaén, era necesario incluir datos personales y laborales que nos permitieran poder realizar comparaciones entre categorías.

Una vez hecho todo esto, la versión final de nuestro instrumento antes de entregárselo a los jueces expertos queda constituida por 8 ítems relativos a los datos de identificación y clasificación de los sujetos encuestados y un total de 101 ítems en relación al tema objeto de estudio, agrupados en torno a las cinco dimensiones citadas anteriormente.

3. Validación por jueces expertos, redacción final y disposición de los ítems del instrumento definitivo

Por lo que se refiere a la validación del cuestionario, empleamos el procedimiento de la validez de contenido, con el fin de “tratar de probar que el instrumento incluye una muestra de elementos suficiente y representativa del universo que constituye el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1996, 76). Hemos optado por la validez de contenido, frente a otros procedimientos existentes para calcular la validez de un instrumento (validez, concurrente, validez predictiva, validez de constructo o validez aparente (Bisquerra, 1987)) porque según Fox (1987), en una gran variedad de métodos de recogida de datos, tales como los cuestionarios y/o los guiones de entrevista, la validez de contenido es la técnica más potente que puede usar un investigador. Una vez que, por nuestra parte, habíamos dado por finalizada la revisión del instrumento de recogida de datos para la investigación y para proceder a la validación del contenido del mismo utilizamos la técnica de jueces expertos. Para ello, le pasamos el cuestionario a un equipo de 8 jueces teóricos (3 pertenecientes a la Universidad de Granada y los otros cinco pertenecientes a la Universidad de Jaén) con la finalidad de que los revisaran y realizaran las correcciones que consideraran oportunas.

Esta validación se realizó en función de tres criterios:

- a) La *univocidad*, donde se pregunta a los jueces si consideran que el ítem se comprende o no, si todos los jueces entienden lo mismo acerca de

él, si puede dar lugar a confusiones y si se cree conveniente su modificación. Así, este primer criterio pretende valorar el aspecto formal y de enunciado del ítem.

b) La *pertinencia*, que determina la oportunidad del ítem para el objeto de investigación. En este aspecto los jueces han de valorar si cada uno de los ítems presentados son pertinentes o no.

c) El *grado de importancia* del ítem, donde se tiene en consideración la importancia y trascendencia del ítem en relación con el objeto de investigación. Con este criterio, los jueces expertos han de valorar la trascendencia de cada uno de los ítems presentados con la finalidad de mantenerlos o eliminarlos.

Una vez realizado este proceso, tras revisar las modificaciones aportadas por los ocho jueces expertos en la materia, el instrumento definitivo quedó constituido por 8 ítems referidos a los datos de identificación (sexo, titulaciones, experiencia docente...) de los sujetos que iban a formar nuestra muestra para el estudio y 96 ítems relativos a la supervisión del prácticum de maestros como tema objeto de estudio de esta investigación.

4. Descripción del “Cuestionario sobre la Supervisión en el Prácticum de Maestros”

El cuestionario está formado por dos grandes bloques: en el primero se recogen los datos de identificación de los supervisores encuestados, tales como el sexo, la experiencia docente, el área de conocimiento a la que están adscritos... Estos datos son los que reproducimos a continuación:

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUPERVISOR	
1. Sexo:	Varón Mujer
2. Años de experiencia docente en la Universidad:	Más de 3 años 3 años o menos
3. Años de experiencia docente en niveles no universitarios:	Ed. Infantil ___ años Ed. Primaria ___ años Ed. Secundaria ___ años Otros ___ años
4. Titulaciones académicas:	Doctor Licenciado Diplomado
5. Área de conocimiento a la que está adscrito:	_____
6. ¿Cuál es su situación administrativa en la Universidad	
	Profesor Asociado Profesor Ayudante Titular de Escuela Universitaria
	Titular de Universidad Catedrático de Escuela Universitaria
	Catedrático de Universidad Otra (especifique) _____
7. Dedicación a la Universidad:	Tiempo completa Tiempo parcial
8. Años de experiencia como supervisor de Prácticum:	_____ años

La segunda parte agrupa un conjunto de 96 items referidos a la supervisión en el prácticum de maestros, tema central de nuestra investigación. Como ya hemos comentado anteriormente, consideramos importante agrupar estos ítems alrededor de cinco grandes dimensiones que considerábamos primordiales dentro de la supervisión de las prácticas. Así, este segundo gran bloque de cuestiones quedó organizado en cinco dimensiones tal y como exponemos a continuación. Esta dimensión, a la que llamamos “Organización del Prácticum”, está formada por un total de 18 items:

A. ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM				
1. Usted cree que una función básica del prácticum de maestros es facilitar a los estudiantes un conocimiento práctico de la enseñanza	1	2	3	4
2. El prácticum debe servir al alumnado para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa	1	2	3	4
3. El prácticum debe ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas profesionales	1	2	3	4
4. Los supervisores deberían intervenir en la formulación de los objetivos del programa de prácticum	1	2	3	4
5. Debería existir una implicación directa de los supervisores en la planificación de las actividades a realizar por los estudiantes durante el prácticum	1	2	3	4

6. Los supervisores no deberían intervenir en la organización de los seminarios y cursos que realizarán los estudiantes a lo largo del prácticum	1	2	3	4
7. En la elección anual del sistema de evaluación del plan de prácticas los supervisores tendrían que colaborar de forma activa	1	2	3	4
8. El coordinador del prácticum debe reunirse regularmente con los supervisores para resolver los problemas que se plantean durante el periodo de prácticas	1	2	3	4
9. El coordinador del prácticum debe proporcionar a los estudiantes orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	1	2	3	4
10. El coordinador del prácticum debe informar a los estudiantes sobre las tareas a desempeñar en el centro de prácticas	1	2	3	4
11. Las normas de estricto cumplimiento en el centro de prácticas tendrían que ser facilitadas a los estudiantes por el coordinador del prácticum	1	2	3	4
12. En las reuniones mantenidas con el coordinador del prácticum, se debe informar a los estudiantes sobre la evaluación de las prácticas	1	2	3	4
13. Deben producirse encuentros mensuales entre el coordinador del prácticum y los supervisores para trabajar sobre las prácticas	1	2	3	4
14. El coordinador del prácticum debe informar a los supervisores acerca de las incidencias producidas durante las prácticas	1	2	3	4
15. En el actual plan de prácticas, no es imprescindible la acción del supervisor en la orientación de los estudiantes	1	2	3	4
16. No es necesario realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes	1	2	3	4
17. Para mejorar la calidad del prácticum es importante hacer una selección de los tutores de los centros	1	2	3	4
18. Una dificultad en el prácticum es que muchos estudiantes se encuentran geográficamente bastante alejados de la universidad	1	2	3	4

La segunda dimensión del instrumento fue denominada “La función supervisora”, estando compuesta por 25 ítems:

B. LA FUNCIÓN SUPERVISORA				
19. Una función básica del supervisor debe ser enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica	1	2	3	4
20. El supervisor debe ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre la teoría impartida en la universidad y la práctica en los centros	1	2	3	4
21. El supervisor debe ser el responsable de asesorar a los estudiantes durante el periodo de prácticas	1	2	3	4
22. No debería ser función del supervisor el control de los estudiantes mientras están realizando sus prácticas de enseñanza	1	2	3	4
23. La interacción del supervisor con los estudiantes durante las prácticas debería ser un factor esencial en esta etapa	1	2	3	4
24. El supervisor no debe planificar las actividades a realizar por los estudiantes durante las prácticas	1	2	3	4
25. No es necesario que el supervisor analice experiencias de otros cursos con los estudiantes	1	2	3	4
26. Una tarea básica del supervisor debe ser resolver los problemas que se les presentan a los estudiantes en los centros de prácticas	1	2	3	4
27. El análisis de acontecimientos concretos de la práctica no debe ser responsabilidad del supervisor	1	2	3	4

28. La razón principal de que un profesor de universidad elija ser supervisor es porque considera básica la formación práctica de los futuros maestros	1	2	3	4
29. Se es supervisor porque se considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera	1	2	3	4
30. El motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia	1	2	3	4
31. El profesor de universidad elige ser supervisor de prácticas para tener contacto con la realidad de los centros	1	2	3	4
32. Se es supervisor de prácticum por necesidades organizativas del departamento	1	2	3	4
33. Piensa que el supervisor no necesita una formación específica para realizar bien su función	1	2	3	4
34. Cree que las reuniones mantenidas por los supervisores con el coordinador del prácticum son básicas para conocer las tareas propias de la supervisión	1	2	3	4
35. Para desarrollar la labor supervisora deberían realizarse cursos, jornadas, seminarios... acerca de las prácticas de enseñanza	1	2	3	4
36. El coordinador del prácticum debe enviar a los supervisores información escrita sobre las prácticas	1	2	3	4
37. Antes de que los estudiantes acudan a los centros, sería importante que el supervisor se reuniera con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con sus funciones y las tareas a desempeñar	1	2	3	4
38. Las tareas a desempeñar por los estudiantes en los centros de prácticas deben ser programadas conjuntamente por la Universidad y los centros colaboradores	1	2	3	4
39. El supervisor no debe mantener contactos con los centros donde los estudiantes realizan las prácticas	1	2	3	4
40. Los tutores del centro tienen una actitud negativa para colaborar con los supervisores	1	2	3	4
41. Un problema básico en la supervisión es la falta de formación teórica de los estudiantes supervisados	1	2	3	4
42. Debería existir coordinación entre los distintos supervisores durante la realización de las prácticas	1	2	3	4
43. Los supervisores no poseen la suficiente formación acerca de sus funciones en el prácticum	1	2	3	4

La tercera dimensión del instrumento contenía un total de 34 declaraciones; ésta fue denominada como “Acciones supervisoras”:

C. ACCIONES SUPERVISORAS				
44. En las reuniones/seminarios con los estudiantes se les debe proporcionar información sobre el Plan de Prácticas y las líneas de trabajo a seguir en el centro	1	2	3	4
45. Antes de que los estudiantes vayan al centro, el supervisor debe proporcionarles orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	1	2	3	4
46. El supervisor debería informar a los estudiantes en los seminarios sobre los materiales curriculares que se emplean en el centro de prácticas	1	2	3	4
47. Como supervisor considera básico proporcionar a los estudiantes directrices sobre la observación en el centro y en el aula	1	2	3	4
48. A los estudiantes se les debe informar en los seminarios sobre el sistema de evaluación del prácticum	1	2	3	4
49. Para la elaboración de la memoria, los estudiantes deben tener en cuenta aspectos relacionados con la organización del centro escolar	1	2	3	4
50. Los supervisores consideran básico que las memorias recojan información sobre los documentos de planificación del centro de prácticas	1	2	3	4

51. Es muy importante que la memoria de prácticas incluya referencias al aula en la que el estudiante ha realizado las prácticas	1	2	3	4
52. No es importante que la memoria contenga información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros de prácticas	1	2	3	4
53. Para el supervisor lo más importante en la memoria de prácticas debe ser las reflexiones de los estudiantes sobre sus vivencias durante el prácticum	1	2	3	4
54. En los seminarios, los estudiantes deben trabajar en grupo	1	2	3	4
55. El supervisor debe presentar a los estudiantes simulaciones de casos prácticos en las reuniones de seminario	1	2	3	4
56. El objetivo fundamental de los seminarios tendría que ser realizar análisis de experiencias, materiales, grabaciones de situaciones reales, etc.	1	2	3	4
57. Los seminarios deben versar sobre aplicaciones prácticas para ser reproducidas por los estudiantes en las aulas	1	2	3	4
58. En los seminarios con los estudiantes no es necesario utilizar recursos tales como material impreso, videos de prácticas de otros cursos, etc.	1	2	3	4
59. Los supervisores no deben atender telefónicamente a los estudiantes en tutoría	1	2	3	4
60. Sería importante que los estudiantes utilizaran el correo electrónico para las tutorías	1	2	3	4
61. Antes de que los estudiantes vayan a los centros se les debe proporcionar bibliografía sobre prácticas	1	2	3	4
62. El supervisor debería utilizar grabaciones de situaciones reales para trabajar con los estudiantes	1	2	3	4
63. El supervisor debe ofrecer a los estudiantes materiales multimedia para utilizarlos en los centros	1	2	3	4
64. El supervisor debería proporcionar a los estudiantes direcciones de internet con información y enlaces interesantes acerca del prácticum y su especialidad	1	2	3	4
65. Una vez finalizadas las prácticas, las programaciones de sus estudiantes deben ser coherentes con sus actuaciones	1	2	3	4
66. Al terminar el prácticum los estudiantes deben conocer una amplia gama de actividades a realizar en las aulas	1	2	3	4
67. Los estudiantes deben alcanzar buenos conocimientos de la organización de los centros docentes tras finalizar su estancia en los mismos	1	2	3	4
68. Es muy importante que los estudiantes aprendan en las prácticas a utilizar materiales didácticos	1	2	3	4
69. Después de haber realizado el prácticum, los estudiantes tienen que saber trabajar de forma simultánea con varios alumnos en un aula	1	2	3	4
70. Los estudiantes deben aprender a trabajar de forma colaborativa con otros profesores (programación, diseño, evaluación, seguimiento...) durante el prácticum	1	2	3	4
71. Saber comunicarse con los alumnos debe ser una habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar durante el prácticum	1	2	3	4
72. Los estudiantes en prácticas no deben programar con sus supervisores las tareas a realizar en los centros de prácticas	1	2	3	4
73. Los estudiantes supervisados solicitan información principalmente sobre técnicas y dinámicas de clase	1	2	3	4
74. Las mayores demandas de los estudiantes al supervisor versan sobre aspectos organizativos del centro	1	2	3	4
75. Los estudiantes se interesan básicamente por materiales relacionados con estrategias y técnicas de resolución de problemas en las aulas	1	2	3	4
76. La información relacionada con tipos y pruebas de evaluación es la más solicitada los estudiantes en prácticas	1	2	3	4
77. Toda la información solicitada por los estudiantes durante el prácticum hace referencia a la elaboración de la memoria	1	2	3	4

La cuarta dimensión, a la que llamamos “Los centros de prácticas y los profesores cooperantes” estaba compuesta por 10 items:

D. LOS CENTROS DE PRÁCTICAS Y LOS TUTORES DEL CENTRO				
78. Las orientaciones que reciben los centros de prácticas desde la Universidad son insuficientes	1	2	3	4
79. Los tutores del centro tienen que ofrecer información a los estudiantes acerca del funcionamiento del área, ciclo y curso (objetivos, organización...)	1	2	3	4
80. Una función básica del tutor del centro es proporcionar al estudiante información sobre metodología	1	2	3	4
81. El tutor del centro es el principal encargado de informar a los estudiantes en prácticas sobre las características e intereses del grupo de alumnos con los que van a trabajar	1	2	3	4
82. Los tutores del centro son los responsables de informar a los estudiantes sobre los recursos del aula y del centro	1	2	3	4
83. La información acerca de la gestión del aula es una de las responsabilidades básicas del tutor del centro	1	2	3	4
84. Los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que los estudiantes que supervisan hacen sus prácticas	1	2	3	4
85. Antes de recibir a los estudiantes de magisterio, los tutores del centro de prácticas deberían mantener reuniones con los coordinadores del programa de prácticum	1	2	3	4
86. Los tutores del centro de prácticas deben recibir formación antes de que los estudiantes lleguen a los centros a través de jornadas, seminarios, cursos, etc.	1	2	3	4
87. Antes de la incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas, el coordinador del prácticum debe proporcionar información sobre el mismo a dichos centros	1	2	3	4

Y la quinta y última dimensión del instrumento, que también es la más breve de todas, estaba conformada por un conjunto de 9 proposiciones. A esta la denominamos “La evaluación en el prácticum”:

E. LA EVALUACIÓN EN EL PRÁCTICUM				
88. Una de las funciones más importantes del supervisor debe ser la evaluación de los estudiantes en prácticas	1	2	3	4
89. La responsabilidad de la evaluación del estudiante debe ser compartida al 50% por el supervisor y el tutor del centro	1	2	3	4
90. La evaluación de los estudiantes en prácticas debe hacerse exclusivamente a través de la memoria de prácticas	1	2	3	4
91. El supervisor debería utilizar cuestionarios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el prácticum	1	2	3	4
92. Los diarios de los estudiantes son potentes instrumentos para la evaluación de éstos durante las prácticas	1	2	3	4
93. Las entrevistas personales son poderosas herramientas para evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes	1	2	3	4
94. Para evaluar a los estudiantes es fundamental que el supervisor realice observaciones de la actividad práctica de aquellos	1	2	3	4

95. La memoria de prácticas es el instrumento más adecuado para la evaluación de los estudiantes durante el prácticum	1	2	3	4
96. La evaluación del prácticum debe ser más sumativa que formativa	1	2	3	4

Junto al cuestionario, adjuntábamos una carta en la que le explicábamos a los diferentes supervisores la finalidad del instrumento, los aspectos acerca de los cuales nos interesaba obtener información y una aclaración acerca de la terminología usada en el mismo.

Estimado colega:

El cuestionario que le presento a continuación forma parte del trabajo de mi tesis doctoral. Con él pretendo conocer cuál es la realidad del prácticum de maestros en la Universidad de Jaén. Con tal fin me dirijo a usted, como profesor/a tutor/a, para que me aporte la información que le solicito para poder realizar este trabajo y que los resultados de éste puedan ser utilizados en pro de la mejora del prácticum y por ende de la formación que ofrecemos a los futuros maestros y maestras de nuestra Universidad. El cuestionario es ANÓNIMO y sus respuestas son confidenciales.

Le agradeceré que tuviese la amabilidad de responder, con el mayor interés y sinceridad posible, a cada uno de los ítems del cuestionario, indicando el grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones que en ellos se contienen.

Tenga en cuenta que llamamos:

- SUPERVISOR al profesor de la Universidad que actúa como tutor de los estudiantes de magisterio en prácticas
- TUTOR DEL CENTRO al profesor tutor de un grupo de alumnos en un centro de enseñanza no universitario y bajo cuya tutela los estudiantes de magisterio realizan las prácticas
- ESTUDIANTE al alumno de magisterio en prácticas
- ALUMNO al escolar de centros de enseñanza primaria

Muchas gracias.

Fdo. M^{te} Ángeles Peña Hita

5. RECOGIDA DE DATOS

El procedimiento para la recogida de datos fue la entrega personalizada del cuestionario, de manera que contactamos, bien

personalmente, bien telefónicamente con cada uno de los profesores que componían la población de supervisores de prácticum de maestros de la Universidad de Jaén. Les entregamos en mano o en el buzón de la Facultad un sobre que contenía el cuestionario y una carta explicativa de la investigación, en la que les explicábamos la finalidad del mismo, solicitábamos su colaboración y garantizábamos el anonimato de los datos. Se les indicó que una vez que lo hubieran cumplimentado lo devolvieran a nuestro buzón. En esta carta se intentaron recoger los aspectos propuestos por Tuckman (1972, 207) para este tipo de documentos:

1. El objetivo del estudio: en el escrito les indicamos el objetivo y la intención del estudio, aunque aquí se puede encontrar alguna contrapartida ya que puede sesgar las respuestas.
2. La protección de su privacidad: hicimos hincapié en la confidencialidad y en que su identidad y sus respuestas serían protegidas.
3. Garantías del estudio: se apuntó en la carta qué instituciones estaban detrás el estudio, ya que esto ofrecía más seguridad.
4. Legitimidad del investigador: en este punto señalamos nombre y posición de la persona que envía el cuestionario.
5. Oportunidades para el informe: aquí se pretendía aclarar si se podría obtener resultados del estudio o explicaciones adicionales. Este punto no se mencionó en el escrito.
6. Ruegos para la cooperación: se explicó si había razones especiales que hicieran imprescindible su colaboración debido a su profesión y se apeló a la necesidad de su ayuda.
7. Instrucciones especiales: se indicaba cómo rellenar el cuestionario y se añadió una aclaración sobre la terminología utilizada.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos obtenidos de la aplicación de cualquier instrumento, por sí solos no aportan suficiente información si no se organizan y se dotan de significado. Así, una vez recogidos los datos nos enfrentábamos a la tarea de codificarlos para su posterior análisis, interpretación y discusión de los resultados obtenidos (Gil, 1994).

Una vez recogidos los datos procedimos a su codificación en una matriz de datos construida en el programa de análisis estadístico SPSS en su versión 11.0, donde volcamos todas las variables recogidas en el *“Cuestionario sobre la Supervisión en el Prácticum de Maestros”*. Una vez realizado esta labor, procedemos a la realización de los diferentes tipos de análisis que considerábamos más adecuados en función de los objetivos de nuestro estudio. El tratamiento estadístico aplicado a los datos obtenidos ha sido el siguiente:

5.1 Análisis descriptivo

Según distintos autores, lo primero que conviene hacer con una variable es formarse una idea lo más exacta posible acerca de sus características. Este análisis descriptivo nos ha permitido obtener la media, la desviación típica, las frecuencias y los porcentajes de respuesta en cada una de las variables del estudio para poder describir la muestra del estudio y su forma de distribución. Al mismo tiempo también lo hemos aplicado a las variables recogidas en las cinco dimensiones del instrumento para obtener una visión general de las opiniones vertidas por los supervisores en el mismo.

Los pasos seguidos para este análisis con el programa de análisis estadístico SPSS versión 11.0 han sido: del menú principal se elige “Analizar”, en el menú desplegado seleccionamos “Estadísticos Descriptivos” y, dentro de éstos, “Frecuencias”. Trasladamos a la lista “Variables” las variables cuya distribución de frecuencias se desea obtener. Al mismo

tiempo, para obtener los estadísticos descriptivos el proceso es: del menú “Analizar”, pasamos a “Estadísticos Descriptivos” y dentro de éstos la opción “Descriptivos”; en el botón “Opciones” elegimos calcular la media y la desviación típica.

5.2. Análisis de variables categóricas: Tablas de contingencias

Al trabajar con variables categóricas, los datos se organizan en tablas de doble entrada, donde cada entrada representa un criterio de clasificación. Como resultado de la clasificación, aparecen tablas de frecuencia que organizan la información sobre la relación existente entre los criterios. Estas tablas se denominan Tablas de Contingencia.

En nuestra investigación queríamos comprobar si existían en los sujetos asociaciones significativas en función de variables diferenciadoras como el sexo, la experiencia docente en el ámbito universitario, las áreas de conocimiento a las que estaban adscritas cada uno de los profesores participantes en el estudio y la experiencia que los profesores tenían como supervisores de prácticum de maestros.

El proceso seguido, a través del programa SPSS, para realizar esta análisis fue: escogemos “Analizar” del menú principal; al desplegarse éste marcamos la opción “Estadísticos Descriptivos” y, dentro de los mismos, “Tablas de Contingencia”. Una vez aquí, en el apartado “Filas” picamos la variable sexo para el primer análisis, área de conocimiento para el segundo y experiencia docente universitaria para el tercero. En “Columna” marcamos las 96 variables del cuestionario; en “Estadísticos” señalamos la chi-cuadrado y en “Casillas” señalamos frecuencias esperadas y observadas y porcentajes de filas y columnas.

5.2. Análisis factoriales

Para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de las mismas se utiliza el análisis factorial. Estos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan mucho entre sí y procurando que unos grupos sean independientes de otros. Al aplicar el análisis factorial a las respuestas de los sujetos se pueden encontrar grupos de variables con significado común y conseguir reducir el número de dimensiones capaces de explicar las respuestas emitidas (Pardo y Ruiz, 2002). A diferencia de otras técnicas, como el análisis de varianza o el de regresión, no existe variable dependiente, sino que todas las variables tienen el mismo rango, no existe a priori una dependencia conceptual de unas sobre otras, todas son independientes.

Algunos autores como Catena, Ramos y Trujillo, (2003) señalan la importancia de contar con un número elevado de sujetos para realizar este tipo de análisis, ya que con conjuntos pequeños se incrementan las posibilidades de encontrar correlaciones pobres, propias de la muestra y no de la población general. Los coeficientes de correlación son muy sensibles al tamaño de la muestra, siendo poco fiables cuando las muestras son pequeñas. Sin embargo, si los factores están bien determinados y las variables tienen poco error de medida se pueden alcanzar soluciones estables con relativamente poca muestra.

Es aconsejable que el número de sujetos sea bastante más elevado que el de variables, pero como ya hemos comentado anteriormente, nuestra muestra (47 profesores) se corresponde prácticamente con la población (50 profesores) objeto de estudio aunque dicha población no es muy extensa. Por eso, para aumentar la consistencia del análisis hemos realizado un primer análisis factorial por el método de componentes principales para el conjunto de variables que componían el “*Cuestionario sobre la Supervisión en el Prácticum de Maestros*”. A continuación, para intentar corroborar que realmente el instrumento medía lo que quería medir, hemos llevado a cabo otros cinco análisis factoriales independientes,

también por el método de componentes principales, uno por cada una de las dimensiones del instrumento: Organización del Prácticum, La Función Supervisora, Acciones Supervisoras, Los Centros de Prácticas y los Tutores del Centro y La evaluación en el Centro”.

La secuencia seguida para cada uno de estos análisis ha sido la siguiente: elegimos “Analizar” del menú principal. En la opción que se despliega seleccionamos “Reducción de datos”, y dentro de éstos, “Análisis factorial”. Dentro de este último, en “Descriptivos” especificamos los descriptivos y la matriz de correlaciones deseada; en “Extracción” seleccionamos la opción de componentes principales, matriz de correlación y autovaloración mayor que 1; y en “Rotación” señalamos la alternativa Varimax.



**VI. Resultados de la
Investigación**

1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Para Pardo y Ruiz (2002), lo primero que conviene hacer con una variable, tanto si es categórica como si es cuantitativa, es formarse una idea lo más exacta posible acerca de sus características. Si la variable que se desea describir es categórica, la distribución de frecuencias ofrece información suficiente para formarse una idea lo bastante precisa sobre las características de esa variable.

Por tanto, vamos a realizar a continuación análisis de la media y la desviación típica, así como de las frecuencias y porcentajes de los datos obtenidos tras pasar el instrumento a los supervisores de prácticum de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Jaén, ya que con ello podremos formarnos una idea bastante precisa de las opiniones y creencias de los supervisores acerca del prácticum de maestros y de sus funciones y las actuaciones a desarrollar en el mismo, así como de la visión que tienen de los centros donde los alumnos realizan las prácticas y de los profesores tutores de dichos centros, para finalizar con todas aquellas cuestiones relacionadas con la evaluación de los alumnos en esta etapa.

Para la realización de los diferentes análisis estadísticos que presentaremos en esta investigación hemos utilizado el programa informático de análisis estadístico SPSS 11.0.

1.1. Resultados derivados de las frecuencias y porcentajes

Para que el análisis sea más claro, al igual que hemos hecho con los resultados de la media y la desviación típica, mostramos los datos para cada una de las cinco dimensiones que han compuesto nuestro cuestionario.

En primer lugar, en la siguiente tabla podemos observar las frecuencias y porcentajes referidos a los dieciocho ítems que conforman la primera dimensión del instrumento, referida a cuestiones organizativas relacionadas con el prácticum.

Organización del prácticum	Fr.				%			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Usted cree que una función básica del prácticum de maestros es facilitar a los estudiantes un conocimiento práctico de la enseñanza	0	1	6	40	0	2.1	12.8	85.1
2. El prácticum debe servir al alumnado para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa	0	4	10	33	0	8.5	21.3	70.2
3. El prácticum debe ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas profesionales	0	1	12	34	0	2.1	25.5	72.4
4. Los supervisores deberían intervenir en la formulación de los objetivos del programa de prácticum	1	3	11	32	2.1	6.4	23.4	68.1
5. Debería existir una implicación directa de los supervisores en la planificación de las actividades a realizar por los estudiantes durante el prácticum	0	4	17	26	0	8.5	36.2	55.3
6. Los supervisores no deberían intervenir en la organización de los seminarios y cursos que realizarán los estudiantes a lo largo del prácticum	27	12	5	3	57.5	25.5	10.6	6.4
7. En la elección anual del sistema de evaluación del plan de prácticas los supervisores tendrían que colaborar de forma activa	1	1	12	33	2.1	2.1	25.5	70.3
8. El coordinador del prácticum debe reunirse regularmente con los supervisores para resolver los problemas que se plantean durante el período de prácticas	0	11	14	22	0	23.4	29.8	46.8
9. El coordinador del prácticum debe proporcionar a los estudiantes orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	0	4	13	30	0	8.5	27.7	63.8
10. El coordinador del prácticum debe informar a los estudiantes sobre las tareas a desempeñar en el centro de prácticas	2	3	12	30	4.3	6.4	25.5	63.8
11. Las normas de estricto cumplimiento en el centro de prácticas tendrían que ser facilitadas a los estudiantes por el coordinador del prácticum	5	11	9	21	10.7	23.9	19.6	45.8
12. En las reuniones mantenidas con el coordinador del prácticum, se debe informar a los estudiantes sobre la evaluación de las prácticas	0	2	9	36	0	4.3	19.1	76.6
13. Deben producirse encuentros mensuales entre el coordinador del prácticum y los supervisores para trabajar sobre las prácticas	1	10	23	13	2.1	21.3	48.9	27.7
14. El coordinador del prácticum debe informar a los supervisores acerca de las incidencias producidas durante las prácticas	3	3	15	26	6.4	6.4	31.9	55.3
15. En el actual plan de prácticas, no es imprescindible la acción del supervisor en la	24	13	5	3	53.3	28.9	11.1	6.7

orientación de los estudiantes								
16. No es necesario realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes	25	14	6	2	53.2	29.8	12.7	4.3
17. Para mejorar la calidad del prácticum es importante hacer una selección de los tutores de los centros	3	2	13	29	6.4	4.3	27.7	61.6
18. Una dificultad en el prácticum es que muchos estudiantes se encuentran geográficamente bastante alejados de la universidad	7	14	11	14	15.2	30.4	23.9	30.4

Tabla 4. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión “Organización del Prácticum”

Si analizamos la distribución porcentual de los datos recogidos en la tabla, observamos que los mayores porcentajes de respuesta en esta dimensión se centran en la cuarta alternativa de respuesta (Totalmente de Acuerdo) seguida de la tercera alternativa (Algo de Acuerdo). Por tanto, podemos afirmar que los supervisores muestran un alto grado de acuerdo en relación a las afirmaciones mostradas acerca de las cuestiones presentadas acerca de la organización del prácticum.

En relación a aquellos aspectos menos valorados por los profesores encuestados, es decir, los que han obtenido puntuaciones de dos (Algo en Desacuerdo) o de uno (Totalmente en Desacuerdo) encontramos que los supervisores no comparten la idea de no ser partícipes activos en la organización tanto de cursos como de seminarios a realizar por los estudiantes a lo largo de las prácticas (83%), sino que piensan que deben implicarse en la planificación de los mismos de cara a mejorar el prácticum y como agentes activos primordiales para el buen desarrollo de la etapa. El 92,2% tampoco se muestra de acuerdo con la idea de que su papel no es imprescindible en la orientación de los alumnos en el actual Plan de Prácticas. Del mismo modo, un 93% de los supervisores ven la necesidad de realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes a aprender sobre la realidad de la enseñanza, es decir, que piensan que no todos los centro son válidos sino que sería necesario establecer criterios de selección de los mismos antes de que los alumnos se incorporen a ellos.

Presentamos seguidamente aquellas otras cuestiones que son compartidas por los supervisores, mostrando algún grado de acuerdo (opción tres) o su acuerdo absoluto (opción 4). Así, el 97,9% de los encuestados cree que una de las funciones básicas del prácticum de maestros es facilitar a los estudiantes un conocimiento práctico de la enseñanza. Del mismo modo, otro de los objetivos fundamentales del prácticum es ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas profesionales (97,9%). Otros dos aspectos destacados hacen referencia a la necesidad de colaboración activa que los supervisores piensan que deben tener en la elección anual del sistema de evaluación contemplado en el Plan de Prácticas (95,8%) y la información relativa a las cuestiones relacionadas con la evaluación que el coordinador del prácticum debe ofrecer a los estudiantes a lo largo de las distintas reuniones que mantiene con los mismos (95,7%).

Los supervisores piensan que el prácticum debe servir al alumnado para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa (91,5%), por lo que piensan que deberían poder intervenir en la formulación de los objetivos del programa de prácticum (91,5%), a la vez que deberían estar directamente implicados en la planificación de las actividades a realizar por los alumnos durante las prácticas (91,5%).

En relación al coordinador del prácticum, los supervisores expresan la necesidad de reunirse periódicamente con éste, con el objetivo fundamental de resolver los distintos problemas que se plantean a lo largo del período de prácticum (76,6%), ser informados de cualquier incidencia producida a lo largo de la etapa en la que los alumnos están en los centros (87,2%). Además, consideran necesario que se produzcan encuentros mensuales entre el coordinador y los supervisores para trabajar sobre los diferentes aspectos intervinientes en las prácticas (76,6%). Por lo que se refiere a los alumnos, el coordinador de prácticas debe proporcionarles orientaciones generales sobre el significado de las prácticas (91,5%), informarlos sobre las tareas

fundamentales que tienen que desempeñar en el centro de prácticas (89,3%) y facilitarles de modo explícito las normas de estricto cumplimiento en los centros de prácticas (65,4%).

Otro aspecto considerado importante desde la supervisión de cara a la mejora del prácticum implica la selección de los tutores de los centros con los que los alumnos van a trabajar a los largo de todo un cuatrimestre (89,3%).

Por último, queremos señalar que existe sólo una afirmación en toda la dimensión donde la opinión de los encuestados está bastante repartida. Hace referencia a la ubicación geográfica de los centros donde los alumnos realizan las prácticas, de manera que mientras que para un 45,7 de los supervisores esto supone una dificultad grave para el buen funcionamiento del prácticum, para el 54,3% restante no es una cuestión que implique problemas en el desarrollo de su tarea.

A continuación reproducimos la tabla en la que hemos recogido los datos referidos a frecuencias y porcentajes relativos a la segunda dimensión del instrumento y que se centra en la función del supervisor a lo largo del prácticum.

La función supervisora	Fr.				%			
	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Una función básica del supervisor debe ser enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica	2	4	9	32	4.3	8.5	19.1	68.1
20. El supervisor debe ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre la teoría impartida en la universidad y la práctica en los centros	1	3	9	34	2.1	6.4	19.1	72.4
21. El supervisor debe ser el responsable de asesorar a los estudiantes durante el período de prácticas	0	3	19	25	0	6.4	40.4	53.2
22. No debería ser función del supervisor el control de los estudiantes mientras están realizando sus prácticas de enseñanza	11	16	9	9	24.4	35.6	20.0	20.0
23. La interacción del supervisor con los estudiantes durante las prácticas debería ser un factor esencial en esta etapa	3	2	21	21	6.4	4.3	44.7	44.7
24. El supervisor no debe planificar las actividades a realizar por los estudiantes durante las prácticas	22	9	10	6	46.8	19.1	21.3	12.8

VI. Resultados de la Investigación

25. No es necesario que el supervisor analice experiencias de otros cursos con los estudiantes	16	17	10	3	34.8	37.0	21.7	6.5
26. Una tarea básica del supervisor debe ser resolver los problemas que se les presentan a los estudiantes en los centros de prácticas	6	9	17	14	13.0	19.6	37.0	30.4
27. El análisis de acontecimientos concretos de la práctica no debe ser responsabilidad del supervisor	17	14	8	7	37.0	30.4	17.4	15.2
28. La razón principal de que un profesor de universidad elija ser supervisor es porque considera básica la formación práctica de los futuros maestros	9	7	7	24	19.1	14.9	14.9	51.1
29. Se es supervisor porque se considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera	18	15	11	3	38.3	31.9	23.4	6.4
30. El motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia	15	7	15	10	31.9	14.9	31.9	21.3
31. El profesor de universidad elige ser supervisor de prácticas para tener contacto con la realidad de los centros	8	16	14	8	17.4	34.8	30.4	17.4
32. Se es supervisor de prácticum por necesidades organizativas del departamento	7	9	20	11	14.9	19.1	42.6	23.4
33. Piensa que el supervisor no necesita una formación específica para realizar bien su función	27	14	4	2	57.4	29.8	8.5	4.3
34. Cree que las reuniones mantenidas por los supervisores con el coordinador del prácticum son básicas para conocer las tareas propias de la supervisión	0	8	15	24	0	17.0	31.9	51.1
35. Para desarrollar la labor supervisora deberían realizarse cursos, jornadas, seminarios... acerca de las prácticas de enseñanza	2	6	16	23	4.3	12.8	34.0	48.9
36. El coordinador del prácticum debe enviar a los supervisores información escrita sobre las prácticas	1	4	11	31	2.1	8.5	23.4	66.0
37. Antes de que los estudiantes acudan a los centros, sería importante que el supervisor se reuniera con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con sus funciones y las tareas a desempeñar	1	9	18	19	2.1	19.1	38.3	40.5
38. Las tareas a desempeñar por los estudiantes en los centros de prácticas deben ser programadas conjuntamente por la Universidad y los centros colaboradores	1	3	13	30	2.1	6.4	27.7	63.8
39. El supervisor no debe mantener contactos con los centros donde los estudiantes realizan las prácticas	27	11	6	3	57.4	23.4	12.8	6.4
40. Los tutores del centro tienen una actitud negativa para colaborar con los supervisores	9	17	10	4	22.5	42.5	25.0	10.0
41. Un problema básico en la supervisión es la falta de formación teórica de los estudiantes supervisados	7	21	17	2	14.9	44.7	36.1	4.3
42. Debería existir coordinación entre los distintos supervisores durante la realización de las prácticas	2	5	22	18	4.3	10.6	46.8	38.3
43. Los supervisores no poseen la suficiente formación acerca de sus funciones en el prácticum	6	10	20	10	13.0	21.7	43.6	21.7

Tabla 5. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión “La Función Supervisora”

De forma muy similar a lo que ocurría en la dimensión anterior, también vemos que los mayores porcentajes de las respuestas emitidas se encuentran en las dos últimas columnas de la tabla, es decir, aquellas que expresan una opinión favorable respecto a las aseveraciones mostradas, aunque en esta dimensión la cuarta opción es la que aglutina un porcentaje más elevado, seguida de la tercera alternativa de respuesta, esto es, aquellas opciones en las que los supervisores se han mostrado “Totalmente de Acuerdo” o “Algo de Acuerdo”. Estos resultados nos permiten afirmar que los supervisores de prácticum de maestros de la Universidad de Jaén comparten gran parte de las declaraciones que componen esta dimensión.

Comenzamos el comentario de los porcentajes obtenidos centrándonos en aquellas cuestiones sobre la función supervisora que no son asumidas por los supervisores, ya que éstos han mostrado su desacuerdo posicionándose en la primera opción (Totalmente en Desacuerdo) o en la segunda alternativa (Algo en Desacuerdo). El 60% de los profesores opinan que el control de los estudiantes mientras están realizando las prácticas de enseñanza sí es una de las funciones que ellos tienen como supervisores. De la misma manera, también piensan que es necesario que ellos planifiquen las actividades que tendrán que realizar los estudiantes durante las prácticas (65,9%) a la par que consideran básico que analizar experiencias de otros cursos con el grupo de alumnos en prácticas que tienen asignado (71,8%), ya que una de sus responsabilidades fundamentales conlleva el análisis, con sus alumnos, sobre acontecimientos concretos de la práctica (67,4%).

Respecto a los motivos para ser supervisor de prácticum, los encuestados no creen que el profesorado elija esta asignatura por la importancia que tiene dentro del prácticum de maestros (70,2%) sino que son otras las causas que aducen para su elección (necesidades organizativas

del departamento, completar los créditos de la docencia o la importancia de la formación práctica del alumno).

Otro aspecto destacado es que los propios supervisores piensan que no todos los profesores están preparados para llevar a cabo la supervisión sino que se necesita una formación específica para el buen desempeño de sus funciones (87,2%). Además, también consideran básico que se establezcan relaciones con los centros en los que los estudiantes para profesores realizan las prácticas (80,8%) y piensan que la actitud de los tutores de estos centros es bastante positiva de cara a colaborar con los supervisores y con la Universidad (65%). Por último, el 59,6% opinan que uno de los problemas fundamentales con los que se encuentran a la hora de llevar a cabo la supervisión es la falta de formación teórica de los alumnos con los que trabajan.

A continuación nos centraremos en aquellas declaraciones en las que han mostrado algún grado de acuerdo (opción tres) o su total acuerdo (opción cuatro). El 87,2% comparte la idea de que una de las funciones básicas de los supervisores debe ser enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre la práctica, al mismo tiempo que deben ayudarles a establecer relaciones significativas entre la teoría que se les ha impartido desde el ámbito universitario con la realidad práctica de los centros (91,5%). Al mismo tiempo, otra responsabilidad del supervisor recae en el asesoramiento a los alumnos a lo largo de todo el período de prácticas (93,6%).

El 89,4% es consciente de la importancia de la interacción del supervisor con los estudiantes a lo largo de toda la etapa del prácticum, considerando este aspecto un factor esencial, ya que una de sus tareas fundamentales debe ser resolver los problemas que se les presentan a los mismos en los centros de prácticas (67,4%), por lo que las relaciones entre ambos grupos deben ser constantes y fluidas. Esto se acentúa al comprobar que el 66% de los profesores encuestados piensan que el motivo fundamental

por el que se elige ser supervisor es porque se considera que la formación práctica que se lleva a cabo en los centros de Educación Infantil y Educación Primaria es básica para los futuros docentes, aunque un 66% de la muestra también considera que esta elección viene condicionada por necesidades organizativas del propio departamento o del área de conocimiento a la que el profesor está adscrito.

El 82% de los supervisores opinan que las reuniones mantenidas con el coordinador del prácticum son básicas para conocer cuáles son las tareas propias de la función supervisora, a la par que expresan la necesidad de realizar cursos, jornadas, seminarios... acerca de las prácticas de enseñanza para desarrollar las labores de supervisión con criterios de calidad (82,9%). En este sentido, el 89,4% piensan que es bastante importante que el coordinador de prácticum les envíe información escrita acerca de las prácticas y expresan la importancia de reunirse con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con sus funciones y las tareas a desempeñar durante este período, claro está, antes de que los estudiantes acudan a los centros donde van a realizar las prácticas (78,8%). Una vez comenzada esta etapa práctica, debería existir coordinación entre los distintos supervisores implicados en el proceso (85,1%). Además de reunirse entre ellos, los supervisores creen que es necesario que la Universidad también se reúna con los centros colaboradores de prácticas a los que van a acudir los alumnos, para programar conjuntamente las tareas a desempeñar por aprendices de profesor en los mismos (91,5%).

Por último, señalar que el 65,3% de los profesores que han colaborado con nosotros en esta investigación opinan que, en general, los supervisores no poseen la suficiente formación para el desarrollo de sus funciones dentro del prácticum.

Para finalizar el recorrido por esta dimensión queremos destacar aquellas proposiciones cuyos porcentajes de respuesta están a caballo entre

el grado de acuerdo y el grado de desacuerdo mostrado por los profesores que ejercen la supervisión. Estas afirmaciones se centran en analizar los motivos principales que tienen los docentes universitarios para ser supervisores. Así, mientras que el 46,8% de los mismos piensan que se escoge ser supervisor para completar los créditos necesarios para cubrir la docencia de un profesor, el 53,2% no comparte esta opinión. Del mismo modo, el 52,2% de los supervisores piensan que la elección responde a criterios relacionados con la posibilidad de tener contactos con la realidad de los centros de Infantil y Primaria, aunque el 47,8% opina que éste no es el motivo básico sino que hay otros factores que condicionan esta elección.

En la siguiente tabla presentamos todos los datos correspondientes a frecuencias y porcentajes obtenidos en cada una de las alternativas de respuesta de la tercera dimensión del cuestionario, que desarrolla aquellos aspectos relacionados con las acciones a llevar a cabo desde la supervisión.

Acciones supervisoras	Fr.				%			
	1	2	3	4	1	2	3	4
44. En las reuniones/seminarios con los estudiantes se les debe proporcionar información sobre el Plan de Prácticas y las líneas de trabajo a seguir en el centro	0	2	8	37	0	4.3	17.0	78.7
45. Antes de que los estudiantes vayan al centro, el supervisor debe proporcionar orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	2	1	14	30	4.3	2.1	29.8	63.8
46. El supervisor debería informar a los estudiantes en los seminarios sobre los materiales curriculares que se emplean en el centro de prácticas	3	11	20	11	6.6	24.5	44.4	24.5
47. Como supervisor considera básico proporcionar a los estudiantes directrices sobre la observación en el centro y en el aula	1	3	16	27	2.1	6.4	34.0	57.5
48. A los estudiantes se les debe informar en los seminarios sobre el sistema de evaluación del prácticum	1	1	9	36	2.1	2.1	19.1	76.7
49. Para la elaboración de la memoria, los estudiantes deben tener en cuenta aspectos relacionados con la organización del centro escolar	0	4	18	24	0	8.7	39.1	52.2
50. Los supervisores consideran básico que las memorias recojan información sobre los documentos de planificación del centro de prácticas	3	9	21	13	6.5	19.5	45.7	28.3
51. Es muy importante que la memoria de prácticas incluya referencias al aula en la que el estudiante	0	1	17	28	0	2.1	37.0	60.9

Parte III. Resultados

ha realizado las prácticas								
52. No es importante que la memoria contenga información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros de prácticas	36	8	0	2	78.3	17.4	0	4.3
53. Para el supervisor lo más importante en la memoria de prácticas debe ser las reflexiones de los estudiantes sobre sus vivencias durante el prácticum	2	7	21	17	4.3	14.8	44.7	36.2
54. En los seminarios, los estudiantes deben trabajar en grupo	3	13	19	12	6.4	27.7	40.4	25.5
55. El supervisor debe presentar a los estudiantes simulaciones de casos prácticos en las reuniones de seminario	0	10	21	13	0	21.2	51.1	27.7
56. El objetivo fundamental de los seminarios tendría que ser realizar análisis de experiencias, materiales, grabaciones de situaciones reales, etc.	1	4	25	17	2.1	8.5	53.2	36.2
57. Los seminarios deben versar sobre aplicaciones prácticas para ser reproducidas por los estudiantes en las aulas	2	11	26	8	4.3	23.4	55.3	17.0
58. En los seminarios con los estudiantes no es necesario utilizar recursos tales como material impreso, vídeos de prácticas de otros cursos, etc.	25	17	3	2	53.2	36.1	6.4	4.3
59. Los supervisores no deben atender telefónicamente a los estudiantes en tutoría	18	14	9	6	38.3	29.8	19.1	12.8
60. Sería importante que los estudiantes utilizaran el correo electrónico para las tutorías	1	7	23	16	2.1	14.9	48.9	34.1
61. Antes de que los estudiantes vayan a los centros se les debe proporcionar bibliografía sobre prácticas	2	6	21	17	4.3	13.0	45.7	37.0
62. El supervisor debería utilizar grabaciones de situaciones reales para trabajar con los estudiantes	3	8	25	11	6.4	17.0	53.2	23.4
63. El supervisor debe ofrecer a los estudiantes materiales multimedia para utilizarlos en los centros	3	21	20	3	6.4	45.6	42.6	6.4
64. El supervisor debería proporcionar a los estudiantes direcciones de internet con información y enlaces interesantes acerca del prácticum y su especialidad	1	11	25	10	2.1	23.4	53.2	21.3
65. Una vez finalizadas las prácticas, las programaciones de sus estudiantes deben ser coherentes con sus actuaciones	0	1	17	29	0	2.1	36.2	61.7
66. Al terminar el prácticum los estudiantes deben conocer una amplia gama de actividades a realizar en las aulas	0	1	18	28	0	2.1	38.3	59.6
67. Los estudiantes deben alcanzar buenos conocimientos de la organización de los centros docentes tras finalizar su estancia en los mismos	0	5	14	26	0	11.1	31.1	57.8
68. Es muy importante que los estudiantes aprendan en las prácticas a utilizar materiales didácticos	1	1	14	30	2.2	2.2	30.4	65.2
69. Después de haber realizado el prácticum, los estudiantes tienen que saber trabajar de forma silmultánea con varios alumnos en un aula	0	2	21	23	0	4.3	45.7	50.0
70. Los estudiantes deben aprender a trabajar de forma colaborativa con otros profesores (programación, diseño, evaluación seguimiento...) durante el prácticum	0	3	15	29	0	6.4	31.9	61.7
71. Saber comunicarse con los alumnos debe ser una	0	2	19	26	0	4.3	40.4	55.3

habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar durante el prácticum								
72. Los estudiantes en prácticas no deben programar con sus supervisores las tareas a realizar en los centros de prácticas	12	24	6	4	26.1	52.2	13.0	8.7
73. Los estudiantes supervisados solicitan información principalmente sobre técnicas y dinámicas de clase	8	16	15	8	17.0	34.0	32.0	17.0
74. Las mayores demandas de los estudiantes al supervisor versan sobre aspectos organizativos del centro	14	20	9	4	29.8	42.6	19.1	8.5
75. Los estudiantes se interesan básicamente por materiales relacionados con estrategias y técnicas de resolución de problemas en las aulas	2	9	26	10	4.3	19.1	55.3	21.3
76. La información relacionada con tipos y pruebas de evaluación es la más solicitada los estudiantes en prácticas	9	23	13	2	19.1	48.9	27.7	4.3
77. Toda la información solicitada por los estudiantes durante el prácticum hace referencia a la elaboración de la memoria	3	7	23	14	6.4	14.9	48.9	29.8

Tabla 6. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión "Acciones Supervisoras"

La tabla anterior nos ofrece las frecuencias y la distribución porcentual de las respuestas obtenidas de los supervisores en relación a las treinta y cuatro proposiciones que conforman la dimensión objeto de análisis. Los mayores porcentajes de respuesta en dicha dimensión se ubican en la tercera alternativa (Algo de Acuerdo) seguida, casi en la misma proporción, por la cuarta opción (Totalmente de Acuerdo). Consecuentemente, podemos constatar que, al igual que ocurría en las dos dimensiones analizadas con anterioridad, los supervisores asumen la veracidad de los indicadores que les hemos presentado en este apartado del cuestionario.

Vamos a analizar ahora más detenidamente las cuestiones con las que los supervisores se identifican, es decir, aquellas que han obtenido respuestas que manifiestan algo de acuerdo con lo expresado (opción tres) o un total acuerdo con las mismas (opción cuatro). Una opinión compartida por casi todos los supervisores (95,7%) hace referencia a la necesidad de proporcionar a los estudiantes información sobre el Plan de Prácticas y las líneas de trabajo a seguir en el centro, información que se les debe ofrecer en

las reuniones y/o seminarios que se mantienen con ellos antes de su incorporación a los centros. También antes de que comiencen su etapa práctica, los supervisores les deben ofrecer orientaciones generales sobre cuál es el significado de estas prácticas (93,6%). Otro aspecto a trabajar a priori en los seminarios versa sobre las principales materiales curriculares que se suelen emplear en los centros donde van a realizar las prácticas (68,9%), así como también proporcionarles las directrices básicas sobre la observación, tanto a nivel de centro como a nivel de aula (91,5%).

Respecto a la información relativa a la evaluación del prácticum, en los seminarios hay que informar a los alumnos sobre el sistema de evaluación que se va a llevar a cabo (95,8%). En relación a esto, la memoria va a ser el elemento fundamental, o uno de los elementos básicos, que posee el supervisor de cara a dicha evaluación. En este sentido, los encuestados manifiestan que esta memoria debe recoger información sobre los documentos básicos de la planificación del centro de prácticas (74%), debe incluir referencia al aula o aulas donde los alumnos han realizado las prácticas (97,9%) y donde se plasmen, como parte importante de la misma, las reflexiones de los estudiantes sobre sus vivencias durante el prácticum (80,9%). Asimismo, en su elaboración los alumnos deben tener en cuenta todos aquellos aspectos relacionados con la organización del centro (81,3%).

Por lo que se refiere a los seminarios que se mantienen con el supervisor una vez que el alumno ya se encuentra en el centro realizando las prácticas, el objetivo fundamental de los mismos debería ser la realización de actividades tales como el análisis de experiencias, materiales o grabaciones de situaciones reales, entre otros (89,4%). Todo ello debe realizarse de forma colaborativa y grupal, no sólo con el supervisor sino con el resto de alumnos de ese grupo (65,9%). Además, el supervisor debe presentar a los estudiantes simulaciones de casos prácticos (78,8%) y la temática y el trabajo de estos seminarios debe versar fundamentalmente sobre aplicaciones prácticas que puedan ser reproducidas con posterioridad

por los estudiantes en las aulas en las que están trabajando (72,3%). Otro elemento que debería ser utilizado por el supervisor son grabaciones de situaciones reales para su trabajo, análisis y discusión con los alumnos supervisados (76,6%).

En relación a los materiales que deben ser ofrecidos por los supervisores a los estudiantes, el 82,7% piensan que hay que proporcionarles bibliografía sobre prácticas antes de que éstos vayan a los centros. Y también opinan que sería bastante adecuado (74,5%) suministrar a los alumnos direcciones de internet con información y enlaces interesantes tanto acerca del prácticum como de la especialidad que están cursando.

Mientras dura la estancia en los centros, es muy importante que los alumnos aprendan a utilizar materiales didácticos (95,6%), así como a trabajar de forma colaborativa con otros profesores en tareas de programación, diseño, evaluación, seguimiento, etc. (93,6%). Otra habilidad básica a adquirir por parte de los estudiantes durante las prácticas se refiere a la capacidad de saber comunicarse con los alumnos (95,7%).

Por lo que se refiere a las demandas de los estudiantes en prácticas a los supervisores a lo largo de este período, éstos se interesan básicamente por materiales relacionados con estrategias y técnicas de resolución de problemas en las aulas (76,6%), a la par que demandan en muy alto grado información referida a la elaboración de la memoria de prácticas (78,7%). En este sentido, de cara a optimizar y agilizar estos intercambios de información, el 83% de los supervisores expresan la importancia de que los estudiantes utilizaran el correo electrónico para las tutorías.

Para finalizar con el comentario de los aspectos valorados más positivamente por los supervisores nos centraremos en ver cuáles son las habilidades o estrategias que, según éstos, deben haber adquirido los alumnos tras finalizar las prácticas. En este sentido, las programaciones

realizadas por los estudiantes tras su estancia en los centros deben ser coherentes con sus actuaciones (97,9%), éstos deben conocer una amplia gama de actividades a realizar en las aulas con sus futuros alumnos (97,9%) y resulta fundamental el hecho de aprender a trabajar de forma simultánea con varios alumnos en un aula (95,7%). También es muy importante que, tras el paso por los centros, los estudiantes hayan adquirido buenos conocimientos acerca de la organización de los centros de Educación Infantil y Primaria (88,9%).

A continuación vamos a centrar nuestra atención en aquellos aspectos en los que la opinión está más dividida, no decantándose los supervisores por una sola opción de forma clara. En esta dimensión son dos las cuestiones en las que no existe una opinión unánime al respecto, es decir, que aproximadamente el 50% de los supervisores muestran su acuerdo mientras que el resto manifiesta su desacuerdo. Nos estamos refiriendo a la proposición que sugiere la posibilidad de que el supervisor ofrezca a los estudiantes para profesores materiales multimedia para utilizarlos en los centros de prácticas, proposición que es asumida por el 49% de la muestra y rechazada por el 51% restante. Del mismo modo, el 51% de los encuestados no están de acuerdo con la declaración que afirma que los alumnos en prácticas solicitan básicamente información sobre técnicas y dinámicas de clase, mientras que el otro 49% opina que las mayores demandas versan sobre este tema.

Si centramos nuestra atención en aquellas cuestiones que no son asumidas por la mayoría de los supervisores, es decir, aquellas con las que se manifiestan algo en desacuerdo (opción dos) o totalmente en desacuerdo (opción una), encontramos que el 95,7% de los profesores no creen que no sea importante que en la memoria de prácticas se incluya información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros. En la misma línea se expresa el 89,3% al rebatir que no es necesario en el desarrollo de los seminarios mantenidos con los estudiantes a lo largo del prácticum utilizar

recursos tales como material impreso o vídeos de prácticas de otros cursos. Otro aspecto a destacar se centra en la necesidad sentida por los supervisores de programar conjuntamente con sus alumnos en prácticas las tareas a realizar por éstos en los centros (78,3%).

Respecto a los tipos de información demandada por los estudiantes a los supervisores, ésta no se centra en aspectos organizativos del centro (72,4%) ni tampoco se relaciona básicamente con tipos o pruebas de evaluación (68%). Para poder atender estas demandas o solucionar cualquier otro tema relacionado con el prácticum, el 68,1% de los supervisores consideran adecuado atender telefónicamente a los estudiantes dentro del horario de tutoría previsto para esta actividad.

En la tabla que encontramos a continuación mostramos la distribución porcentual de las respuestas emitidas por los supervisores acerca de los aspectos relacionados con los centros de prácticas y los profesores tutores de los mismos.

Los centros de prácticas y los tutores del centro	Fr.				%			
	1	2	3	4	1	2	3	4
78. Las orientaciones que reciben los centros de prácticas desde la Universidad son insuficientes	2	6	20	12	5.0	15.0	50.0	30.0
79. Los tutores del centro tienen que ofrecer información a los estudiantes acerca del funcionamiento del área, ciclo y curso (objetivos, organización...)	0	2	11	33	0	4.3	23.9	71.8
80. Una función básica del tutor del centro es proporcionar al estudiante información sobre metodología	2	8	17	19	4.3	17.4	37.0	41.3
81. El tutor del centro es el principal encargado de informar a los estudiantes en prácticas sobre las características e intereses del grupo de alumnos con los que van a trabajar	0	2	10	34	0	4.3	21.8	73.9
82. Los tutores del centro son los responsables de informar a los estudiantes sobre los recursos del aula y del centro	0	2	11	33	0	4.3	23.9	71.8
83. La información acerca de la gestión del aula es una de las responsabilidades básicas del tutor del centro	0	2	18	26	0	4.3	39.2	56.5
84. Los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que	17	18	7	4	37.0	39.1	15.2	8.7

los estudiantes que supervisan hacen sus prácticas								
85. Antes de recibir a los estudiantes de magisterio, los tutores del centro de prácticas deberían mantener reuniones con los coordinadores del programa de prácticum	1	1	16	28	2.2	2.2	34.7	60.9
86. Los tutores del centro de prácticas deben recibir formación antes de que los estudiantes lleguen a los centros a través de jornadas, seminarios, cursos, etc.	1	7	20	18	2.2	15.2	43.5	39.1
87. Antes de la incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas, el coordinador del prácticum debe proporcionar información sobre el mismo a dichos centros	1	3	15	27	2.2	6.5	32.6	58.7

Tabla 7. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión “Los Centros de Prácticas y los Tutores del Centro”

Los datos anteriores nos indican que los mayores porcentajes de respuesta emitida se concentran alrededor de la cuarta alternativa, seguida de la tercera, es decir, aquellas opciones donde se manifiesta un grado total de acuerdo (opción cuatro) o algo de acuerdo (tercera opción). Consecuentemente, en esta cuarta dimensión del cuestionario también podemos afirmar que los supervisores asumen la bondad de las afirmaciones presentadas, al igual que ha ocurrido en las tres dimensiones anteriormente expuestas.

Comenzaremos señalando la única cuestión en la que los profesores encuestados muestran su disconformidad con la asunción presentada. Así, el 76,1% no comparte la idea de que los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que los estudiantes que supervisan realizan las prácticas, lo que nos indica que, desde la Universidad, el profesorado apuesta por la cooperación y el trabajo colaborativo entre esta institución y los centros responsables de la educación de los otros niveles del sistema educativo.

Continuamos, por tanto, con aquellos otros temas que sí son compartidos de forma mayoritaria por los supervisores. Así, el 80% de los mismos afirma que las orientaciones que reciben los centros de prácticas desde la Universidad son insuficientes, de forma que el sentir general de la

muestra (90,3%) es que, antes de la incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas, el coordinador del prácticum debe proporcionar a estos centros información sobre el mismo.

También antes de que los alumnos vayan a realizar las prácticas, el coordinador del mismo debe reunirse con los tutores que se van a responsabilizar de la enseñanza de éstos en los centros (95,3%). De forma paralela a estas reuniones, se les debe proporcionar a los tutores formación acerca de sus funciones y tareas desde el ámbito universitario (82,6%). Esta formación se puede llevar a cabo a través de jornadas, cursos, seminarios, etc.

Por lo que respecta a las funciones fundamentales de los tutores de los centros, los supervisores opinan que una de ellas es ofrecer información a los estudiantes acerca del funcionamiento del área, ciclo y curso en el que van a trabajar a lo largo del cuatrimestre que los alumnos permanecen en los centros (95,7%). Esta información tendrá que versar sobre objetivos, contenidos, metodología, organización... del área, ciclo y curso. Otra responsabilidad básica de los tutores es informar a los alumnos acerca de la gestión del aula y las peculiaridades de ésta (95,7%), además de proporcionarles conocimientos sobre las distintas metodologías que se pueden poner en práctica con los grupos de alumnos (trabajo individualizado, en pequeño grupo, en gran grupo...) (78,3%). De forma paralela, es responsabilidad básica del tutor del centro informar a los estudiantes en prácticas sobre las características e intereses del grupo de alumnos con los que van a trabajar a lo largo del prácticum. Por último, dentro de sus funciones también está la de informar a los estudiantes acerca de los recursos del aula y del centro (95,7%), pues nadie como ellos tiene conocimiento de los mismos y puede orientar a los alumnos en prácticas sobre su disponibilidad, las ventajas e inconvenientes que comporta su uso y la conveniencia o no de utilizarlos según las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje que se puedan presentar.

Por último, señalar que de las cinco dimensiones de las que consta el cuestionario, ésta es la única en la que no encontramos ninguna declaración que haya sido valorada tanto positiva como negativamente, es decir, no aparece ningún ítem en el que la respuesta de los encuestados se reparta al 50%, lo que implica que, en lo que se refiere a los centros de prácticas y los tutores de los centros, la opinión de los profesores universitarios encargados de la supervisión es bastante unánime.

A continuación reproducimos la tabla en la que se muestran las frecuencias y porcentajes sobre las nueve cuestiones que constituyen la quinta y última dimensión de nuestro instrumento de recogida de datos. Estas cuestiones versan sobre la evaluación de los estudiantes a lo largo del prácticum.

La evaluación en el prácticum	Fr.				%			
	1	2	3	4	1	2	3	4
88. Una de las funciones más importantes del supervisor debe ser la evaluación de los estudiantes en prácticas	5	14	22	6	10.6	29.8	46.8	12.8
89. La responsabilidad de la evaluación del estudiante debe ser compartida al 50% por el supervisor y el tutor del centro	3	9	19	16	6.4	19.1	40.5	34.0
90. La evaluación de los estudiantes en prácticas debe hacerse exclusivamente a través de la memoria de prácticas	26	15	5	1	55.3	31.9	10.7	2.1
91. El supervisor debería utilizar cuestionarios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el prácticum	9	16	19	3	19.2	34.0	40.4	6.4
92. Los diarios de los estudiantes son potentes instrumentos para la evaluación de éstos durante las prácticas	6	6	21	14	12.8	12.8	44.6	29.8
93. Las entrevistas personales son poderosas herramientas para evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes	1	3	25	18	2.1	6.4	53.2	38.3
94. Para evaluar a los estudiantes es fundamental que el supervisor realice observaciones de la actividad práctica de aquellos	5	7	21	14	10.6	14.9	44.7	29.8
95. La memoria de prácticas es el instrumento más adecuado para la evaluación de los estudiantes durante el prácticum	3	22	19	3	6.4	47.8	41.4	6.4

96. La evaluación del prácticum debe ser más sumativa que formativa	26	17	2	2	55.3	36.1	4.3	4.3
---	----	----	---	---	------	------	-----	-----

Tabla 8. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión “La Evaluación en el Prácticum”

Tal y como veíamos cuando exponíamos los resultados y la discusión de la media y la desviación típica de esta dimensión, aún siendo la más breve de todo el cuestionario, también es la que presenta las respuestas más heterogéneas, situándose los mayores porcentajes de respuesta emitida en la tercera opción (Algo de Acuerdo) seguida de la primera (Totalmente en Desacuerdo) y la segunda (Algo en Desacuerdo). Aún así, podemos observar como más del 50% de las declaraciones expuestas, más concretamente cinco de las nueve que componen la dimensión, los supervisores muestran su acuerdo con nuestras proposiciones, mientras que en dos exponen su grado de desacuerdo y en las otras dos restantes no tienen una opinión común al respecto.

Vamos a comenzar comentando aquellas declaraciones donde la valoración emitida por los supervisores es más homogénea, esto es, aquellas cuyos porcentajes de respuesta son similares, en torno al 50%. En este sentido, la primera cuestión hace referencia a la utilización de cuestionarios como instrumento para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el prácticum. Así, el 46,8% de los encuestados aboga por la utilización de los mismos mientras que el 53,2% restante no lo considera adecuado como instrumento de evaluación dentro de la etapa. En circunstancias similares nos encontramos cuando planteamos a los supervisores que la memoria de prácticas es el mejor instrumento para la evaluación de los mismos en esta etapa, constatando que el 52,2% de los profesores no comparten esta afirmación, aunque el 47,8% de los mismos sí expresa su consideración positiva acerca de esta herramienta de cara a poder valorar el proceso práctico desarrollado por los alumnos en los centros donde han realizado las prácticas.

En segundo lugar nos vamos a centrar en las cuestiones que no han sido asumidas por los supervisores en referencia al tema de la evaluación de las prácticas docentes. Un porcentaje bastante elevado (87,2%) piensa que la evaluación de los estudiantes en prácticas no debe hacerse exclusivamente a través de la memoria de prácticas, sino que este instrumento se debe usar de forma conjunta con otros que proporcionen al supervisor las suficientes evidencias para conocer cómo se han desarrollado las prácticas en el centro y poder emitir valoraciones fundamentadas acerca de las mismas. Además, estas valoraciones deben servir al alumno para mejorar y aprender lo máximo posible acerca de la realidad de los centros, de manera que la evaluación del prácticum, desde el punto de vista de los supervisores, debe ser formativa y no sumativa (91,4%).

Por último, finalizamos el comentario de los porcentajes con aquellas declaraciones que han sido asumidas por los participantes en el estudio. En relación a éstas, el 59,6% de los supervisores opina que una de las funciones más importantes es la evaluación de los estudiantes en prácticas, evaluación que, según ellos, debería ser responsabilidad compartida al 50% por el supervisor y el tutor del centro con el que los alumnos trabajan a lo largo de su estancia en las aulas de prácticas (74,5%).

Respecto a los instrumentos más adecuados para esta evaluación, aparte de la memoria de prácticas, los supervisores piensan que tanto las entrevistas personales (91,5%) como los diarios de los estudiantes (74,4%) son potentes y poderosas herramientas para poder evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes. Además de los instrumentos anteriormente citados, el 74,5% de los supervisores considera que para poder evaluar a fondo el aprendizaje de sus alumnos es fundamental la realización de observaciones de la actividad práctica de éstos dentro de las aulas.

1.2. Resultados derivados de la media y la desviación típica

Presentamos en la tabla siguiente los datos referidos a la media y a la desviación típica de la primera dimensión del cuestionario, que se centra en aspectos relacionados con la organización del prácticum.

Organización del prácticum	Med.	D.S.
1. Usted cree que una función básica del prácticum de maestros es facilitar a los estudiantes un conocimiento práctico de la enseñanza	3,83	,433
2. El prácticum debe servir al alumnado para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa	3,62	,644
3. El prácticum debe ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas profesionales	3,70	,507
4. Los supervisores deberían intervenir en la formulación de los objetivos del programa de prácticum	3,57	,715
5. Debería existir una implicación directa de los supervisores en la planificación de las actividades a realizar por los estudiantes durante el prácticum	3,47	,654
6. Los supervisores no deberían intervenir en la organización de los seminarios y cursos que realizarán los estudiantes a lo largo del prácticum	1,66	,915
7. En la elección anual del sistema de evaluación del plan de prácticas los supervisores tendrían que colaborar de forma activa	3,64	,640
8. El coordinador del prácticum debe reunirse regularmente con los supervisores para resolver los problemas que se plantean durante el período de prácticas	3,23	,813
9. El coordinador del prácticum debe proporcionar a los estudiantes orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	3,55	,653
10. El coordinador del prácticum debe informar a los estudiantes sobre las tareas a desempeñar en el centro de prácticas	3,49	,804
11. Las normas de estricto cumplimiento en el centro de prácticas tendrían que ser facilitadas a los estudiantes por el coordinador del prácticum	3,00	1,075
12. En las reuniones mantenidas con el coordinador del prácticum, se debe informar a los estudiantes sobre la evaluación de las prácticas	3,72	,540
13. Deben producirse encuentros mensuales entre el coordinador del prácticum y los supervisores para trabajar sobre las prácticas	3,02	,766
14. El coordinador del prácticum debe informar a los supervisores acerca de las incidencias producidas durante las prácticas	3,36	,870
15. En el actual plan de prácticas, no es imprescindible la acción del supervisor en la orientación de los estudiantes	1,71	,920
16. No es necesario realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes	1,68	,862
17. Para mejorar la calidad del prácticum es importante hacer una selección de los tutores de los centros	3,45	,855

18. Una dificultad en el prácticum es que muchos estudiantes se encuentran geográficamente bastante alejados de la universidad	2,70	1,072
--	------	-------

Tabla 9. Media y Desviación Típica de la dimensión “Organización del Prácticum”

La media de las opiniones de los supervisores acerca de la “Organización del prácticum” oscila entre 1,66 y 3,83. De los dieciocho ítems que conforman esta dimensión, catorce sitúan su respuesta por encima del 3, lo que indica que los supervisores están bastante de acuerdo con las afirmaciones que les hemos presentado. Sólo en cuatro ocasiones muestran desacuerdo con las aseveraciones presentes en esta primera dimensión.

Si observamos la desviación típica también podemos encontrar diferencias en cuanto a los datos, ya que la dispersión oscila entre 0,433 y 1,072.

Los ítems que presentan una media más baja son aquellos que poseen un valor de dispersión más alto; de esta forma, según va aumentando el valor de la media en los distintos ítems también va disminuyendo el valor de la desviación típica.

Al analizar detenidamente las opiniones vertidas por los supervisores acerca de la organización del prácticum, observamos que los ítems 1, 2, 3, 7 y 12 son los que presentan valores más altos en relación a las medias. La media más alta pertenece al ítem 1 “*usted cree que una función básica del prácticum de maestros es facilitar a los estudiantes un conocimiento práctico de la enseñanza*” (3,83), seguida del 12 “*en las reuniones mantenidas con el coordinador de prácticum, se debe informar a los estudiantes sobre la evaluación de las prácticas*” (3,72). En tercer lugar destaca el ítem 3 “*el prácticum debe ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas profesionales*” (3,70); a continuación está el 7 “*en la elección anual del sistema de evaluación del Plan de Prácticas los supervisores tendrían que colaborar de forma activa*” (3,64) y, en quinto lugar, aparece el ítem 2 “*el*

prácticum debe servir al alumnado para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa” (3,62).

En relación a las afirmaciones con las que los supervisores muestran mayor grado de desacuerdo encontramos el ítem 6 *“los supervisores no deberían intervenir en las organización de los seminarios y cursos que realizarán los estudiantes a lo largo del prácticum”* (1,66), el ítem 16 *“no es necesario realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes”* (1,68), el 15 *“en el actual Plan de Prácticas, no es imprescindible la acción del supervisor en la orientación de los estudiantes”* (1,71) y el ítem 18 *“una dificultad en el prácticum es que muchos estudiantes se encuentran geográficamente alejados de la Universidad”* (2,70).

Si nos centramos ahora en la desviación típica vemos que la mayor dispersión se produce en el ítem 11 *“las normas de estricto cumplimiento en el centro de prácticas tendrían que ser facilitadas a los estudiantes por el coordinador de prácticum”* (D.T.= 1,075), seguido muy de cerca por el ítem 18 *“una dificultad en el prácticum es que muchos estudiantes se encuentran geográficamente alejados de la Universidad”* (D.T.= 1,072). En la misma línea vemos que existen algunos otros ítems donde las opiniones de los supervisores están muy repartidas entre las distintas opciones de respuesta. Éste también es el caso del ítem 15 *“en el actual plan de prácticas no es imprescindible la acción del supervisor en la orientación de los estudiantes”* (D.T.= 0,920) o el ítem 6 *“los supervisores no deberían intervenir en la organización d elos seminarios y cursos que realizarán los estudiantes a lo largo del prácticum”* (D.T.= 0,915).

A continuación vamos a analizar los datos referentes a la media y la desviación típica de la segunda dimensión del cuestionario, que se centra en las funciones básicas de la supervisión.

La función supervisora	Med.	D.S.
19. Una función básica del supervisor debe ser enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica	3,51	,831
20. El supervisor debe ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre la teoría impartida en la universidad y la práctica en los centros	3,62	,709
21. El supervisor debe ser el responsable de asesorar a los estudiantes durante el período de prácticas	3,47	,620
22. No debería ser función del supervisor el control de los estudiantes mientras están realizando sus prácticas de enseñanza	2,36	1,069
23. La interacción del supervisor con los estudiantes durante las prácticas debería ser un factor esencial en esta etapa	3,28	,826
24. El supervisor no debe planificar las actividades a realizar por los estudiantes durante las prácticas	2,00	1,103
25. No es necesario que el supervisor analice experiencias de otros cursos con los estudiantes	2,00	,919
26. Una tarea básica del supervisor debe ser resolver los problemas que se les presentan a los estudiantes en los centros de prácticas	2,85	1,010
27. El análisis de acontecimientos concretos de la práctica no debe ser responsabilidad del supervisor	2,11	1,080
28. La razón principal de que un profesor de universidad elija ser supervisor es porque considera básica la formación práctica de los futuros maestros	2,98	1,207
29. Se es supervisor porque se considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera	1,98	,944
30. El motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia	2,43	1,156
31. El profesor de universidad elige ser supervisor de prácticas para tener contacto con la realidad de los centros	2,48	,983
32. Se es supervisor de prácticum por necesidades organizativas del departamento	2,74	,988
33. Piensa que el supervisor no necesita una formación específica para realizar bien su función	1,60	,825
34. Cree que las reuniones mantenidas por los supervisores con el coordinador del prácticum son básicas para conocer las tareas propias de la supervisión	3,34	,760
35. Para desarrollar la labor supervisora deberían realizarse cursos, jornadas, seminarios... acerca de las prácticas de enseñanza	3,28	,852
36. El coordinador del prácticum debe enviar a los supervisores información escrita sobre las prácticas	3,53	,747
37. Antes de que los estudiantes acudan a los centros, sería importante que el supervisor se reuniera con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con sus funciones y las tareas a desempeñar	3,17	,816
38. Las tareas a desempeñar por los estudiantes en los centros de prácticas deben ser programadas conjuntamente por la Universidad y los centros colaboradores	3,53	,718
39. El supervisor no debe mantener contactos con los centros donde los estudiantes realizan las prácticas	1,68	,935
40. Los tutores del centro tienen una actitud negativa para colaborar	2,23	,920

con los supervisores		
41. Un problema básico en la supervisión es la falta de formación teórica de los estudiantes supervisados	2,30	,778
42. Debería existir coordinación entre los distintos supervisores durante la realización de las prácticas	3,19	,798
43. Los supervisores no poseen la suficiente formación acerca de sus funciones en el prácticum	2,74	,953

Tabla 10. Media y Desviación Típica de la dimensión “La Función Supervisoría”

A diferencia de lo que ocurría en la dimensión anterior, podemos ver que los resultados en ésta son mucho más heterogéneos. Como podemos observar, la media de las opiniones de los supervisores oscila entre 1,60 y 3,62. De los veinticinco ítems que la conforman, diez tienen su respuesta entre 3,17 y 3,62 mientras que los quince restantes se sitúan entre 1,60 y 2,98.

En relación a la desviación típica vemos que las puntuaciones son muy dispersas, lo que indica la heterogeneidad de la muestra en relación a las cuestiones de esta dimensión. Esta dispersión se encuadra entre 0,620 y 1,207, lo que es indicativo de la existencia de diferencias entre los datos obtenidos.

Las cuestiones que presentan las medias más altas son las que se corresponden con el ítem 20 “*el supervisor debe ayudar a los estudiante a establecer relaciones entre las teoría impartida en la universidad y la práctica en los centros*” (3,62), el ítem 36 “*el coordinador de prácticum debe enviar a los supervisores información escrita sobre las prácticas*” (3,53), el ítem 38 “*las tareas a desempeñar por los estudiantes en los centros de prácticas deben ser programadas conjuntamente por la Universidad y los centros colaboradores*” (3,53), el 19 “*una función básica del supervisor debe ser enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica*” (3,51) y el ítem 21 “*el supervisor debe ser el responsable de asesorar a los estudiantes durante su período de prácticas*” (3,47). Señalar que de estos cinco ítems en los que encontramos mayor grado de acuerdo entre los supervisores, cuatro son los

que presentan la menor dispersión de toda la dimensión, más concretamente el ítem 21 (D.T.= 0,620), el 20 (D.T.= 0,709), el 38 (D.T.= 0,718) y el 36 (D.T.= 0,747). Esto nos indica que son las cuestiones sobre las que existe un mayor grado de consenso entre los profesores y una menor variabilidad en las opiniones manifestadas por éstos.

Por lo que respecta a los ítems con una media más baja, observamos que el mayor grado de desacuerdo de los supervisores hace referencia al ítem 33 *“piensa que el supervisor no necesita una formación específica para realizar bien su función”* (1,60), el ítem 39 *“el supervisor no debe mantener contactos con los centros donde los estudiantes realizan las prácticas”* (1,68), el 29 *“se es supervisor porque se considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera”* (1,98) o los ítems 24 *“el supervisor no debe planificar las actividades a realizar por los estudiantes durante las prácticas”* y el 25 *“no es necesario que el supervisor analice experiencias de otros cursos con los estudiantes”*, ambos con una media de 2,00.

En relación a la desviación típica, ya hemos visto como la dispersión y la variabilidad en cuanto a las respuestas es bastante elevada en casi todos los ítems que constituyen la dimensión que nos ocupa, lo que nos hace pensar que los profesores no tienen una opinión común en cuanto a las funciones que tienen asignadas y que les toca desempeñar como supervisores de alumnos en prácticas. Las cuestiones en las que se manifiesta mayor grado de dispersión son las que se reflejan en el ítem 28 *“la razón principal de que un profesor de universidad elija ser supervisor es porque considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera”* (D.T.=1,207), el ítem 30 *“el motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia”* (D.T.=1,156), el ítem 24 *“el supervisor no debe planificar las actividades a realizar por los estudiantes durante las prácticas”* (D.T.=1,103), el ítem 27 *“el análisis de acontecimientos concretos de la práctica no debe ser responsabilidad del supervisor”* (D.T.=1,080), el 22 *“no debería ser función del supervisor el*

control de los estudiantes mientras están realizando sus prácticas de enseñanza” (D.T.=1,069) y el ítem 26 “un atarea básica del supervisor debe ser resolver los problemas que se les presentan a los estudiantes en los centros de prácticas” (D.T.=1,010).

Si observamos estos ítems con mayor dispersión podemos ver como dos de ellos hacen referencia a las razones por las que los profesores universitarios deciden ser supervisores, mientras que los otros tres están muy centrados en las actuaciones y situaciones de los alumnos durante su estancia en los centros de prácticas.

En la siguiente tabla recogemos los datos relativos a la media y la desviación típica de los ítems referidos a las acciones a desarrollar dentro de la supervisión, y que conforman la tercera dimensión de nuestro cuestionario.

Acciones supervisoras	Med.	D.S.
44. En las reuniones/seminarios con los estudiantes se les debe proporcionar información sobre el Plan de Prácticas y las líneas de trabajo a seguir en el centro	3,74	,530
45. Antes de que los estudiantes vayan al centro, el supervisor debe proporcionales orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	3,53	,747
46. El supervisor debería informar a los estudiantes en los seminarios sobre los materiales curriculares que se emplean en el centro de prácticas	2,87	,869
47. Como supervisor considera básico proporcionar a los estudiantes directrices sobre la observación en el centro y en el aula	3,47	,718
48. A los estudiantes se les debe informar en los seminarios sobre el sistema de evaluación del prácticum	3,70	,623
49. Para la elaboración de la memoria, los estudiantes deben tener en cuenta aspectos relacionados con la organización del centro escolar	3,43	,655
50. Los supervisores consideran básico que las memorias recojan información sobre los documentos de planificación del centro de prácticas	2,96	,868
51. Es muy importante que la memoria de prácticas incluya referencias al aula en la que el estudiante ha realizado las prácticas	3,59	,541
52. No es importante que la memoria contenga información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros de prácticas	1,30	,695

53. Para el supervisor lo más importante en la memoria de prácticas debe ser las reflexiones de los estudiantes sobre sus vivencias durante el prácticum	3,13	,824
54. En los seminarios, los estudiantes deben trabajar en grupo	2,85	,884
55. El supervisor debe presentar a los estudiantes simulaciones de casos prácticos en las reuniones de seminario	3,06	,704
56. El objetivo fundamental de los seminarios tendría que ser realizar análisis de experiencias, materiales, grabaciones de situaciones reales, etc.	3,23	,698
57. Los seminarios deben versar sobre aplicaciones prácticas para ser reproducidas por los estudiantes en las aulas	2,85	,751
58. En los seminarios con los estudiantes no es necesario utilizar recursos tales como material impreso, vídeos de prácticas de otros cursos, etc.	1,62	,795
59. Los supervisores no deben atender telefónicamente a los estudiantes en tutoría	2,06	1,051
60. Sería importante que los estudiantes utilizaran el correo electrónico para las tutorías	3,15	,751
61. Antes de que los estudiantes vayan a los centros se les debe proporcionar bibliografía sobre prácticas	3,15	,816
62. El supervisor debería utilizar grabaciones de situaciones reales para trabajar con los estudiantes	2,94	,818
63. El supervisor debe ofrecer a los estudiantes materiales multimedia para utilizarlos en los centros	2,49	,718
64. El supervisor debería proporcionar a los estudiantes direcciones de internet con información y enlaces interesantes acerca del prácticum y su especialidad	2,94	,734
65. Una vez finalizadas las prácticas, las programaciones de sus estudiantes deben ser coherentes con sus actuaciones	3,60	,538
66. Al terminar el prácticum los estudiantes deben conocer una amplia gama de actividades a realizar en las aulas	3,57	,542
67. Los estudiantes deben alcanzar buenos conocimientos de la organización de los centros docentes tras finalizar su estancia en los mismos	3,47	,694
68. Es muy importante que los estudiantes aprendan en las prácticas a utilizar materiales didácticos	3,59	,652
69. Después de haber realizado el prácticum, los estudiantes tienen que saber trabajar de forma silmultánea con varios alumnos en un aula	3,46	,585
70. Los estudiantes deben aprender a trabajar de forma colaborativa con otros profesores (programación, diseño, evaluación seguimiento...) durante el prácticum	3,55	,619
71. Saber comunicarse con los alumnos debe ser una habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar durante el prácticum	3,51	,585
72. Los estudiantes en prácticas no deben programar con sus supervisores las tareas a realizar en los centros de prácticas	2,04	,868
73. Los estudiantes supervisados solicitan información principalmente sobre técnicas y dinámicas de clase	2,49	,975
74. Las mayores demandas de los estudiantes al supervisor versan sobre aspectos organizativos del centro	2,06	,919
75. Los estudiantes se interesan básicamente por materiales relacionados con estrategias y técnicas de resolución de problemas	2,94	,763

en las aulas		
76. La información relacionada con tipos y pruebas de evaluación es la más solicitada los estudiantes en prácticas	2,17	,789
77. Toda la información solicitada por los estudiantes durante el prácticum hace referencia a la elaboración de la memoria	3,02	,847

Tabla 11. Media y Desviación Típica de la dimensión “Acciones Supervisoras”

Esta tercera dimensión es la más amplia de las cinco que forman el cuestionario sobre la supervisión en el prácticum de maestros. Está formada por un total de 34 ítems de los 96 que componen el cuestionario en su conjunto.

La media de las opiniones vertidas por los supervisores en esta dimensión muestra bastante heterogeneidad, oscilando las medias entre 3,74 y 1,30, lo que es indicativo de la diversidad de opiniones vertidas por el profesorado acerca de las acciones que llevan a cabo a lo largo de su tarea supervisora. De estos 34 ítems, 15 se mueven entre las puntuaciones medias de 1,30 y 2,96, lo que muestra la disconformidad de los supervisores con las aseveraciones expuestas en el instrumento. Los 19 ítems restantes se encuentran entre 3,02 y 3,74, en los que los docentes muestran su grado de acuerdo con las afirmaciones presentes en la dimensión que nos ocupa.

Respecto a la desviación típica, decir que, en general, es menor que la mostrada en la dimensión anterior referida a la función supervisora. Aún así, también podemos encontrar diferencias, ya que la dispersión se encuadra entre 0,530 y 1,051, aunque si tenemos en cuenta que sólo existe un ítem con un valor superior a 1, el intervalo de diferencia es menor, estando comprendida entre 0,530 y 0,975.

Si analizamos más detenidamente los datos recogidos en la tabla anterior, los ítems que presentan las medias más bajas son el ítem 52 “*no es importante que la memoria contenga información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros de prácticas*” (1,30), el ítem 58 “*en los*

seminarios con los estudiantes no es necesario utilizar recurso tales como material impreso, vídeos de prácticas de otros cursos, etc.”(1,62) y el ítem 72 *“los estudiantes en prácticas no deben programar con sus supervisores las tareas a realizar en los centros de prácticas”* (2,04). Los ítems 59 *“los supervisores no deben atender telefónicamente a los estudiantes en tutoría”* y 74 *“las mayores demandas de los estudiantes al supervisor versan sobre aspectos organizativos del centro”* obtienen una media idéntica de 2,06.

Por el contrario, las cuestiones que presentan las medias más elevadas y en las que los supervisores coinciden en mayor medida con nuestras afirmaciones son las que se recogen en el ítem 44 *“en las reuniones/seminarios con los estudiantes se les debe proporcionar información sobre el Plan de Prácticas y las líneas de trabajo a seguir en el centro”* (3,74) y el ítem 48 *“a los estudiantes se les debe informar en los seminarios sobre el sistema de evaluación del prácticum”* (3,70). Podemos observar como estos ítems que presentan la media la alta también son los que ofrecen valores más bajos en la dispersión, concretamente 0,530 y 0,623 respectivamente, lo que denota que son cuestiones que gozan de la aceptación de los supervisores y en las que existe un alto grado de consenso y poca variabilidad en cuanto a las opiniones expresadas por los mismos.

Otros ítems que presentan valores altos en cuanto a las medias son el ítem 65 *“una vez finalizadas las prácticas, las programaciones de sus estudiantes deben ser coherentes con sus actuaciones”* (3,60), el ítem 51 *“es muy importante que la memoria de prácticas incluya referencias al aula en la que el estudiante ha realizado las prácticas”* (3,59) o el ítem 68 *“es muy importante que los estudiantes aprendan en las prácticas a utilizar materiales didácticos”* (3,59). Con valores muy similares encontramos el ítem 66 *“al terminar el prácticum los estudiantes deben conocer una amplia gama de actividades a realizar en las aulas”* (3,57) y el ítem 70 *“los estudiantes deben aprender a trabajar de forma colaborativa con otros*

profesores (programación, diseño, evaluación, seguimiento...) durante el prácticum” (3,55).

Las cuestiones que presentan valores más altos en la desviación típica, es decir, las que reflejan mayor variabilidad en las respuestas son las que se recogen en el ítem 59 *“los supervisores no deben atender telefónicamente a los estudiantes en tutoría”* (D.T.= 1,051), el ítem 73 *“los estudiantes supervisados solicitan información principalmente sobre técnicas y dinámicas de clase”* (D.T.= 0,975), el ítem 74 *“las mayores demandas de los estudiantes al supervisor versan sobre aspectos organizativos del centro”* (D.T.= 0,919), el 54 *“en los seminarios, los estudiantes deben trabajar en grupo”* (D.T.= 0,884) y el ítem 46 *“el supervisor debería informar a los estudiantes en los seminarios sobre los materiales curriculares que se emplean en el centro de prácticas”* (D.T.= 0,869).

La tabla que presentamos a continuación recoge los datos sobre la media y la desviación típica de la cuarta dimensión del cuestionario, referida a los centros de prácticas y los tutores de dichos centros.

Los centros de prácticas y los tutores del centro	Med.	D.S.
78. Las orientaciones que reciben los centros de prácticas desde la Universidad son insuficientes	3,05	,815
79. Los tutores del centro tienen que ofrecer información a los estudiantes acerca del funcionamiento del área, ciclo y curso (objetivos, organización...)	3,67	,560
80. Una función básica del tutor del centro es proporcionar al estudiante información sobre metodología	3,15	,868
81. El tutor del centro es el principal encargado de informar a los estudiantes en prácticas sobre las características e intereses del grupo de alumnos con los que van a trabajar	3,70	,553
82. Los tutores del centro son los responsables de informar a los estudiantes sobre los recursos del aula y del centro	3,67	,560
83. La información acerca de la gestión del aula es una de las responsabilidades básicas del tutor del centro	3,52	,586
84. Los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que los estudiantes que supervisan hacen sus prácticas	1,96	,942

85. Antes de recibir a los estudiantes de magisterio, los tutores del centro de prácticas deberían mantener reuniones con los coordinadores del programa de prácticum	3,54	,657
86. Los tutores del centro de prácticas deben recibir formación antes de que los estudiantes lleguen a los centros a través de jornadas, seminarios, cursos, etc.	3,20	,778
87. Antes de la incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas, el coordinador del prácticum debe proporcionar información sobre el mismo a dichos centros	3,48	,722

Tabla 12. Media y Desviación Típica de la dimensión “Los Centros de Prácticas y los Tutores del Centro”

Como podemos observar en la tabla, la media de las opiniones de los supervisores se sitúa entre 1,96 y 3,70. Sin embargo, a diferencia de las dimensiones anteriores, si obviamos la opinión expresada en el ítem 84 *“los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que los estudiantes hacen sus prácticas”* con una media de 1,96, en los nueve ítems restantes los supervisores muestran un alto grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas, oscilando estas medias entre 3,05 y 3,70.

Respecto a la desviación típica, también observamos que las diferencias obtenidas en cuanto a la dispersión son bastante menores que en las anteriores dimensiones analizadas, encuadrándose éstas entre 0,553 y 0,942.

Como acabamos de ver, el único ítem en el que se muestra el desacuerdo del profesorado que realiza tareas de supervisión es el 84 *“los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que los estudiantes hacen sus prácticas”* (1,96). Sin embargo, al observar este ítem vemos que su redacción es negativa, lo que nos indica que los encuestados piensan que si es necesaria la cooperación y el trabajo colaborativo con los tutores que actúan conjuntamente con ellos durante el período de prácticum con los alumnos que tienen su primer contacto con la realidad de la enseñanza. Respecto a la dispersión, decir que este ítem

muestra también la mayor variabilidad en cuanto a respuestas de entre todas las que se han emitido en relación a las cuestiones presentadas en esta dimensión.

En relación a las respuestas que presentan las medias más elevadas, éstas aparecen en el ítem 81 *“el tutor del centro es el principal encargado de informar a los estudiantes en prácticas sobre las características e intereses del grupo de alumnos con los que van a trabajar”* (3,70). Con puntuaciones iguales en cuanto a la media, de 3,67 cada una, nos encontramos con el ítem 79 *“los tutores del centro tienen que ofrecer información a los estudiantes acerca del funcionamiento del área, ciclo y curso (objetivos, organización...)”* y el ítem 82 *“los tutores del centro son los responsables de informar a los estudiantes sobre los recursos del aula y del centro”*.

Otras cuestiones que presentan medias muy altas dentro de esta dimensión son las que se presentan en el ítem 85 *“antes de recibir a los estudiantes de magisterio, los tutores del centro de prácticas deberían mantener reuniones con los coordinadores del programa de prácticum”* (3,54), el ítem 83 *“la información acerca de la gestión del aula es una de las responsabilidades básicas del tutor del centro”* (3,52) y el ítem 87 *“antes de la incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas, el coordinador del prácticum debe proporcionar información sobre el mismo a dichos centros”* (3,48).

Al observar los datos referentes a la desviación típica vemos que aquellos ítems que presentan medias más altas son los que presentan menor dispersión y variabilidad en cuanto a las respuestas, lo que indica mayor consenso y acuerdo de los supervisores en cuanto a los mismos. Esto lo podemos observar en el ítem en los ítems 81 *“el tutor del centro es el principal encargado de informar a los estudiantes en prácticas sobre las características e intereses del grupo de alumnos con los que van a trabajar”*, 79 *“los tutores del centro tienen que ofrecer información a los estudiantes*

acerca del funcionamiento del área, ciclo y curso (objetivos, organización...)” y 82 *“los tutores del centro son los responsables de informar a los estudiantes sobre los recursos del aula y del centro”*, cuya desviación típica oscila entre 0,553 y 0,560.

Por el contrario, aquellos items en los que la dispersión es mayor es donde encontramos las medias más bajas, lo que es indicativo de la heterogeneidad de las respuestas de los encuestados. Dentro de estos items son el 84 *“los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los alumnos del centro en el que los estudiantes que supervisan hacen sus prácticas”* (D.T.= 0,942), el ítem 80 *“una función básica del tutor del centro es proporcionar al estudiante información sobre metodología”* (D.T.= 0,868) y el ítem 78 *“las orientaciones que reciben los centros de prácticas desde la Universidad son insuficientes”* (D.T.= 0,815).

Por último, reproducimos en la siguiente tabla los resultados referidos a la media y a la desviación típica de la quinta y última dimensión del cuestionario, relacionada con la evaluación en el prácticum.

La evaluación en el prácticum	Med.	D.S.
88. Una de las funciones más importantes del supervisor debe ser la evaluación de los estudiantes en prácticas	2,62	,848
89. La responsabilidad de la evaluación del estudiante debe ser compartida al 50% por el supervisor y el tutor del centro	3,02	,897
90. La evaluación de los estudiantes en prácticas debe hacerse exclusivamente a través de la memoria de prácticas	1,60	,771
91. El supervisor debería utilizar cuestionarios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el prácticum	2,34	,867
92. Los diarios de los estudiantes son potentes instrumentos para la evaluación de éstos durante las prácticas	2,91	,974
93. Las entrevistas personales son poderosas herramientas para evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes	3,28	,682
94. Para evaluar a los estudiantes es fundamental que el supervisor realice observaciones de la actividad práctica de aquellos	2,94	,942
95. La memoria de prácticas es el instrumento más adecuado para la evaluación de los estudiantes durante el prácticum	2,47	,718
96. La evaluación del prácticum debe ser más sumativa que	1,57	,773

formativa		
-----------	--	--

Tabla 13. Media y Desviación Típica de la dimensión “La Evaluación en el Prácticum”

Aunque esta dimensión es la más breve del cuestionario, ya que sólo consta de nueve ítems, vemos que las opiniones de los encuestados son bastante heterogéneas, encuadrándose éstas entre 1,57 y 3,28 en cuanto a las medias. Como podemos observar, el tema de la evaluación es uno de los que más controversias ocasiona entre los profesores responsables de la supervisión del prácticum.

En cuanto a la desviación típica también encontramos índices elevados de dispersión en las respuestas emitidas por los supervisores, oscilando dichos valores entre 0,682 y 0,974. Estos valores confirman que las opiniones referidas a las cuestiones relacionadas con la evaluación son muy dispares.

De los nueve ítems que componen la dimensión que nos ocupa sólo dos superan un valor medio de tres, en concreto 3,28 y 3,02, mientras que los siete restantes se mueven entre los valores de 1,57 y 2,94.

Estas dos cuestiones que presentan los valores más altos son las que se ubican en el ítem 93 *“las entrevistas personales son poderosas herramientas para evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes”*(3,28) y el ítem 89 *“la responsabilidad de la evaluación del estudiante debe ser compartida al 50% por el supervisor y el tutor del centro”* (3.02).

Respecto a las afirmaciones que ofrecen los valores más bajos de la media encontramos el ítem 96 *“la evaluación del prácticum debe ser más sumativa que formativa”*(1,57), el ítem 90 *“la evaluación de los estudiantes en prácticas debe hacerse exclusivamente a través de la memoria de prácticas”*(1,60), el ítem 91 *“el supervisor debería utilizar cuestionarios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el prácticum”*(2,34) y el ítem 95

“la memoria de prácticas es el instrumento más adecuado para la evaluación de los estudiantes durante el prácticum” (2,47).

Por último, si analizamos los datos relativos a la desviación típica observamos como las mayores discrepancias de opinión y, por consiguiente, la mayor variabilidad en cuanto a las respuestas se concentran en el ítem 92 *“los diarios de los estudiantes son potentes instrumentos para la evaluación de éstos durante las prácticas”* (D.T.= 0,974), el ítem 94 *“para evaluar a los estudiantes es fundamental que el supervisor realice observaciones de la actividad práctica de aquéllos”* (D.T.= 0,942), el ítem 89 *“la responsabilidad de la evaluación del estudiante debe ser compartida al 50% por el supervisor y el tutor del centro”* (D.T.= 0,897) y el ítem 91 *“el supervisor debería utilizar cuestionarios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el prácticum”* (D.T.= 0,867).

2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

2.1. Resultados derivados del análisis de contingencias por sexo

Con este análisis queríamos averiguar si habría alguna asociación significativa entre las variables del cuestionario y el sexo de los supervisores. En la siguiente tabla mostramos los resultados, en concreto, qué variables del instrumento se asocian significativamente con el sexo de los supervisores.

Variables del cuestionario	Sexo
	<i>P</i>
37. Antes de que los estudiantes acudan a los centros, sería importante que el supervisor se reuniera con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con sus funciones y las tareas a desempeñar durante el prácticum	0,037

54. En los seminarios, los estudiantes deben trabajar en grupo	0,016
77. Toda la información solicitada por los estudiantes durante el prácticum hace referencia a la elaboración de la memoria	0,031
94. Para evaluar a los estudiantes es fundamental que el supervisor realice observaciones de la actividad práctica de aquellos	0,026

Tabla 14. Contingencias variable "Sexo"

A la vista de los datos obtenidos, podemos afirmar que no existe asociación significativa entre el sexo de los supervisores y las variables del cuestionario, ya que sólo en cuatro de las noventa y seis variables que conformaban el instrumento la asociación resulta significativa a un nivel de confianza del 95%.

Las evidencias anteriores nos permiten constatar que, antes de que los estudiantes acudan a los centros de prácticas, creer que es importante que el supervisor se reúna con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con sus funciones y las tareas a desempeñar durante el prácticum se asocia significativamente con el sexo de los supervisores encuestados. Si estudiamos internamente la correlación entre ambas variables, se puede comprobar que son bastantes más las supervisoras (91,7%) que los supervisores (65,2%) quienes expresan esta necesidad.

En relación al trabajo en grupo por parte de los estudiantes en los seminarios, también esta variable se asocia significativamente con el sexo, siendo las mujeres (83,4%) las que están más de acuerdo con esta estrategia formativa, mientras que los varones (47,8%) no valoran tanto este aspecto.

Respecto a las demandas de información de los estudiantes durante el prácticum, tanto los supervisores (69,5%) como las supervisoras (97,5%) piensan que la mayor parte de dichas demandas se centra en información relacionada con la elaboración de la memoria de prácticas, aunque también aquí vemos como existe un porcentaje más significativo de mujeres que de varones que constatan este hecho.

Por último, hay que destacar que aunque para ambos grupos es importante, también son más las supervisoras (79,2%) que los supervisores (69,6%) las que opinan que para evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes sería primordial poder realizar observaciones de la actividad práctica de éstos en las aulas

2.2. Resultados derivados del análisis de contingencias por experiencia docente universitaria

En este momento nos interesaba averiguar si existía asociación significativa entre la experiencia docente que poseen los supervisores en el ámbito universitario y las variables del cuestionario. En la tabla que aparece a continuación mostramos los resultados obtenidos.

Variables del cuestionario	Exp. Doc.
	Univ. <i>P</i>
8. El coordinador del prácticum debe reunirse regularmente con los supervisores para resolver los problemas que se plantean durante el período de prácticas	0,023
19. Una función básica del supervisor debe ser enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica	0,020
30. El motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia	0,045
53. Para el supervisor lo más importante en la memoria de prácticas debe ser las reflexiones de los estudiantes sobre sus vivencias durante el prácticum	0,039
71. Saber comunicarse con los alumnos debe ser una habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar durante el prácticum	0,035

Tabla 15. Contingencias variable "Experiencia Docente Universitaria"

En cuanto a la asociación entre las variables del cuestionario y la experiencia docente que los profesores participantes tienen dentro del ámbito universitario, según el valor del chi-cuadrado, sólo resultan

significativas cinco variables del cuestionario, de las noventa y seis totales, a un nivel de confianza del 95%, por lo que parece que la experiencia docente en la universidad no es una variable determinante en la supervisión del prácticum de maestros.

Aunque tanto los supervisores experimentados (más de tres años ejerciendo labores de supervisión) como los supervisores noveles (tres años o menos ejerciendo labores supervisoras) opinan que deberían reunirse periódicamente con el coordinador del prácticum para resolver los diferentes problemas que se plantean a lo largo de las prácticas, son los supervisores noveles (100%) más que los supervisores experimentados (75%) los que acucian esta necesidad.

Sí podemos constatar que en cuanto a la estimulación a la reflexión sobre la práctica como una de las principales funciones del supervisor existe asociación significativa en relación a la experiencia docente universitaria de los supervisores, ya que mientras que los menos experimentados (33,3%) no lo ven como un aspecto esencial, los supervisores que llevan más tiempo ejerciendo como tales (91%) la consideran una de sus funciones primordiales. Muy unido a esto encontramos la variable que expresa que la parte más importante de la memoria de prácticas es la que recoge las reflexiones de los estudiantes sobre sus vivencias a lo largo de las prácticas, de manera que mientras que este aspecto es considerado fundamental por los supervisores con más experiencia (84,1%), la importancia es considerablemente menor para aquellos profesores menos experimentados en el ámbito supervisor (33,3%).

En relación al principal motivo que mueve a los profesores universitarios a ejercer la supervisión también encontramos diferencias entre los dos grupos de supervisores según su experiencia docente universitaria. De este modo, los más experimentados (54,6%) piensan que ser supervisor viene condicionado por el hecho de completar los créditos

necesarios para cubrir la docencia, mientras que los supervisores noveles (66,7%) están algo o totalmente en desacuerdo con esta afirmación.

Para finalizar, aunque tanto los supervisores con más experiencia como los menos experimentados señalan que una de las habilidades básicas que los estudiantes deben alcanzar mientras están realizando el prácticum es saber comunicarse con los alumnos, los supervisores noveles (66,6%) le dan menos valor a este aspecto que los supervisores experimentados (97,7%), que lo consideran de vital importancia.

2.3. Resultados derivados del análisis de contingencias por áreas de conocimiento

En la tabla siguiente presentamos los resultados obtenidos de averiguar qué variables del instrumento de recogida de datos se asocian significativamente con el área de conocimiento a la que están adscritos los supervisores participantes en nuestra investigación.

Variables del cuestionario	Área conocim.
	<i>P</i>
29. Se es supervisor porque se considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera	0,009
30. El motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia	0,029
58. En los seminarios con los estudiantes no es necesario utilizar recursos tales como material impreso, vídeos de prácticas de otros cursos, etc.	0,045
61. Antes de que los estudiantes vayan a los centros se les debe proporcionar bibliografía sobre prácticas	0,004
71. Saber comunicarse con los alumnos debe ser una habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar durante el prácticum	0,008
96. La evaluación del prácticum debe ser más sumativa que formativa	0,035

Tabla 16. Contingencias variable “Área de Conocimiento”

Como son muchas las áreas de conocimiento participantes en la supervisión del prácticum, para hacer más claro este análisis hemos creído conveniente agrupar las diecisiete áreas presentes en la muestra en cuatro grandes campos de conocimiento. Así, hemos incluido en el campo lingüístico a las áreas: Didáctica de la Lengua y la Literatura; Lengua Española; Filología Inglesa y Filología Francesa. En un segundo campo, al que denominamos científico, englobamos las siguientes áreas: Didáctica de las Matemáticas; Didáctica de las Ciencias Experimentales; Didáctica de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. En tercer lugar, distinguimos un campo artístico, en torno al que se agrupan las áreas: Didáctica de la Expresión Corporal; Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Musical. Por último, señalamos un campo social, compuesto por las siguientes áreas: Didáctica y Organización Escolar; Teoría e Historia de la Educación; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Psicología Evolutiva y de la Educación y Sociología.

Si observamos detenidamente los datos obtenidos, podemos afirmar que no existe asociación significativa entre el campo de conocimiento de los supervisores y las variables del cuestionario, ya que, de las noventa y seis variables que conforman el cuestionario, la asociación sólo resulta significativa en seis variables, a un nivel de confianza del 95%.

Respecto a la variable que afirma que se es supervisor porque se considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera, existe cierto acuerdo en dicha afirmación entre los supervisores del campo lingüístico (57,2%), científico (60%) y artístico (50%), mientras que sólo un reducido grupo de los supervisores que se circunscriben al campo social (4,2%) están de acuerdo con esta idea.

Otro de los motivos que puede incitar al profesorado a optar por la supervisión puede ser el ajuste de créditos para cubrir la docencia del curso

académico. Para los supervisores pertenecientes al campo lingüístico (83,8%), al campo científico (80%) y al campo artístico (66,7%) éste no es el motivo de un profesor universitario para ser supervisor; sin embargo, al igual que ocurría con la afirmación anterior, los supervisores del campo social (79,2%) sí piensan que el ajuste de créditos de cada profesor es una de las razones básicas de la elección de la misma.

En cuanto a la utilización de diferentes tipos de materiales para su utilización en los seminarios con los estudiantes, no existen diferencias significativas en relación al campo de conocimiento de los supervisores, ya que todos opinan, en mayor o menor medida, que es fundamental que los alumnos puedan disponer en estos seminarios de material impreso, vídeos de prácticas de otros cursos, etc., siendo los supervisores del campo científico los que en su totalidad (100%) están algo o totalmente de acuerdo con este planteamiento, seguidos de los supervisores del campo social (91,7%), los del campo lingüístico (85,8%) y, por último, los del campo artístico (66,7%).

Otro de los materiales que los supervisores creen conveniente facilitar a los estudiantes en prácticas es bibliografía acerca de esta etapa tan importante en su formación, si bien piensan que este material se les debe proporcionar antes de que se incorporen a los centros de prácticas. Todos los supervisores piensan que este aspecto es bastante importante, no existiendo diferencias significativas en cuanto al campo de conocimiento al que están adscritos, ya que los supervisores del campo científico y del campo artístico están totalmente de acuerdo con ello (100% en ambos casos) y los del campo social y el campo lingüístico lo asumen en un alto porcentaje (75% y 71,5% respectivamente).

Por otra parte, una de las habilidades que los supervisores consideran que es básico que los estudiantes adquieran durante las prácticas es a saber comunicarse con los alumnos de un aula, no existiendo diferencias significativas derivadas del área de conocimiento de los supervisores, ya que

mientras que en el campo artístico esta proposición es asumida por un alto porcentaje de supervisores (66,7%), en los campos lingüístico, científico y social la totalidad de supervisores esta algo o totalmente de acuerdo con esta creencia (100% en los tres casos).

Finalmente, en cuanto a que la evaluación en este período tenga que ser más formativa que sumativa, podemos observar que no existe asociación significativa entre esta afirmación y el campo de conocimiento, ya que todos los supervisores apuestan por una evaluación formativa en el prácticum de cara a que alumnos aprendan de la práctica mientras se encuentran en ella. En este sentido, los supervisores del campo social presentan un total grado de acuerdo con esta idea (100%) y también es muy elevado el porcentaje de supervisores que comparten esta asunción en el campo científico (90%), en el campo lingüístico (85,7%) y en el campo artístico (66,7%).

2.4. Resultados del análisis de contingencias por años de experiencia como supervisor

Con este análisis nos interesaba conocer si existían asociaciones significativas entre las variables del cuestionario y los años que cada profesor llevaba ejerciendo como supervisor. Los resultados obtenidos los mostramos en la siguiente tabla.

Variables del cuestionario	Años superv.
	<i>P</i>
2. El prácticum debe servir al alumnado para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa	0,030
16. No es necesario realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes	0,021
63. El supervisor debe ofrecer a los estudiantes materiales multimedia para utilizarlos en los centros	0,030
76. La información relacionada con tipos y pruebas de evaluación es la más solicitada los estudiantes en prácticas	0,027

84. Los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que los estudiantes que supervisan hacen sus prácticas	0,026
92. Los diarios de los estudiantes son potentes instrumentos para la evaluación de éstos durante las prácticas	0,040

Tabla 17. Contingencias variable “Años de Experiencia como Supervisor”

Las evidencias anteriores nos permiten constatar sólo en seis de las noventa y seis variables del cuestionario existen asociaciones significativa entre dichas variables y los años de experiencia que tiene los diferentes profesores como supervisores de prácticum de maestros.

Así, en cuanto al hecho de que el prácticum sirve a los estudiantes para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa que se desarrolla en los centros, la mayoría de los supervisores están de acuerdo con esta proposición, excepto aquellos que llevan diez años en la supervisión (50%) y los que llevan ejerciéndola nueve años, que no comparten en absoluto esta afirmación (0%).

Por lo que se refiere a la selección de los centros donde los alumnos van a realizar las prácticas, todos los supervisores están de acuerdo en la necesidad de realizar una selección de los mismos, tanto aquellos que llevan bastantes años desarrollando labores supervisoras como aquellos otros poseen menos experiencia en este ámbito, oscilando sus opiniones en cuanto a esta cuestión entre el 60% y el 100%.

En relación al hecho de ofrecer a los estudiantes diferentes materiales multimedia para su utilización en los centros de prácticas, la opinión de los supervisores está bastante dividida en este aspecto, ya que tanto los menos experimentados (un año como supervisores) como aquellos que presentan una amplia experiencia en esta labor (seis, nueve y diez años como supervisores) no se muestran muy de acuerdo respecto a esta proposición (81,1%, 66,7%, 100% y 100% respectivamente), mientras que la mayoría de

los supervisores que llevan poco tiempo como tales (dos, tres y cuatro años) y algunos de los que sí poseen un amplio bagaje en cuestiones relacionadas con la supervisión (cinco, siete, y veinte años) sí piensan que es importante que los alumnos puedan aplicar este tipo de materiales, dadas las características de la sociedad en la que nos movemos. Alrededor del 70% del grupo de supervisores con menos experiencia y sobre el 75% de los más experimentados comparten esta proposición.

Respecto a los temas sobre los que los estudiantes solicitan más información, casi todos los supervisores afirman que los aspectos referidos a la evaluación no son unos de los más demandados, excepto el grupo de supervisores que tienen una experiencia acumulada de siete años en estas labores que sí están de acuerdo con esta afirmación (100%).

El trabajo conjunto entre los supervisores y los tutores de los centros en los que los estudiantes realizan las prácticas es considerado un aspecto importante a tener en cuenta desde el ámbito de la supervisión, ya que la mayoría de los supervisores piensan que es necesario que ambos profesionales trabajen de forma colaborativa durante el período de formación práctica de los futuros maestros. Sólo aquellos supervisores que llevan nueve y veinte años desarrollando estas tareas no comparten esta necesidad (100% respectivamente).

Para finalizar, no encontramos asociación significativa entre el tiempo que los supervisores llevan desempeñando labores en este ámbito y los instrumentos utilizados para la evaluación de los estudiantes en el prácticum, ya que una amplia mayoría piensan que los diarios de prácticas son potentes instrumentos que le ayudan al supervisor a valorar el conocimiento práctico adquirido por los futuros docentes a lo largo de su estancia en los centros. Sólo discrepan en esta proposición los supervisores que llevan seis y diez años como tales (66,7% y 100% respectivamente).

3. RESULTADOS DERIVADOS DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES

Con la finalidad de extraer conglomerados representativos de las variables que han formado nuestro cuestionario, hemos realizado análisis factoriales con el programa de análisis estadístico de datos SPSS 11.0. El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que se emplea para el estudio e interpretación de las correlaciones entre un grupo de variables. Parte de la idea de que dichas correlaciones no son aleatorias sino que se deben a la existencia de factores comunes entre ellas. Así, el objetivo fundamental es encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de ellas. Dichos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan mucho entre sí y procurando que unos grupos sean independientes de otros (Pardo y Ruiz, 2002).

Para poder describir las percepciones de los supervisores a través de las dimensiones más significativas, intentamos detectar los componentes factoriales que expliquen esas percepciones.

Para Catena, Ramos y Trujillo (2003), a la hora de hacer un análisis factorial hay que tener presentes varias cuestiones. Una de ellas hace referencia a que es importante tener un número elevado de sujetos, ya que una ratio reducida aumenta las posibilidades de encontrar correlaciones pobres, propias de la muestra y no de la población general. Los coeficientes de correlación son muy sensibles al tamaño de la muestra, siendo poco fiables cuando las muestras son pequeñas. Sin embargo, si los factores están bien determinados y las variables tienen poco error de medida se pueden alcanzar soluciones estables con relativamente poca muestra.

Como ya hemos comentado anteriormente, nuestra muestra se corresponde prácticamente con la población objeto de estudio aunque dicha población no es muy extensa. Dado que existe una desproporción grande

entre variables y sujetos (96 variable y 47 sujetos) y la dificultad ya expuesta de aumentar la muestra (correspondiente al 94% de la población objeto de estudio), hemos realizado cinco análisis factoriales parciales con cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario:

- Análisis Factorial parcial n° 1: variables n° 1 - 18
- Análisis Factorial parcial n° 2: variables n° 19 - 43
- Análisis Factorial parcial n° 3: variables n° 44 - 77
- Análisis Factorial parcial n° 4: variables n° 78 - 87
- Análisis Factorial parcial n° 5: variables n° 88 - 96

A continuación realizamos un análisis factorial general para el conjunto de variables que componían el “*Cuestionario sobre la Supervisión en el Prácticum de Maestros*”. Vamos ahora a ver los resultados de los cinco análisis factoriales parciales para finalizar con el análisis factorial general.

3.1. Análisis Factorial Parcial n° 1: de la dimensión “Organización del Prácticum”

En esta tabla representamos la estructura simple de las saturaciones iguales o mayores que 0,40 de las dieciocho variables que componen la primera dimensión del cuestionario “*Organización del Prácticum*”.

Ítem	I	II	III	IV
1				
2				XXX
3				XXXX
4		XXX		
5		XXXX		
6		XXXX		
7				XX
8			X	
9	XXXX			

10	XXXX			
11	XXX			
12	XXXX			
13			XXXX	
14	XX	X		
15		XXX		
16		XX		
17			X	
18			XXXX	

Tabla 18. Estructura Simple Factorial Parcial n° 1

Las saturaciones de las variables se indican de la siguiente forma:

X= 0,40 a 0,499
 XX= ,050 a 0,599
 XXX= 0,60 a 0,699
 XXXX= 0,70 ó más

En la tabla que encontramos a continuación reproducimos el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los factores de la primera dimensión del instrumento y la proporción acumulativa de la varianza. El total de la varianza explicada por los cuatro factores considerados es igual a 56,372.

Factores	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
I	16,835	56,372
II	16,548	45,654
III	12,271	33,383
IV	10,718	16,835

Tabla 19. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada Factorial Parcial n° 1

Pasaremos ahora a explicar cada uno de los factores obtenidos, indicando el grado de saturación de cada variable dentro de ellos. Como ya

hemos indicado anteriormente, sólo hemos considerado aquellas variables con un peso mayor o igual a 0,40 en cada factor.

FACTOR I: “Labores del coordinador del prácticum”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
10. El coordinador del prácticum debe informar a los estudiantes sobre las tareas a desempeñar en el centro de prácticas	0,876
9. El coordinador del prácticum debe proporcionar a los estudiantes orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	0,762
12. En las reuniones mantenidas con el coordinador del prácticum, se debe informar a los estudiantes sobre la evaluación de las prácticas	0,718
11. Las normas de estricto cumplimiento en el centro de prácticas tendrían que ser facilitadas a los estudiantes por el coordinador del prácticum	0,648
14. El coordinador del prácticum debe informar a los supervisores acerca de las incidencias producidas durante las prácticas	0,575

Tabla 20. Factor I Factorial Parcial nº 1

Este primer factor, al que llamamos “*Labores del coordinador del prácticum*” está compuesto por cinco declaraciones que se corresponden con los ítems nº 9, 10, 11, 12 y 14, haciendo referencia todos ellos a las tareas que tiene que llevar a cabo el coordinador del prácticum con los estudiantes para profesores antes de que éstos comiencen su período práctico en los centros. Así, es muy importante que informe a los alumnos sobre cuál es el significado y sentido fundamental de las prácticas dentro de los estudios conducentes al título de maestro; al mismo tiempo, debe encargarse de facilitarles información sobre cuáles son los deberes que éstos deben cumplir durante su estancia en los centros de prácticas y las normas que hay que cumplir en los mismos mientras permanezcan en ellos. Otra de sus responsabilidades implica informar al alumnado acerca del sistema de evaluación que se va a seguir en las prácticas. Respecto a los supervisores,

entre otras, debe comunicarles cualquier tipo de incidencia relacionada con las prácticas que se produzca a lo largo de la etapa.

FACTOR II: “Papel del supervisor en la organización de las prácticas”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
5. Debería existir una implicación directa de los supervisores en la planificación de las actividades a realizar por los estudiantes durante el prácticum	0,816
6. Los supervisores no deberían intervenir en la organización de los seminarios y cursos que realizarán los estudiantes a lo largo del prácticum	-0,767
4. Los supervisores deberían intervenir en la formulación de los objetivos del programa de prácticum	0,667
15. En el actual plan de prácticas, no es imprescindible la acción del supervisor en la orientación de los estudiantes	-0,657
16. No es necesario realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes	-0,500
14. El coordinador del prácticum debe informar a los supervisores acerca de las incidencias producidas durante las prácticas	0,478

Tabla 21. Factor II Factorial Parcial nº 1

El segundo factor dentro de esta dimensión está compuesto por seis de las dieciocho variables totales, correspondientes a los items nº 4, 5, 6, 14, 15 y 16. A este factor le hemos denominado “*Papel del supervisor en la organización de las prácticas*” porque se va a centrar en aquellas actividades en las que participan o podrían participar los supervisores en la primera etapa de la fase práctica, es decir, antes de que los alumnos se incorporen a los centros de prácticas. Así, la implicación de los supervisores debería abarcar desde su intervención en la formulación de los objetivos del programa de prácticas hasta la planificación de las actividades a realizar por los estudiantes en los centros y la organización de los seminarios que se van a llevar a cabo con los estudiantes a lo largo de toda la etapa en la que se están desarrollando las prácticas. Al mismo tiempo, sería conveniente que los supervisores participaran en la selección de los centros a los que van a

acudir los estudiantes a realizar las prácticas y que estuvieran informados en todo momento de las incidencias y problemas que se están produciendo en el desarrollo de las mismas, ya que si no ocurre esto, muchos supervisores pueden llegar a pensar que el papel que desempeñan dentro de esta etapa no tiene sentido, es decir, que el desarrollo del prácticum será igual con o sin su colaboración.

FACTOR III: “Relación coordinador del prácticum/supervisores”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
13. Deben producirse encuentros mensuales entre el coordinador del prácticum y los supervisores para trabajar sobre las prácticas	0,836
18. Una dificultad en el prácticum es que muchos estudiantes se encuentran geográficamente bastante alejados de la universidad	0,760
8. El coordinador del prácticum debe reunirse regularmente con los supervisores para resolver los problemas que se plantean durante el período de prácticas	0,476
17. Para mejorar la calidad del prácticum es importante hacer una selección de los tutores de los centros	0,446

Tabla 22. Factor III Factorial Parcial nº 1

Al tercer factor de la dimensión lo hemos llamado “*Relaciones coordinador del prácticum/supervisores*” ya que aglutina cuatro variables que se van a centrar en las relaciones y los encuentros que deben producirse entre estos dos agentes a lo largo de las prácticas. Estas variables se corresponden con las declaraciones nº 8, 13, 17 y 18 de la dimensión. De este modo, las reuniones entre el coordinador de las prácticas y los supervisores tienen dos motivos fundamentales: por una parte, trabajar periódicamente (por ejemplo, mensualmente) acerca de todas aquellas cuestiones relacionadas con las prácticas de enseñanza y, por otra, intentar resolver de forma conjunta los problemas que puedan presentarse a lo largo del prácticum, máxime cuando bastantes alumnos se encuentran realizando las

prácticas en centros que geográficamente están bastante alejados de la Universidad, lo que puede dificultar las relaciones de comunicación con los agentes universitarios implicados en el proceso y, consecuentemente, agravar los problemas que se le hayan podido presentar en el centro. Para intentar paliar algunos de estos problemas sería conveniente que, también de forma conjunta, se hiciera una selección de los profesores tutores de los centros con los que van a trabajar los alumnos durante su permanencia en las aulas de Infantil y Primaria.

FACTOR IV: “Finalidad del prácticum”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
3. El prácticum debe ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas profesionales	0,819
2. El prácticum debe servir al alumnado para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa	0,649
7. En la elección anual del sistema de evaluación del plan de prácticas los supervisores tendrían que colaborar de forma activa	0,588

Tabla 23. Factor IV Factorial Parcial nº 1

Por último, destacamos la existencia de un cuarto factor en la dimensión al que hemos designado como “*Finalidad del prácticum*” porque de las tres variables que lo componen, dos se centran en las finalidades fundamentales de la etapa práctica. Estas dos variables se corresponden con los ítems nº 2 y 3, referidos a los principales objetivos que deben alcanzar los alumnos durante el prácticum. Así, el uno de los objetivos primordiales de esta etapa es que el alumnos pueda contrastar los conocimientos que ha adquirido en las aulas universitarias con la realidad práctica que se está produciendo en los centros. Al mismo tiempo, otra de las finalidades del prácticum es ayudar al estudiante a desarrollar destrezas profesionales que les serán de gran utilidad en un futuro. Además, encontramos una tercera variable que se centra en la importancia de la participación de los supervisores en las elección del sistema anual de evaluación del prácticum,

lo que nos da una idea la importancia del papel de estos agentes en el desarrollo del mismo.

3.2. Análisis Factorial Parcial n° 2: de la dimensión “La Función Supervisora”

En la tabla siguiente reproducimos la estructura simple de las saturaciones de las veinticinco variables que forman parte de la segunda dimensión del instrumento, centrada en “*La Función Supervisora*”. Sólo hemos tenido en cuenta las saturaciones que han tenido un valor igual o superior a 0,40.

Ítem	I	II	III	IV	V
19	XX				
20	XXX				
21	XXXX				
22		XXX			X
23	XXX				
24				XXXX	
25	XXX				
26					XXX
27					X
28		XXXX			
29		XXXX			
30		XXXX			
31		XXXX			
32		XX	X		
33			XX		
34			X		
35	XXX				
36			XX		
37	XXXX				
38	XXXX				
39			XX		
40			XXXX		
41					X
42				XX	

43				XXX	
----	--	--	--	-----	--

Tabla 24. Estructura Simple Factorial Parcial nº 2

Hemos indicado de la siguiente manera las saturaciones de las variables:

X= 0,40 a 0,499
 XX= 0,50 a 0,599
 XXX= 0,60 a 0,699
 XXXX= 0,70 ó más

A continuación ofrecemos el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los cinco factores extraídos del análisis de esta segunda dimensión, junto con la proporción acumulativa de la varianza explicada, siendo 58,414 el total de la varianza explicada por los cinco factores.

Factores	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
I	17,193	58,414
II	13,857	51,120
III	10,712	41,762
IV	9,357	31,050
V	7,295	17,193

Tabla 25. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada Factorial Parcial nº 2

A continuación vamos a describir cada uno de los cinco factores extraídos del análisis, indicando el grado de saturación de cada una de las variables componentes del factor, que ha sido igual o superior a 0,40.

FACTOR I: “Funciones de los supervisores en el prácticum”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
21. El supervisor debe ser el responsable de asesorar a los estudiantes durante el período de prácticas	0,784
37. Antes de que los estudiantes acudan a los centros, sería importante que el supervisor se reuniera con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con sus funciones y las tareas a desempeñar	0,770
38. Las tareas a desempeñar por los estudiantes en los centros de prácticas deben ser programadas conjuntamente por la Universidad y los centros colaboradores	0,723
23. La interacción del supervisor con los estudiantes durante las prácticas debería ser un factor esencial en esta etapa	0,695
35. Para desarrollar la labor supervisora deberían realizarse cursos, jornadas, seminarios... acerca de las prácticas de enseñanza	0,651
25. No es necesario que el supervisor analice experiencias de otros cursos con los estudiantes	-0,629
20. El supervisor debe ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre la teoría impartida en la universidad y la práctica en los centros	0,624
19. Una función básica del supervisor debe ser enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica	0,524

Tabla 26. Factor I Factorial Parcial nº 2

El primer factor de la segunda dimensión analizada está compuesto por un total de ocho declaraciones, correspondientes a los items del cuestionario nº 19, 20, 21, 23, 25, 35, 37 y 38. Lo hemos denominado “*Funciones de los supervisores en el prácticum*” porque agrupa un conjunto de variables que tratan, como su propio nombre indica, acerca de las funciones que tienen asignadas los supervisores dentro del período de prácticas. Dichas funciones hacen referencia al asesoramiento de los alumnos mientras están cursando el prácticum, el establecimiento de relaciones que deben hacer los estudiantes entre la teoría que han visto en la Universidad y la práctica que se está produciendo dentro de las aulas con los alumnos de Educación Infantil y Primaria, el análisis de experiencias de otros cursos con los estudiantes para intentar evitar problemas que se hayan podido producir con anterioridad y, de forma especial, a enseñar al

alumnado que supervisan a reflexionar sobre la práctica como un proceso para aprender sobre la misma e investigar sobre ella. Al mismo tiempo, se consideran fundamentales las interacciones que se producen entre el supervisor y sus estudiantes a lo largo de toda la etapa. Otra de las funciones de los supervisores pasa por programar, en colaboración con los centros de prácticas, las tareas que tienen que desempeñar los alumnos en dichos centros mientras dure el prácticum. Para poder desarrollar de forma óptima estas funciones, los supervisores deberían formarse acerca de sus funciones, bien a través de cursos que tratarán de forma específica esta temática, bien a través de jornadas o seminarios donde se abordara de manera primordial este tema. También sería conveniente que los diferentes supervisores implicados en el proceso mantuvieran encuentros, previos a la incorporación de los alumnos a los centros, en los que se trabajara acerca de las labores propias de la supervisión.

FACTOR II: “Motivos para ser supervisor”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
31. El profesor de universidad elige ser supervisor de prácticas para tener contacto con la realidad de los centros	0,783
28. La razón principal de que un profesor de universidad elija ser supervisor es porque considera básica la formación práctica de los futuros maestros	0,780
30. El motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia	-0,755
29. Se es supervisor porque se considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera	0,732
22. No debería ser función del supervisor el control de los estudiantes mientras están realizando sus prácticas de enseñanza	-0,601
32. Se es supervisor de prácticum por necesidades organizativas del departamento	-0,552

Tabla 27. Factor II Factorial Parcial n° 2

El segundo factor extraído del análisis de la segunda dimensión del cuestionario está compuesto por las variables n° 22, 28, 29, 30, 31 y 32. Lo

hemos denominado “*Motivos para ser supervisor*” porque de los seis ítems que componen el factor, cinco abordan distintos tipos de razones por las que los profesores universitarios escogen ser supervisores. Estas razones son de diversa índole, de manera que parte del profesorado elige la supervisión porque le da mucha importancia a la formación práctica dentro de los estudios conducentes al título de maestro. Algunos otros la escogen porque sienten el prácticum como la asignatura más importante de la carrera. Podemos encontrar una tercera razón para su elección: poder mantener contactos con la realidad de la práctica de la enseñanza en centros de niveles no universitarios, básicamente centros de Educación Infantil y Educación Primaria. Para finalizar, se puede elegir ser supervisor por razones de tipo organizativo, bien por necesidades organizativas del departamento o área a la que el profesor esté adscrito o bien porque, por la escasa carga lectiva que posee el prácticum dentro de la organización docente de la Universidad, éste sirva a los profesores para completar los créditos que necesitan para cubrir su docencia a lo largo de un curso académico. Junto a estas declaraciones encontramos otra variable que hace referencia al control que tienen que ejercer los supervisores sobre los alumnos a lo largo del prácticum. Aunque en principio no le encontramos mucha relación con el resto de variables encontradas en este conglomerado, podemos pensar que los profesores pueden concederle más o menos importancia a este aspecto en función de cuáles sean las razones que les han impulsado a ser supervisores.

FACTOR III: “Formación sobre la función supervisora”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
40. Los tutores del centro tienen una actitud negativa para colaborar con los supervisores	0,777
33. Piensa que el supervisor no necesita una formación específica para realizar bien su función	0,591
39. El supervisor no debe mantener contactos con los centros donde los estudiantes realizan las prácticas	0,524
36. El coordinador del prácticum debe enviar a los supervisores	-0,423

información escrita sobre las prácticas	
34. Cree que las reuniones mantenidas por los supervisores con el coordinador del prácticum son básicas para conocer las tareas propias de la supervisión	-0,423
32. Se es supervisor de prácticum por necesidades organizativas del departamento	-0,422

Tabla 28. Factor III Factorial Parcial nº 2

A tercer factor lo hemos denominado “*Formación sobre la función supervisora*” porque expresa algunas necesidades formativas de los supervisores acerca de sus funciones en el prácticum. Así, en las declaraciones nº 33, 34 y 36 vemos como los supervisores demandan una formación concreta acerca del desarrollo de estas funciones, reuniones con el coordinador de prácticum para discutir acerca de las mismas e información escrita sobre las mismas. Respecto a los items nº 32, 39 y 40, intuimos que esta falta de formación sentida desde la supervisión hace que estos agentes piensen que no deben mantener contactos con los centros en los que los alumnos realizan las prácticas y que sientan que los tutores de los centros tengan una actitud negativa para colabora con ellos. Esto puede ser debido a que algunos profesores universitarios son supervisores debido a las diferentes necesidades organizativas de su departamento.

FACTOR IV: “Factores negativos en la supervisión”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
24. El supervisor no debe planificar las actividades a realizar por los estudiantes durante las prácticas	0,824
43. Los supervisores no poseen la suficiente formación acerca de sus funciones en el prácticum	0,605
42. Debería existir coordinación entre los distintos supervisores durante la realización de las prácticas	0,589

Tabla 29. Factor IV Factorial Parcial nº 2

El cuarto factor agrupa un conglomerado de variables que recogen algunos aspectos que los supervisores no detectan de forma positiva. Dichos

aspectos señalan la falta de coordinación entre los diferentes supervisores implicados en el prácticum o la falta de formación acerca de sus funciones dentro de éste. Además, tampoco piensan que sea necesaria una planificación por su parte de las diferentes actividades a realizar por los alumnos una vez se incorporen a los centros de prácticas a lo largo de la etapa. Estas preocupaciones se corresponden con las declaraciones nº 24, 42 y 43, lo que hace que a este factor lo hayamos denominado “*Factores negativos en la supervisión*”.

FACTOR V: “Problemas en la función supervisora”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
26. Una tarea básica del supervisor debe ser resolver los problemas que se les presentan a los estudiantes en los centros de prácticas	-0,688
41. Un problema básico en la supervisión es la falta de formación teórica de los estudiantes supervisados	0,487
22. No debería ser función del supervisor el control de los estudiantes mientras están realizando sus prácticas de enseñanza	0,479
27. El análisis de acontecimientos concretos de la práctica no debe ser responsabilidad del supervisor	0,428

Tabla 30. Factor V Factorial Parcial nº 2

El quinto y último factor dentro de esta dimensión ha sido denominado como “*Problemas en la función supervisora*”. Agrupa un conjunto de cuatro variables, correspondientes a las declaraciones nº 22, 26, 27 y 41, que expresan cuestiones que los supervisores detectan como problemáticas para el desarrollo de su función. De este modo, uno de los principales problemas a los que se enfrentan estos agentes tiene que ver con la falta de formación que encuentran en los alumnos que cursan el prácticum. Además, no creen que su misión primordial sea exclusivamente resolver los problemas que se les puedan presentar a los estudiantes durante su permanencia en los centros, sino que existen otros tipo de funciones más importantes ligadas a la figura del supervisor. Tampoco

consideran dentro de sus responsabilidades controlar a los estudiantes mientras estos realizan las prácticas o centrarse su labor en el análisis de acontecimientos concretos de la práctica en los centros.

3.3. Análisis Factorial Parcial n° 3: de la dimensión “Acciones Supervisoras”

Al igual que en las dos dimensiones anteriores, en esta dimensión también hemos querido saber si podíamos obtener conglomerados de variables que nos ayudaran a organizar de forma lógica las distintas acciones que se llevan a cabo dentro de la supervisión. Para ello hemos sometido a análisis factorial las treinta declaraciones que conformaban la misma. En la siguiente tabla presentamos la estructura simple de las saturaciones obtenidas, iguales o mayores que 0,40, de la tercera dimensión el instrumento, a la que nosotros llamábamos “Acciones supervisoras”.

Ítem	I	II	III	IV	V
44			XXXX		
45			XXX		
46	X				
47	X	XXX			
48			XXX		
49	XXXX		X		
50	XXX				
51				X	
52				X	
53				XXX	
54		XX			
55		XXXX			
56		XXXX			
57		XX			
58					XXXX
59					
60		X			
61		XXX			
62		XXXX			
63		X			
64		XXX			XX

65			XX		
66	X		XX		
67	XXXX				
68	XXXX				
69	XX			XX	
70	X			XXX	
71				XXX	
72					XXXX
73	XXX				
74	XX				
75					X
76					X
77					

Tabla 31. Estructura Simple Factorial Parcial n° 3

Las saturaciones de las variables se han indicado de acuerdo con la siguiente escala:

X= 0,40 a 0,499
 XX= 0,50 a 0,599
 XXX= 0,60 a 0,699
 XXXX= 0,70 ó más

Seguidamente mostramos la proporción acumulativa de la varianza explicada por cada uno de los factores obtenidos, junto al porcentaje de la varianza explicada. Como se puede observar, el total de la varianza explicada por los cinco factores considerados en esta dimensión es igual a 54,484.

Factores	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
I	14,040	54,484
II	13,555	46,642
III	10,378	37,973
IV	8,669	27,595
V	7,842	14,040

Tabla 32. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada Factorial Parcial n° 3

Seguidamente intentaremos explicar los cinco factores resultantes del análisis, señalando el grado de saturación de cada una de las variables que los componen (igual o superior a 0,40).

FACTOR I: “Aprendizajes a alcanzar en el prácticum”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
67. Los estudiantes deben alcanzar buenos conocimientos de la organización de los centros docentes tras finalizar su estancia en los mismos	0,827
49. Para la elaboración de la memoria, los estudiantes deben tener en cuenta aspectos relacionados con la organización del centro escolar	0,783
68. Es muy importante que los estudiantes aprendan en las prácticas a utilizar materiales didácticos	0,727
50. Los supervisores consideran básico que las memorias recojan información sobre los documentos de planificación del centro de prácticas	0,679
73. Los estudiantes supervisados solicitan información principalmente sobre técnicas y dinámicas de clase	0,630
69. Después de haber realizado el prácticum, los estudiantes tienen que saber trabajar de forma silmultánea con varios alumnos en un aula	0,543
74. Las mayores demandas de los estudiantes al supervisor versan sobre aspectos organizativos del centro	0,538
70. Los estudiantes deben aprender a trabajar de forma colaborativa con otros profesores (programación, diseño, evaluación, seguimiento...) durante el prácticum	0,440
46. El supervisor debería informar a los estudiantes en los seminarios sobre los materiales curriculares que se emplean en el centro de prácticas	0,436
47. Como supervisor considera básico proporcionar a los estudiantes directrices sobre la observación en el centro y en el aula	0,433
66. Al terminar el prácticum los estudiantes deben conocer una amplia gama de actividades a realizar en las aulas	0,407

Tabla 33. Factor I Factorial Parcial nº 3

El primer factor resultante está compuesto por un total de once declaraciones del cuestionario, correspondientes a los ítems nº 46, 47, 49, 50, 66, 67, 68, 69, 70, 73 y 74. Lo hemos llamado “*Aprendizajes a alcanzar en el prácticum*” porque recoge un amplio abanico de conocimientos que los alumnos deben dominar una vez finalizado su paso por los centros de los niveles primarios. Estos conocimientos tienen que estar referidos a la organización propia de los centros escolares, la utilización de los diferentes materiales curriculares y didácticos que se emplean en los mismos, los documentos de planificación del centro (Proyectos Curriculares, Programaciones Anuales, Memorias Anuales del Centro...), la implementación de diversidad de técnicas y dinámicas de clases, la cantidad y variedad de actividades que se pueden llevar a cabo en las aulas en función del nivel en el que se encuentren los alumnos o la observación como método eficaz para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todos estos aprendizajes se tienen que llevar a cabo con diferentes alumnos de forma simultánea dentro de un aula. Por último, también se considera básico aprender a trabajar de forma colaborativa con el equipo de profesores del ciclo, área o curso en el que se esté llevando a cabo la labor docente, en las múltiples tareas que conforman el trabajo diario del profesorado: programación, diseño de actividades, evaluación del alumnado o seguimiento del mismo, etc. Para poder comprobar que realmente estos aprendizajes han sido adquiridos por los estudiantes para profesores, todos estos aspectos tienen que quedar recogidos en las memorias de prácticas que los alumnos entregarán a su supervisor una vez que hay finalizado su estancia en los centros.

FACTOR II: “Los seminarios de prácticas”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
56. El objetivo fundamental de los seminarios tendría que ser realizar análisis de experiencias, materiales, grabaciones de situaciones reales, etc.	0,781
55. El supervisor debe presentar a los estudiantes simulaciones	0,757

de casos prácticos en las reuniones de seminario	
62. El supervisor debería utilizar grabaciones de situaciones reales para trabajar con los estudiantes	0,743
64. El supervisor debería proporcionar a los estudiantes direcciones de internet con información y enlaces interesantes acerca del prácticum y su especialidad	0,664
47. Como supervisor considera básico proporcionar a los estudiantes directrices sobre la observación en el centro y en el aula	0,621
61. Antes de que los estudiantes vayan a los centros se les debe proporcionar bibliografía sobre prácticas	0,610
54. En los seminarios, los estudiantes deben trabajar en grupo	0,559
57. Los seminarios deben versar sobre aplicaciones prácticas para ser reproducidas por los estudiantes en las aulas	0,543
63. El supervisor debe ofrecer a los estudiantes materiales multimedia para utilizarlos en los centros	0,466
60. Sería importante que los estudiantes utilizaran el correo electrónico para las tutorías	0,463

Tabla 34. Factor I Factorial Parcial nº 3

Recogemos ahora los resultados obtenidos en torno al segundo factor dentro de la dimensión, al que denominamos “*Los seminarios de prácticas*”, puesto que aglutina un total de diez variables centradas en el trabajo a desarrollar mientras duran las prácticas a través de los seminarios que se organizan con los supervisores de las mismas. Estas variables se corresponden con las declaraciones nº 47, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63 y 64. En este sentido, desde los seminarios que se llevan a cabo en los momentos previos a la incorporación de los alumnos a la realidad de la práctica hasta aquellos otros que se vienen produciendo mientras los alumnos se encuentran inmersos en las aulas de los niveles primarios del sistema educativo, se debe enseñar al alumnado a trabajar de forma grupal y colaborativa con el resto de compañeros. Los aspectos a tratar de forma indispensable en los mismos deben versar sobre la importancia de la observación, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, como técnica que favorece el aprendizaje, diferentes tipos de aplicaciones prácticas que los alumnos puedan reproducir en las aulas en las que están trabajando, análisis de distintas experiencias, grabaciones de situaciones reales y

materiales relacionadas con la práctica, simulaciones de casos prácticos que puedan ocurrir con un grupo de alumnos... Además de este trabajo, el supervisor debe proporcionar a sus estudiantes diversos tipos de materiales y recursos que les puedan ser útiles a lo largo del prácticum, tales como bibliografía acerca de las prácticas, direcciones electrónicas y enlaces interesantes sobre el prácticum y la especialidad que están cursando o materiales multimedia que los futuros maestros puedan implementar durante el desarrollo de las prácticas. Puesto que ya hemos comentado anteriormente que hay bastantes alumnos que cursan las prácticas en centros que están bastante alejados de la Universidad, en los intervalos de tiempo existentes entre los diferentes seminarios programados, podría ser muy útil la utilización del correo electrónico como medio que favorece la comunicación personal de forma casi inmediata, sin tener que desplazarse físicamente al ámbito universitario para poder realizar consultas en tutoría al supervisor.

FACTOR III: “Actuaciones previas y posteriores al desarrollo de la práctica en los centros”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
44. En las reuniones/seminarios con los estudiantes se les debe proporcionar información sobre el Plan de Prácticas y las líneas de trabajo a seguir en el centro	0,851
45. Antes de que los estudiantes vayan al centro, el supervisor debe proporcionales orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	0,678
48. A los estudiantes se les debe informar en los seminarios sobre el sistema de evaluación del prácticum	0,652
65. Una vez finalizadas las prácticas, las programaciones de sus estudiantes deben ser coherentes con sus actuaciones	0,576
66. Al terminar el prácticum los estudiantes deben conocer una amplia gama de actividades a realizar en las aulas	0,509
49. Para la elaboración de la memoria, los estudiantes deben tener en cuenta aspectos relacionados con la organización del centro escolar	0,434

Tabla 35. Factor III Factorial Parcial nº 3

Este tercer factor, que hemos nombrado “*Actuaciones previas y posteriores a la práctica en los centros*” reúne en torno a él un conjunto de seis variables del cuestionario, más concretamente las que se recogen en los ítems nº 44, 45, 48, 49, 65 y 66. De las seis, cuatro están referidas a acciones que deben llevarse a cabo antes de que los alumnos se incorporen a la práctica de los centros educativos, mientras que las otras dos se relacionan con cuestiones que los alumnos deben dominar tras su paso por las aulas. Las primeras tienen que ver con la información con la que los alumnos tienen que contar antes de ir al centro acerca del Plan de Prácticas y las líneas de trabajo a seguir en el mismo, las orientaciones generales que han recibido desde el ámbito universitario relativa al significado de las prácticas dentro de los estudios que están realizando, el sistema de evaluación que se va a utilizar para juzgar su aprendizaje práctico y los aspectos fundamentales que deben recoger en los trabajos que entreguen al supervisor encargado de su valoración en las mismas, principalmente los que deben plasmar en la memoria de prácticas como instrumento que recopila sus vivencias y actuaciones prácticas. Las segundas se refieren tanto a la variedad de actividades que deben dominar los alumnos al finalizar el prácticum como a la coherencia que sus programaciones didácticas deben presentar con sus actuaciones prácticas.

FACTOR IV: “Acciones a realizar por los estudiantes en los centros de prácticas”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
71. Saber comunicarse con los alumnos debe ser una habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar durante el prácticum	0,698
53. Para el supervisor lo más importante en la memoria de prácticas debe ser las reflexiones de los estudiantes sobre sus vivencias durante el prácticum	0,651
70. Los estudiantes deben aprender a trabajar de forma colaborativa con otros profesores (programación, diseño, evaluación seguimiento...) durante el prácticum	0,639

69. Después de haber realizado el prácticum, los estudiantes tienen que saber trabajar de forma silmultánea con varios alumnos en un aula	0,501
52. No es importante que la memoria contenga información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros de prácticas	-0,445
51. Es muy importante que la memoria de prácticas incluya referencias al aula en la que el estudiante ha realizado las prácticas	0,439

Tabla 36. Factor IV Factorial Parcial nº 3

Un cuarto factor, al que llamamos “*Acciones a realizar por los estudiantes en los centros de prácticas*” está formado por un conglomerado de variables que se corresponden con las declaraciones nº 51, 52, 53, 69, 70 y 71 del cuestionario. Tres de estas variables están centradas en las actuaciones que tienen que llevar a cabo los alumnos a lo largo de toda su permanencia en los centros y las otras tres con los datos relativos a dichas actuaciones que deben aparecer en sus memorias de prácticas. Así, mientras que los alumnos están físicamente realizando las prácticas en los centros, tienen que trabajar colaborativamente con el equipo de profesores del curso o ciclo en el que están trabajando en las tareas relacionadas con el quehacer diario en los centros, trabajar de forma simultánea con varios alumnos dentro de un aula y aprender a comunicarse con dichos alumnos, para evitar problemas de comunicación con el grupo clase. En relación a qué aspectos plasmar acerca de esas actuaciones prácticas en las memorias, básicamente deben recogerse aspectos relacionados con las distintas acciones implementadas en el centro y en el aula o aulas en las que se ha estado y las reflexiones que os alumnos hacen, en general, acerca de las vivencias experimentadas a lo largo de toda la etapa práctica y, en particular, sobre sus propias actuaciones prácticas.

FACTOR V: “Demandas de los alumnos en prácticas a los supervisores”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
72. Los estudiantes en prácticas no deben programar con sus supervisores las tareas a realizar en los centros de prácticas	0,763
58. En los seminarios con los estudiantes no es necesario utilizar recursos tales como material impreso, vídeos de prácticas de otros cursos, etc.	0,737
64. El supervisor debería proporcionar a los estudiantes direcciones de internet con información y enlaces interesantes acerca del prácticum y su especialidad	0,511
75. Los estudiantes se interesan básicamente por materiales relacionados con estrategias y técnicas de resolución de problemas en las aulas	0,430
76. La información relacionada con tipos y pruebas de evaluación es la más solicitada los estudiantes en prácticas	-0,430

Tabla 37. Factor V Factorial Parcial nº 3

Para finalizar el análisis factorial realizado en esta tercera dimensión del cuestionario, encontramos un quinto factor al que hemos denominado “*Demandas de los alumnos en prácticas a los supervisores*”, y que está formado por las cinco variables correspondientes a las declaraciones nº 58, 64, 72, 75 y 76. En relación a dichas demandas, los estudiantes solicitan fundamentalmente información relacionada con materiales sobre estrategias y técnicas de resolución de problemas, acerca de los diferentes tipos y pruebas de evaluación que existen para valorar el aprendizaje de los alumnos con los que están realizando las prácticas y material electrónico (direcciones webs y enlaces) relacionado con el prácticum en general y con la especialidad que están cursando en particular. Sin embargo, la experiencia de los supervisores nos indica que los intereses de los alumnos no se relacionan con el análisis de situaciones prácticas producidas en cursos anteriores, sino que les preocupan más las situaciones que ellos viven a diario, o la programación de las distintas actuaciones a llevar a cabo en el centro, ya que estos dos aspectos no entran a formar parte del listado de peticiones de los estudiantes al supervisor.

3.4. Análisis Factorial Parcial n° 4: de la dimensión “Los Centros de Prácticas y Los Tutores del Centro”

Representamos gráficamente a través de la siguiente tabla la estructura simple de las saturaciones mayores o iguales que 0,40 obtenidas tras el análisis de las diez variables que componen la penúltima dimensión de nuestro instrumento de recogida de información, denominada “Los centros de prácticas y los tutores del centro”.

Ítem	I	II	III	IV
78			XXXX	
79		XXXX		
80	X	XX		
81		XXXX		
82	XX		XX	
83	XXXX			
84			XXX	
85				XXXX
86				XXXX
87	XXX			

Tabla 38. Estructura Simple Factorial Parcial n° 4

Según la escala que aparece a continuación, están indicadas en la tabla anterior las saturaciones de las variables:

X= 0,40 a 0,499
 XX= 0,50 a 0,599
 XXX= 0,60 a 0,699
 XXXX= 0,70 ó más

Reproducimos ahora el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los cuatro factores obtenidos en el análisis de esta cuarta dimensión y la proporción acumulativa de la varianza explicada, siendo 66,988 el total de la varianza explicada por los cuatro factores extraídos.

Factores	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
I	18,917	66,988
II	18,459	52,436
III	15,060	37,376
IV	14,552	18,917

Tabla 39. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada
Factorial Parcial nº 4

A continuación explicaremos cada uno de los cuatro factores obtenidos dentro de la dimensión, señalando el grado de saturación que cada una de las variables ha tenido dentro de su factor.

FACTOR I: “Información proporcionada por los tutores de los centros”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
83. La información acerca de la gestión del aula es una de las responsabilidades básicas del tutor del centro	0,801
87. Antes de la incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas, el coordinador del prácticum debe proporcionar información sobre el mismo a dichos centros	0,693
82. Los tutores del centro son los responsables de informar a los estudiantes sobre los recursos del aula y del centro	0,571
80. Una función básica del tutor del centro es proporcionar al estudiante información sobre metodología	0,489

Tabla 40. Factor I Factorial Parcial nº 4

Al primer factor lo hemos llamado “*Información proporcionada por los tutores de los centros*” porque las cuatro variables que lo conforman (ítems nº 80, 82, 83 y 87) hacen referencia a la importancia que juega este agente en el aprendizaje práctico de los futuros maestros. Así, partiendo de la base de que el coordinador de prácticum debe establecer contactos con estos profesionales, antes de que comiencen a trabajar de forma práctica con los alumnos, para proporcionarles información acerca de importancia de las

prácticas en la formación académica de los maestros del futuro, los tutores del centro tienen la responsabilidad de ofrecer a los estudiantes información sobre la gestión del aula, acerca de los distintos tipos de metodologías a implementar y en relación a la variedad de recursos disponibles, tanto en el centro como en el aula, en el que van a permanecer durante su período práctico.

FACTOR II: “Funciones del tutor del centro”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
79. Los tutores del centro tienen que ofrecer información a los estudiantes acerca del funcionamiento del área, ciclo y curso (objetivos, organización...)	0,867
81. El tutor del centro es el principal encargado de informar a los estudiantes en prácticas sobre las características e intereses del grupo de alumnos con los que van a trabajar	0,763
80. Una función básica del tutor del centro es proporcionar al estudiante información sobre metodología	0,532

Tabla 41. Factor II Factorial Parcial nº 4

Al segundo factor obtenido en la dimensión lo denominamos “*Funciones del tutor del centro*”, ya que recoge tres variables que resumen las principales funciones de estos profesionales en relación al aprendizaje práctico de los estudiantes de magisterio mientras que éstos se encuentran realizando el prácticum. Estas variables se corresponden con las declaraciones nº 79, 80 y 81 de las diez recogidas en esta dimensión y se relacionan con las obligaciones fundamentales que poseen los tutores de los centros donde los alumnos van a realizar las prácticas, de manera que su labor debe centrarse de forma primordial en proporcionar a los estudiantes información sobre el funcionamiento general del ciclo, curso y área en los que van a permanecer a lo largo de todo el cuatrimestre que duran las prácticas y los elementos propios de los mismos como objetivos, organización, implementación de diferentes metodologías, evaluación, etc., así como hacer conscientes a los alumnos de la importancia de conocer las

características e intereses del grupo de alumno de los que se van a “corresponsabilizar”.

FACTOR III: “Relaciones entre la Universidad y los centros de prácticas”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
78. Las orientaciones que reciben los centros de prácticas desde la Universidad son insuficientes	0,770
84. Los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que los estudiantes que supervisan hacen sus prácticas	-0,611
82. Los tutores del centro son los responsables de informar a los estudiantes sobre los recursos del aula y del centro	-0,542

Tabla 42. Factor III Factorial Parcial nº 4

El tercer factor resultante del análisis, al igual que el anterior, también está integrado por tres de las variables de la dimensión (nº 78, 82 y 84). A este factor lo nombramos “Relaciones entre la Universidad y los centros de prácticas” porque aglutina aspectos relativos a la necesidad de colaboración entre ambas instituciones de cara a ofrecer a los estudiantes del prácticum una enseñanza de calidad dentro del mismo. En este sentido, apuntamos la conveniencia de que la Universidad, a través de los órganos y/o agentes competentes, faciliten a los centros la suficiente información y orientación en todos aquellos temas relacionados con la incorporación de los futuros maestros a sus aulas. Al mismo tiempo, también se plantea la necesidad de que los supervisores trabajen de forma conjunta con los tutores de los centros donde sus alumnos van a acudir para la realización de las prácticas, de forma que se establezca una línea común y consensuada de trabajo en relación a dichos alumnos. En tercer lugar, se establecerían las responsabilidades fundamentales de cada uno de los grupos de agentes participantes en la experiencia, de manera que todos aquellos aspectos relacionados con las características inherentes a un centro concreto tendrían que ser cubiertas por el profesor tutor de dicho centro, ya que nadie mejor que él conoce las peculiaridades del contexto en el que se va a desenvolver el

alumno a lo largo de los cuatro meses aproximadamente que dura el prácticum.

FACTOR IV: “Formación del tutor del centro”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
85. Antes de recibir a los estudiantes de magisterio, los tutores del centro de prácticas deberían mantener reuniones con los coordinadores del programa de prácticum	0,868
86. Los tutores del centro de prácticas deben recibir formación antes de que los estudiantes lleguen a los centros a través de jornadas, seminarios, cursos, etc.	0,739

Tabla 43. Factor IV Factorial Parcial nº 4

Este cuarto y último factor de la dimensión relativa a los centros de prácticas y los tutores del centro está formado por dos variables, correspondientes a las declaraciones nº 85 y 86, que indican las necesidades formativas de los profesores que se van a encargar de la formación práctica de los alumnos dentro de los centros de prácticas. En este sentido, y antes de que los alumnos de magisterio se incorporen a los centros educativos donde van a cursar el prácticum, los tutores deberían recibir formación sobre sus funciones, tareas o actividades a desarrollar a través de cursos, jornadas o seminarios, entre otros. Al mismo tiempo, también deberían reunirse con el coordinador de prácticum para tratar de forma conjunta todos estos temas y llegar a acuerdos claros y consensuados acerca de su papel en las prácticas y las labores inherentes al mismo. Es por esto por lo que a este factor lo hemos denominado “*Formación del tutor del centro*”.

3.5. Análisis Factorial Parcial nº 5: de la dimensión “La Evaluación en el Prácticum”

Por último, procederemos a presentar en la tabla que reproducimos a continuación la estructura simple de las saturaciones obtenidas tras la realización del análisis factorial de la quinta y última dimensión de nuestro cuestionario *“La evaluación en el prácticum”*. Queremos recordar que, al igual que en las cuatro dimensiones expuestas anteriormente, sólo hemos tenido en cuenta aquellas saturaciones que han presentado un valor igual o superior a 0,40.

Ítem	I	III	IV
88	X		XX
89	XXXX		
90			XXXX
91	XXX		
92	XXXX		
93	XX	XX	
94	XX	XX	
95		X	XXX
96		XXXX	

Tabla 44. Estructura Simple Factorial Parcial nº 5

Las saturaciones de las variables se han indicado según la escala que encontramos a continuación:

X= 0,40 a 0,499
 XX= 0,50 a 0,599
 XXX= 0,60 a 0,699
 XXXX= 0,70 ó más

En la tabla que sigue reproducimos el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los factores extraídos en esta dimensión, junto a la proporción acumulativa de la varianza explicada. Como podemos ver, el total de la varianza explicada por los tres factores considerados es igual a 65,396.

Factores	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
I	27,979	65,396
II	19,019	46,998
III	18,398	27,979

Tabla 45. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada

Factorial Parcial n° 5

Seguidamente vamos a comentar los tres factores que hemos obtenido, indicando el grado de saturación alcanzado por cada una de las variables integrantes de los mismos.

FACTOR I: “Instrumentos para la evaluación del prácticum”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
89. La responsabilidad de la evaluación del estudiante debe ser compartida al 50% por el supervisor y el tutor del centro	0,838
92. Los diarios de los estudiantes son potentes instrumentos para la evaluación de éstos durante las prácticas	0,711
91. El supervisor debería utilizar cuestionarios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el prácticum	0,695
93. Las entrevistas personales son poderosas herramientas para evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes	0,591
94. Para evaluar a los estudiantes es fundamental que el supervisor realice observaciones de la actividad práctica de aquellos	0,506
88. Una de las funciones más importantes del supervisor debe ser la evaluación de los estudiantes en prácticas	0,455

Tabla 46. Factor I Factorial Parcial n° 5

A este primer factor lo hemos denominado “*Instrumentos para la evaluación del prácticum*”, ya que cuatro de las seis variables que entran a formar parte de él hacen referencia a la utilización de diferentes tipos de herramientas para poder llevar a cabo la evaluación dentro de esta etapa. De esta forma, las declaraciones n° 91, 92, 93 y 94 se centran en los distintos medios que los supervisores consideran adecuados y oportunos para poder

desarrollar, en condiciones óptimas, una valoración justa de las actuaciones de los estudiantes a lo largo del período que abarcan las prácticas. Algunos de estos instrumentos son, fundamentalmente, los diarios donde los estudiantes reflejan sus vivencias durante el prácticum, las entrevistas con el alumnado para poder obtener información sobre el desarrollo de la práctica, cuestionarios que permitan recoger evidencias acerca del aprendizaje adquirido en los centros y, como no, la posibilidad de poder realizar observaciones in situ sobre la actividad práctica que los alumnos desarrollan diariamente. Por otra parte, las variables nº 88 y 89 hacen referencia a la importancia que para los supervisores tiene la función evaluadora dentro del prácticum, lo que les lleva a considerar la necesidad de que la responsabilidad de la evaluación de los alumnos debiera ser compartida, en la misma proporción, entre ellos y los tutores de los centros.

FACTOR II: “La función evaluadora en la supervisión”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
96. La evaluación del prácticum debe ser más sumativa que formativa	-0,775
93. Las entrevistas personales son poderosas herramientas para evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes	0,577
94. Para evaluar a los estudiantes es fundamental que el supervisor realice observaciones de la actividad práctica de aquellos	0,558
95. La memoria de prácticas es el instrumento más adecuado para la evaluación de los estudiantes durante el prácticum	0,446

Tabla 47. Factor II Factorial Parcial nº 5

El segundo factor, al que llamamos “*La función evaluadora en la supervisión*” recoge cuatro variables (nº 93, 94, 95 y 96) indicativas de las características de la evaluación que realizan los supervisores sobre el aprendizaje práctico de sus estudiantes. Partiendo de la premisa básica de que la evaluación en esta debe tener un carácter formativo para el alumnado aprendiz de maestro, frente a la gran cantidad de evaluaciones sumativas

que se vienen llevando a cabo en las aulas universitarias, los supervisores consideran fundamental para poder llevarla a cabo en condiciones óptimas utilizar la memoria de prácticas como el instrumento primordial de recogida de información acerca del proceso práctico seguido en los centros escolares por los alumnos. Junto a esta herramienta, los profesores encargados de la supervisión apuestan por la realización de entrevistas personales con sus discentes para obtener datos más amplios y concretos sobre las actuaciones llevadas a cabo por éstos en las aulas y la necesidad de poder realizar observaciones de las acciones implementadas por el alumnado en prácticas.

FACTOR III: “Importancia de las memorias de prácticas”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
90. La evaluación de los estudiantes en prácticas debe hacerse exclusivamente a través de la memoria de prácticas	0,852
95. La memoria de prácticas es el instrumento más adecuado para la evaluación de los estudiantes durante el prácticum	0,691
88. Una de las funciones más importantes del supervisor debe ser la evaluación de los estudiantes en prácticas	0,590

Tabla 48. Factor III Factorial Parcial nº 5

Como último factor del análisis de la dimensión final del cuestionario, encontramos un conglomerado formado por tres variables, correspondientes a los ítems nº 88, 90 y 95, al que hemos nombrado “*Importancia de las memorias de prácticas*”. Las tres declaraciones que conforman el factor se centran en la importancia que para el supervisor tiene la evaluación dentro del período de prácticas y la relevancia de las memorias de prácticas como el instrumento más adecuado o, en algunos casos, el único instrumento pertinente para la valoración del aprendizaje práctico de los estudiantes para profesores a lo largo del tiempo de permanencia en los centros educativos de los niveles primarios.

3.6. Análisis Factorial General: del “Cuestionario Sobre la Supervisión en el Prácticum de Maestros”

En la tabla que encontramos a continuación reproducimos la estructura simple de las saturaciones iguales o mayores a 0,40 de las 96 variables que hemos sometido a análisis factorial, a través del análisis de Componentes Principales. Con esto pretendíamos comprobar la consistencia interna de nuestro instrumento y, a la par, ver que el agrupamiento de las variables en categorías realizadas en el cuestionario era congruente con lo pretendíamos medir.

Ítem	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1				XX						
2										X
3						X				
4						XXXX				
5										
6	X								X	
7							XXX			
8	XXX									
9	XXX									
10	XXXX									
11	XXX		X							
12	XXXX									
13									XXX	
14	XXX									
15						X				
16	X		X							
17			XX							
18									XX	
19		XXX						X		
20		XXX								
21		X		X						
22				X						
23						XXXX				
24										X
25		X							X	
26										XXX
27										
28		X		X	X					
29					XXXX					
30					X				XX	
31					XX					
32				X				X		
33				XX						

VI. Resultados de la Investigación

34					XX					
35		XXXX								
36	XXX									
37		XXX								X
38						X	XX			
39			XXX							
40							X			
41						XXXX				
42			XXXX							
43										X
44				XXX						
45					XX					
46	XX									
47		X			XX					
48				XXX			X			
49				XXXX						
50				XXXX						
51									X	
52	X									
53								XXXX		
54			XX							
55		XX								
56			XXX							
57	XXX	X								
58			XXXX							
59						XX				
60										
61		XXX								
62		X	XXX							
63		X								
64		XXXX								
65				X						
66				XXX						
67				XXX						
68	XXXX									
69							X	XX		
70	XX							X		
71						X	X			
72			XXX							
73	XX									
74	X									XXX
75						X				
76		XX								
77							X		X	
78			XX							
79							XXXX			
80	XX									
81							XX			
82				XXXX						
83								XXXX		
84			XX							
85										XXX
86							XXX			
87	XX									
88						XX				
89		XX								
90			X						X	

91									X	
92					X					
93					X					
94					X					
95					XX					
96					XXX					

Tabla 49. Estructura Simple Factorial General

Las saturaciones de las variables han sido indicadas de la siguiente forma:

X= 0,40 a 0,499

XX= 0,50 a 0,599

XXX= 0,60 a 0,699

XXXX= 0,70 ó más

Seguidamente presentamos la proporción acumulativa de la varianza explicada, junto con el porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores obtenidos. Como se puede comprobar, el total de la varianza explicada por los diez factores resultantes es 65,528.

Factores	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
I	10,127	65,528
II	8,597	61,361
III	7,904	56,238
IV	7,228	50,938
V	5,993	45,549
VI	5,700	39,849
VII	5,389	33,856
VIII	5,300	26,628
IX	5,123	18,724
X	4,167	10,127

Tabla 50. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada

Factorial General

A continuación pasaremos a describir cada uno de los factores resultantes, señalando el grado de saturación que cada variable ha obtenido dentro de éstos. Como ya hemos señalado con anterioridad, sólo han sido consideradas aquellas declaraciones cuyo peso en el factor ha sido igual o superior a 0,40.

FACTOR I: “Condiciones organizativas que favorecen la calidad del prácticum”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
10. El coordinador del prácticum debe informar a los estudiantes sobre las tareas a desempeñar en el centro de prácticas	0,874
68. Es muy importante que los estudiantes aprendan en las prácticas a utilizar materiales didácticos	0,841
12. En las reuniones mantenidas con el coordinador del prácticum, se debe informar a los estudiantes sobre la evaluación de las prácticas	0,792
57. Los seminarios deben versar sobre aplicaciones prácticas para ser reproducidas por los estudiantes en las aulas	0,655
9. El coordinador del prácticum debe proporcionar a los estudiantes orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	0,654
11. Las normas de estricto cumplimiento en el centro de prácticas tendrían que ser facilitadas a los estudiantes por el coordinador del prácticum	0,637
36. El coordinador del prácticum debe enviar a los supervisores información escrita sobre las prácticas	0,632
14. El coordinador del prácticum debe informar a los supervisores acerca de las incidencias producidas durante las prácticas	0,628
8. El coordinador del prácticum debe reunirse regularmente con los supervisores para resolver los problemas que se plantean durante el período de prácticas	0,621
80. Una función básica del tutor del centro es proporcionar al estudiante información sobre metodología	0,576
87. Antes de la incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas, el coordinador del prácticum debe proporcionar información sobre el mismo a dichos centros	0,535
46. El supervisor debería informar a los estudiantes en los seminarios sobre los materiales curriculares que se emplean en el centro de prácticas	0,531

73. Los estudiantes supervisados solicitan información principalmente sobre técnicas y dinámicas de clase	0,528
70. Los estudiantes deben aprender a trabajar de forma colaborativa con otros profesores (programación, diseño, evaluación seguimiento...) durante el prácticum	0,518
74. Las mayores demandas de los estudiantes al supervisor versan sobre aspectos organizativos del centro	0,477
52. No es importante que la memoria contenga información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros de prácticas	0,440
16. No es necesario realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes	-0,418
6. Los supervisores no deberían intervenir en la organización de los seminarios y cursos que realizarán los estudiantes a lo largo del prácticum	-0,405

Tabla 51. Factor I Factorial General

En torno a este primer factor se agrupan dieciocho variables de las noventa y seis sometidas a análisis, explicando el 10,127% de la varianza. En este factor encontramos dos grandes bloques: uno que agrupa diez variables relacionadas con las principales funciones y tareas a desempeñar por el coordinador de prácticum en el período inmediatamente anterior a que los alumnos se incorporen a los centros para realizar las prácticas, con la colaboración o no de los supervisores universitarios. Este primer grupo está constituido por las declaraciones nº 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 36 y 87. El segundo bloque agrupa a las variables nº 46, 52, 57, 68, 70, 73, 74 y 80, que guardan relación con los conocimientos que deben alcanzar los alumnos a lo largo del prácticum. En este sentido, los alumnos deben conocer a priori cuál es el verdadero significado de las prácticas, las tareas que tienen que desempeñar en el centro, las normas que deben cumplir y respetar en el mismo y el sistema de evaluación a través del cual se va a juzgar su actuación práctica, todo ello a través de las reuniones y/o seminarios que se organizan desde la Universidad, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y, dentro de ésta, por el responsable del programa de prácticas de la misma.

Estos conocimientos se relacionan con las actuaciones prácticas a llevar a cabo en las aulas, las metodologías de trabajo más adecuadas en función de las situaciones que se produzcan en las mismas, los materiales curriculares que se vienen utilizando en función del nivel, ciclo y/o área en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diferentes materiales didácticos que se pueden emplear con el alumnado de los centros. Al mismo tiempo, el aprendizaje abarcará aspectos relativos a las diferentes técnicas y dinámicas que se pueden implementar en clase para motivar al alumnado y favorecer el aprendizaje. Por último, y desde el punto de vista de la organización escolar, los estudiantes deben dominar los principales aspectos relacionados con la organización de los centros (administrativos, profesionales, sociales y familiares) y a trabajar de forma colaborativa con el equipo de profesores del ciclo y curso en el que se esté inmerso en tareas de programación, diseño, evaluación y seguimiento de los alumnos, entre otras.

FACTOR II: “Funciones de los supervisores”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
64. El supervisor debería proporcionar a los estudiantes direcciones de internet con información y enlaces interesantes acerca del prácticum y su especialidad	0,759
35. Para desarrollar la labor supervisora deberían realizarse cursos, jornadas, seminarios... acerca de las prácticas de enseñanza	0,711
20. El supervisor debe ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre la teoría impartida en la universidad y la práctica en los centros	0,684
19. Una función básica del supervisor debe ser enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica	0,672
37. Antes de que los estudiantes acudan a los centros, sería importante que el supervisor se reuniera con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con sus funciones y las tareas a desempeñar	0,663
61. Antes de que los estudiantes vayan a los centros se les debe proporcionar bibliografía sobre prácticas	0,608
55. El supervisor debe presentar a los estudiantes simulaciones de casos prácticos en las reuniones de seminario	0,547
89. La responsabilidad de la evaluación del estudiante debe ser compartida al 50% por el supervisor y el tutor del centro	0,518

76. La información relacionada con tipos y pruebas de evaluación es la más solicitada los estudiantes en prácticas	-0,510
21. El supervisor debe ser el responsable de asesorar a los estudiantes durante el período de prácticas	0,496
25. No es necesario que el supervisor analice experiencias de otros cursos con los estudiantes	-0,496
62. El supervisor debería utilizar grabaciones de situaciones reales para trabajar con los estudiantes	0,480
63. El supervisor debe ofrecer a los estudiantes materiales multimedia para utilizarlos en los centros	0,456
47. Como supervisor considera básico proporcionar a los estudiantes directrices sobre la observación en el centro y en el aula	0,428
57. Los seminarios deben versar sobre aplicaciones prácticas para ser reproducidas por los estudiantes en las aulas	0,418
28. La razón principal de que un profesor de universidad elija ser supervisor es porque considera básica la formación práctica de los futuros maestros	0,408

Tabla 52. Factor II Factorial General

El segundo factor se centra fundamentalmente en las funciones y responsabilidades básicas que tienen los supervisores en relación a los alumnos que van tutorizar desde la universidad. Dicho factor aglutina dieciséis variables que explican más del 8,5% de la varianza, concretamente el 8,597 de la misma. Está compuesto por los items nº 19, 20, 21, 25, 28, 35, 37, 47, 55, 57, 61, 62, 63, 64, 76 y 89. En primer lugar, para que los supervisores conozcan cuáles son estas funciones y las puedan llevar a la práctica de forma óptima sería primordial que, antes de comenzar el prácticum, se organizaran cursos, seminarios o jornadas donde se abordarán todos los temas relacionados con la función supervisora. Además, en esta primera toma de contacto se debería establecer un calendario sobre posteriores reuniones entre los profesores universitarios que están implicados en esta tarea. Estas funciones hacen referencia, primordialmente al establecimiento de relaciones entre la teoría que han recibido los alumnos a través de las distintas asignaturas teóricas que han cursado a lo largo de su especialidad durante su permanencia en las aulas universitarias y la práctica que se desarrolla en las aulas de los centros educativos de Primaria

a los que se incorporan en el momento de comenzar el prácticum. En este sentido, va a ser fundamental que los supervisores enseñen a los alumnos la importancia y necesidad de reflexionar sobre la práctica como herramienta formativa para el aprendizaje en la enseñanza, con el objetivo fundamental de hacer conscientes a los futuros maestros de cómo y por qué hacen las cosas. En esta misma línea, si los supervisores eligen serlo por la importancia que le dan a la formación práctica de los alumnos de magisterio dentro de sus estudios, también serán los encargados de asesorarlos durante todo el tiempo que duran las prácticas y mostrarles y analizar con ellos distintas experiencias, reales o de laboratorio, que les puedan proporcionar conocimientos válidos para la práctica, así como simulaciones que les permitan desarrollar procesos reflexivos sobre sus actuaciones. Además, de cara a facilitar la inserción de los estudiantes en la práctica, es fundamental que les proporcionen bibliografía y direcciones de internet con información relevante acerca del prácticum, las directrices fundamentales para realizar observaciones y aprender de ellas y distintos tipos de materiales que puedan ser utilizados en los centros. Por último, otra de las funciones relacionadas con la supervisión aglutina a todas aquellas cuestiones relativas a la evaluación, tanto la que el supervisor y el profesor tutor del centro van a realizar sobre los aprendizajes de los estudiantes de magisterio, como los aspectos relativos a la evaluación que se lleva a cabo en los centros de enseñanza primaria.

FACTOR III: “Acciones prácticas del supervisor”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
58. En los seminarios con los estudiantes no es necesario utilizar recursos tales como material impreso, vídeos de prácticas de otros cursos, etc.	-0,778
42. Debería existir coordinación entre los distintos supervisores durante la realización de las prácticas	0,724
56. El objetivo fundamental de los seminarios tendría que ser realizar análisis de experiencias, materiales, grabaciones de situaciones reales, etc.	0,690

39. El supervisor no debe mantener contactos con los centros donde los estudiantes realizan las prácticas	-0,683
72. Los estudiantes en prácticas no deben programar con sus supervisores las tareas a realizar en los centros de prácticas	-0,677
62. El supervisor debería utilizar grabaciones de situaciones reales para trabajar con los estudiantes	0,633
17. Para mejorar la calidad del prácticum es importante hacer una selección de los tutores de los centros	0,586
78. Las orientaciones que reciben los centros de prácticas desde la Universidad son insuficientes	0,562
33. Piensa que el supervisor no necesita una formación específica para realizar bien su función	-0,538
54. En los seminarios, los estudiantes deben trabajar en grupo	0,532
84. Los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que los estudiantes que supervisan hacen sus prácticas	-0,506
32. Se es supervisor de prácticum por necesidades organizativas del departamento	0,458
90. La evaluación de los estudiantes en prácticas debe hacerse exclusivamente a través de la memoria de prácticas	-0,455
11. Las normas de estricto cumplimiento en el centro de prácticas tendrían que ser facilitadas a los estudiantes por el coordinador del prácticum	0,439
16. No es necesario realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes	-0,416

Tabla 53. Factor III Factorial General

El tercer factor, que hemos denominado “Acciones prácticas del supervisor” recoge un total de quince variables que se relacionan de forma directa con las tareas que los supervisores van a realizar a lo largo del desarrollo del prácticum con el grupo de alumnos a los que supervisan. Estas quince declaraciones se corresponden con los items nº 11, 16, 17, 32, 33, 39, 42, 54, 56, 58, 62, 72, 78, 84 y 90. Estas acciones se van a desarrollar fundamentalmente a través de los seminarios de supervisión, en los que los alumnos deben trabajar de forma grupal con los recursos que les ofrezca su supervisor, tales como material impreso, materiales curriculares, grabaciones sobre la práctica..., para posteriormente analizarlos y extraer consecuencias positivas para su formación. Además, también se deben programar las tareas de los estudiantes en los centros de prácticas y

proporcionarles información sobre las normas a cumplir en los centros de prácticas. Para favorecer el desarrollo de estas acciones, los distintos supervisores deben poseer una buena formación al respecto y estar en contacto entre ellos para coordinar sus actuaciones, a la par que sería conveniente mantener relaciones con los distintos centros en los que están realizando las prácticas los alumnos que supervisan. De cara a optimizar esta colaboración supervisores/tutores de los centros, la Universidad debe informar a éstos últimos acerca de la significación del prácticum y el papel que tienen los centros en la formación de los futuros maestros, por lo que se considera básico desde la supervisión realizar una selección de los centros de prácticas y de los tutores que van a trabajar con los estudiantes. Otras de las acciones ejercidas por el supervisor hace referencia a la evaluación y los instrumentos que éste va a utilizar para su realización.

Por último, este factor contiene una variable que se refiere a las razones por las que los profesores universitarios optan por la supervisión, concretamente cuando lo hacen por necesidades organizativas de su departamento o área. Pensamos que puede estar incluida en este factor porque no existe entre el profesorado una idea clara de cuáles son las acciones fundamentales de esta tarea y porque no existe la suficiente formación sobre la misma, lo que puede hacer que el profesorado opte por ella sin tener muy claro lo que implica su puesta en práctica.

FACTOR IV: “Aprendizajes alcanzados en el prácticum”

Declaraciones	Saturación
49. Para la elaboración de la memoria, los estudiantes deben tener en cuenta aspectos relacionados con la organización del centro escolar	0,763
82. Los tutores del centro son los responsables de informar a los estudiantes sobre los recursos del aula y del centro	0,716
50. Los supervisores consideran básico que las memorias recojan información sobre los documentos de planificación del	0,707

centro de prácticas	
44. En las reuniones/seminarios con los estudiantes se les debe proporcionar información sobre el Plan de Prácticas y las líneas de trabajo a seguir en el centro	0,687
66. Al terminar el prácticum los estudiantes deben conocer una amplia gama de actividades a realizar en las aulas	0,679
67. Los estudiantes deben alcanzar buenos conocimientos de la organización de los centros docentes tras finalizar su estancia en los mismos	0,629
48. A los estudiantes se les debe informar en los seminarios sobre el sistema de evaluación del prácticum	0,608
34. Cree que las reuniones mantenidas por los supervisores con el coordinador del prácticum son básicas para conocer las tareas propias de la supervisión	0,542
1. Usted cree que una función básica del prácticum de maestros es facilitar a los estudiantes un conocimiento práctico de la enseñanza	0,528
21. El supervisor debe ser el responsable de asesorar a los estudiantes durante el período de prácticas	0,439
65. Una vez finalizadas las prácticas, las programaciones de sus estudiantes deben ser coherentes con sus actuaciones	0,438
22. No debería ser función del supervisor el control de los estudiantes mientras están realizando sus prácticas de enseñanza	-0,438
28. La razón principal de que un profesor de universidad elija ser supervisor es porque considera básica la formación práctica de los futuros maestros	0,430

Tabla 54. Factor IV Factorial General

El factor IV, “*Aprendizajes alcanzados en el prácticum*” se refiere principalmente a aquellos conocimientos que los estudiantes para profesores deberán haber alcanzado tras finalizar su estancia en los centros educativos de Infantil y Primaria. Este factor lo integran trece variables, correspondientes a los ítems nº 1, 21, 22, 28, 34, 44, 48, 49, 50, 65, 66, 67 y 82 del cuestionario. Además de alcanzar conocimientos generales acerca de la práctica educativa, los alumnos deben adquirir otros conocimientos relacionados con la organización de los centros y los documentos de planificación de los mismos, los distintos tipos de actividades que se pueden realizar en un aula y los recursos existentes para la puesta en práctica de las mismas, así como la elaboración y puesta en práctica de programaciones

para el curso y/o área en la que se están especializando. Para alcanzar dichos aprendizajes, los supervisores deben conocer en todo momento cómo se está produciendo el desarrollo práctico de los estudiantes y asesorarlos para alcanzar unos resultados óptimos. Por ello, es básico que los supervisores sean conscientes, desde un principio, de cuáles son sus funciones y las tareas que tienen que llevar a cabo, al mismo tiempo que los alumnos también deben tener claros los principios que rigen el Plan de Prácticas de la Universidad, el trabajo que tienen que realizar en los centros y sobre qué aspectos se les va a evaluar. Creemos que esta importancia que tiene la formación práctica para el alumno es uno de los motivos que mueven al profesorado universitario a optar por ser supervisor.

FACTOR V: “Evaluación de las prácticas”

Declaraciones	Saturación
29. Se es supervisor porque se considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera	0,742
96. La evaluación del prácticum debe ser más sumativa que formativa	0,664
95. La memoria de prácticas es el instrumento más adecuado para la evaluación de los estudiantes durante el prácticum	0,589
47. Como supervisor considera básico proporcionar a los estudiantes directrices sobre la observación en el centro y en el aula	0,543
31. El profesor de universidad elige ser supervisor de prácticas para tener contacto con la realidad de los centros	0,506
45. Antes de que los estudiantes vayan al centro, el supervisor debe proporcionales orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	0,504
93. Las entrevistas personales son poderosas herramientas para evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes	0,464
30. El motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia	-0,450
28. La razón principal de que un profesor de universidad elija ser supervisor es porque considera básica la formación práctica de los futuros maestros	0,448
94. Para evaluar a los estudiantes es fundamental que el supervisor realice observaciones de la actividad práctica de aquellos	0,433

92. Los diarios de los estudiantes son potentes instrumentos para la evaluación de éstos durante las prácticas	0,404
--	-------

Tabla 55. Factor V Factorial General

Este quinto factor, al que denominados “*Evaluación de las prácticas*”, reúne en torno a él un total de once variables. Un primer grupo está formado por siete declaraciones del instrumento, que se corresponden con los items nº 45, 47, 92, 93, 94, 95 y 96, que reflejan aquellos aspectos que los supervisores consideran básicos respecto a la evaluación. Así, destaca la importancia de las observaciones que tienen que realizar los estudiantes de cara al aprendizaje, junto a la relevancia que posee que los supervisores puedan observar las actuaciones prácticas de sus alumnos en los centros. Junto a esto encontramos la importancia de los diarios de prácticas de los estudiantes, ya que los supervisores no pueden acudir con mucha frecuencia a los centros a contemplar las actuaciones de sus tutelados, y las memorias de prácticas, donde se van a plasmar las vivencias de éstos a lo largo del período de prácticum. Esto se complementa con la realización de entrevistas personales, que van a proporcionar al supervisor grandes cantidades de información sobre el desarrollo de las prácticas. Todo esto hace que la evaluación en esta etapa tenga un carácter formativo, a diferencia de las evaluaciones que se llevan a cabo en la mayoría de las asignaturas cursadas en el Universidad, que son fundamentalmente sumativas.

El segundo grupo de factores los conforman las declaraciones nº 28, 29, 30, y 31 y recogen un listado de razones por las que los profesores universitarios deciden ser supervisores. Estas razones abarcan desde la importancia que éstos asignan al prácticum dentro de los estudios conducentes al título de maestro hasta las necesidades sentidas por los supervisores de establecer contactos con la realidad de la práctica. Otra de estas razones es de tipo organizativo, relacionadas con las necesidades del área o departamento. En función de cuál sea el motivo principal para ser

supervisor, así será la implicación de los supervisores en el proceso evaluador de los alumnos en las prácticas.

FACTOR VI: “Dificultades en torno a la supervisión”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
4. Los supervisores deberían intervenir en la formulación de los objetivos del programa de prácticum	0,771
41. Un problema básico en la supervisión es la falta de formación teórica de los estudiantes supervisados	0,745
23. La interacción del supervisor con los estudiantes durante las prácticas debería ser un factor esencial en esta etapa	0,704
88. Una de las funciones más importantes del supervisor debe ser la evaluación de los estudiantes en prácticas	0,582
59. Los supervisores no deben atender telefónicamente a los estudiantes en tutoría	0,550
15. En el actual plan de prácticas, no es imprescindible la acción del supervisor en la orientación de los estudiantes	-0,499
3. El prácticum debe ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas profesionales	0,487
38. Las tareas a desempeñar por los estudiantes en los centros de prácticas deben ser programadas conjuntamente por la Universidad y los centros colaboradores	0,428
71. Saber comunicarse con los alumnos debe ser una habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar durante el prácticum	0,412
75. Los estudiantes se interesan básicamente por materiales relacionados con estrategias y técnicas de resolución de problemas en las aulas	-0,412

Tabla 56. Factor VI Factorial General

El factor sexto se centra primordialmente en las demandas de los supervisores para mejorar su labor y, consecuentemente, la calidad de una etapa como es el prácticum. Este factor, al que denominamos “*Dificultades en torno a la supervisión*” ha aglutinado diez variables, que se corresponden con los items nº 3, 4, 15, 23, 38, 41, 59, 71, 75 y 88. Un problema de base se relaciona con la poca implicación que poseen los supervisores en la elaboración del programa de prácticum, ya que deberían intervenir en la

elaboración del mismo de forma activa. A ello hemos de añadir la falta de formación teórica de los alumnos que se aduce desde la supervisión, lo que repercute de forma negativa en la adquisición de determinadas destrezas, relacionadas con estrategias y técnicas de resolución de problemas en las aulas o la habilidad para saber comunicarse con los alumnos. Además de esta implicación en la elaboración del Plan de Prácticas, los supervisores también demandan poder establecer contactos con los centros donde los estudiantes van a realizar las prácticas, para programar el trabajo de éstos en los mismos de forma conjunta y consensuada. Esto hace que, en muchas ocasiones, los supervisores no consideren su papel como un elemento importante y decisivo para el buen desarrollo del prácticum. A esto debemos añadir las dificultades que los supervisores encuentran para establecer buenas relaciones con sus alumnos y los problemas relacionados con la tutoría y la evaluación.

FACTOR VII: “El tutor del centro y el prácticum”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
79. Los tutores del centro tienen que ofrecer información a los estudiantes acerca del funcionamiento del área, ciclo y curso (objetivos, organización...)	0,728
86. Los tutores del centro de prácticas deben recibir formación antes de que los estudiantes lleguen a los centros a través de jornadas, seminarios, cursos, etc.	0,620
7. En la elección anual del sistema de evaluación del plan de prácticas los supervisores tendrían que colaborar de forma activa	0,612
38. Las tareas a desempeñar por los estudiantes en los centros de prácticas deben ser programadas conjuntamente por la Universidad y los centros colaboradores	0,571
81. El tutor del centro es el principal encargado de informar a los estudiantes en prácticas sobre las características e intereses del grupo de alumnos con los que van a trabajar	0,568
71. Saber comunicarse con los alumnos debe ser una habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar durante el prácticum	0,478
69. Después de haber realizado el prácticum, los estudiantes tienen que saber trabajar de forma simultánea con varios alumnos en un aula	0,452

40. Los tutores del centro tienen una actitud negativa para colaborar con los supervisores	0,443
77. Toda la información solicitada por los estudiantes durante el prácticum hace referencia a la elaboración de la memoria	-0,438
48. A los estudiantes se les debe informar en los seminarios sobre el sistema de evaluación del prácticum	-0,419

Tabla 57. Factor VII Factorial General

Llamaremos a este séptimo factor *“El tutor del centro y el prácticum”* porque aglutina un grupo de variables que se centran en el papel y las funciones a desarrollar por este agente en el desarrollo de las prácticas. Estas variables se corresponden con diez de las declaraciones de nuestro instrumento de recogida de información, concretamente los items nº 7, 38, 40, 48, 69, 71, 77, 79, 81 y 86. En este sentido, estos profesionales deben recibir formación sobre el papel primordial que van a jugar en la formación de los futuros maestros. Principalmente, se van a encargar de proporcionar a los alumnos información sobre el funcionamiento del área, ciclo y curso en el que van a trabajar y acerca de las características, intereses y necesidades del grupo de alumnos con los que van a estar. Deben enseñarles a comunicarse con los discentes y a trabajar de forma simultánea con varios de ellos. Para esto, los tutores de los centros de prácticas deberían colaborar con los supervisores en tareas de programación acerca de las actividades a llevar a cabo por los futuros maestros. Dentro de todos estos elementos juegan un papel primordial los aspectos relacionados con la evaluación dentro de la etapa, en la que tanto los tutores como los supervisores juegan un papel destacado.

FACTOR VIII: “Resultados esperados por el supervisor”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
53. Para el supervisor lo más importante en la memoria de prácticas debe ser las reflexiones de los estudiantes sobre sus vivencias durante el prácticum	0,849

83. La información acerca de la gestión del aula es una de las responsabilidades básicas del tutor del centro	0,786
69. Después de haber realizado el prácticum, los estudiantes tienen que saber trabajar de forma silmultánea con varios alumnos en un aula	0,517
51. Es muy importante que la memoria de prácticas incluya referencias al aula en la que el estudiante ha realizado las prácticas	0,448
19. Una función básica del supervisor debe ser enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica	0,426
70. Los estudiantes deben aprender a trabajar de forma colaborativa con otros profesores (programación, diseño, evaluación seguimiento...) durante el prácticum	0,416
32. Se es supervisor de prácticum por necesidades organizativas del departamento	0,408

Tabla 58. Factor VIII Factorial General

Nos encontramos ahora con un factor al que hemos llamado *“Resultados esperados por el supervisor”* y que aglutina un conjunto de siete variables que se corresponden con las declaraciones nº 19, 32, 51, 53, 69, 70 y 83. este grupo de items hace referencia a los aprendizajes que los supervisores esperan que obtengan sus alumnos una vez que han finalizado el prácticum. Estos aprendizajes están relacionados con las actuaciones prácticas dentro de las aulas, la buena gestión de las mismas, el trabajo en ellas de forma simultánea con diferentes alumnos a la vez y el trabajo colaborativo en los centros con otros profesores en relación a todas aquellas cuestiones inherentes a la práctica diaria de un centro educativo. Después de este período de permanencia en la realidad de la práctica, los alumnos deben haber aprendido a reflexionar sobre la misma, para ser conscientes de cómo y por qué hacen las cosas y las consecuencias de sus acciones, y así poder llevar a cabo una enseñanza eficaz. Intuimos que los supervisores que tienen este modo de concebir el prácticum se implican en el mismo por motivos relacionados con la importancia que le conceden a la práctica, y no motivados por razones de tipo organizativo.

FACTOR IX: “Demandas de los supervisores”

<i>Declaraciones</i>	Saturación
74. Las mayores demandas de los estudiantes al supervisor versan sobre aspectos organizativos del centro	0,650
13. Deben producirse encuentros mensuales entre el coordinador del prácticum y los supervisores para trabajar sobre las prácticas	-0,617
18. Una dificultad en el prácticum es que muchos estudiantes se encuentran geográficamente bastante alejados de la universidad	-0,577
30. El motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia	0,515
6. Los supervisores no deberían intervenir en la organización de los seminarios y cursos que realizarán los estudiantes a lo largo del prácticum	0,475
90. La evaluación de los estudiantes en prácticas debe hacerse exclusivamente a través de la memoria de prácticas	0,470
25. No es necesario que el supervisor analice experiencias de otros cursos con los estudiantes	0,445
91. El supervisor debería utilizar cuestionarios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el prácticum	0,443
77. Toda la información solicitada por los estudiantes durante el prácticum hace referencia a la elaboración de la memoria	0,411
43. Los supervisores no poseen la suficiente formación acerca de sus funciones en el prácticum	0,403

Tabla 59. Factor IX Factorial General

El factor IX, al que hemos denominado “*Demandas de los supervisores*” reúne un conjunto de diez variables que expresan las necesidades sentidas por los supervisores en torno a sus funciones. Estas variables se corresponden con las declaraciones del cuestionario nº 6, 13, 18, 25, 30, 43, 74, 77, 90 y 91. En relación a estas demandas, los supervisores apuntan las lagunas formativas que piensan que tienen acerca de sus funciones, lagunas que podrían solventarse a través de encuentros periódicos con el coordinador de prácticum para trabajar todos aquellos temas relacionados con las prácticas. Otra dificultad se relaciona con los lugares geográficos en los que los alumnos realizan las prácticas, ya que la

distancia puede suponer un problema bastante grave y que hace que algunas de las peticiones de los estudiantes no puedan ser atendidas tan pronto como sería deseable esperar. Además, se apuesta por la utilización de diferentes recursos tanto para el trabajo a lo largo de toda la etapa como para la evaluación de los estudiantes. Todas estas cuestiones pueden condicionar la elección de la supervisión por razones no relacionadas con la importancia de la formación práctica del futuro maestro.


FACTOR X: “Labores supervisoras previas al comienzo del prácticum”

<i>Declaraciones</i>	<i>Saturación</i>
26. Una tarea básica del supervisor debe ser resolver los problemas que se les presentan a los estudiantes en los centros de prácticas	0,657
85. Antes de recibir a los estudiantes de magisterio, los tutores del centro de prácticas deberían mantener reuniones con los coordinadores del programa de prácticum	0,632
2. El prácticum debe servir al alumnado para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa	-0,473
37. Antes de que los estudiantes acudan a los centros, sería importante que el supervisor se reuniera con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con sus funciones y las tareas a desempeñar	0,465
24. El supervisor no debe planificar las actividades a realizar por los estudiantes durante las prácticas	0,441

Tabla 60. Factor X Factorial General

Por último, nos encontramos con un factor que reúne en torno a él cinco de las declaraciones del cuestionario, es decir, los items nº 2, 24, 26, 37 y 85 y al que hemos designado con el nombre “Labores supervisoras previas al comienzo del prácticum”, ya que aborda cuestiones que los supervisores deben tener en cuenta o realizar antes de que se produzca la incorporación de los alumnos a los centros de prácticas. Así, lo primero acerca de lo que deben ser conscientes los supervisores es de que el principal objetivo de las

prácticas en los estudios de maestro es poder contrastar los conocimientos teóricos que han recibido en el ámbito universitario con las actuaciones prácticas que se están llevando a cabo en los centros, además de comprobar que dichos conocimientos teóricos tienen aplicaciones concretas dentro de las aulas. Para la preparación del trabajo que se va a desempeñar a lo largo de toda la etapa práctica, los supervisores deberían reunirse entre ellos para tratar aspectos relacionados con sus funciones, así como programar y discutir conjuntamente cuáles serían las tareas más adecuadas para la implementación de dichas funciones. En dichas reuniones no se deben planificar las actividades a realizar por los alumnos en los centros, ya que esta labor debería hacerse de forma conjunta con esos centros, bien los propios supervisores o bien a través del coordinador del programa de prácticas del centro. Por último, siendo conscientes de la importancia que la supervisión tienen de cara a la formación de los alumnos que pronto van a ser maestros, los supervisores deben informarles que ellos son los principales responsables de la resolución de los problemas que se les puedan presentar a lo largo de su estancia en los centros de prácticas mientras dure su estancia en ellos.



**VII. Conclusiones e
Implicaciones de la
Investigación**

Una vez que hemos analizado y comentado los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre la supervisión en el prácticum de maestros se pone de manifiesto la importancia que esta etapa práctica tiene en la formación de los futuros maestros, la relevancia del papel del supervisor en el desarrollo práctico del estudiante y la necesidad de seguir trabajando en la misma de cara a su mejora. Por tanto, vamos a exponer ahora las conclusiones derivadas de los análisis realizados y de la elaboración del modelo de supervisión.

1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Las conclusiones que presentamos a continuación se derivan de los resultados obtenidos del análisis descriptivo y giran en torno a los siguientes ámbitos: organización, funciones y acciones supervisoras, el contexto de la práctica y la evaluación.

En relación a la organización actual del prácticum de maestros, las conclusiones a las que hemos llegado son:

1. La estructura del actual Plan de Prácticas de la Universidad de Jaén no favorece una implicación directa del supervisor en la organización de las mismas.
2. Los supervisores deberían intervenir en la formulación de objetivos, la organización de actividades y la elección del sistema de evaluación del Plan de Prácticas de su centro.
- Mientras los alumnos están realizando las prácticas, el coordinador del prácticum y los supervisores deberían mantener encuentros periódicos para ver cómo se desarrolla

- el prácticum y solucionar los problemas que puedan surgir en el mismo.
4. La información que se da a los alumnos acerca del Plan de Prácticas, el significado del prácticum y las actividades a desarrollar durante toda la etapa debe ser facilitada a los mismos por el Coordinador del Prácticum.
 5. Para mejorar la calidad de las prácticas es necesario establecer criterios de selección de los centros donde los alumnos van a realizar el prácticum, así como de los profesores tutores de aula.
 6. El objetivo fundamental de la etapa es proporcionar al alumnado en formación un conocimiento práctico acerca de la enseñanza en los niveles de educación primaria y las destrezas profesionales necesarias para el desempeño de la profesión.

Por lo que se refiere a las funciones propias del supervisor, las conclusiones más relevantes del estudio apuntan que:

1. La formación del supervisor en relación a su papel en la etapa es básica para conocer y desarrollar sus funciones con criterios de calidad.
2. Esta formación debería ser proporcionada por la propia Universidad a través de cursos, seminarios y/o reuniones con el coordinador del programa de prácticas.
- Para clarificar y poder asumir de forma consciente las funciones asignadas a la supervisión, se deben planificar encuentros con el coordinador del prácticum y otros supervisores antes del comienzo de las prácticas.
4. No todos los supervisores están preparados para llevar a cabo esta función, ya que la elección de la misma viene condicionada por necesidades organizativas del

departamento o para completar créditos en la docencia a cubrir en un curso académico.

5. La insuficiente formación teórica de los estudiantes dificulta el desarrollo de las funciones supervisoras.
6. La función más importante del supervisor es enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica como base para la construcción del conocimiento práctico de la enseñanza y la toma de decisiones para la resolución de problemas.
7. La interacción supervisor/alumnos durante las prácticas es primordial para resolver los problemas de los estudiantes en los centros de prácticas.

Respecto a las acciones a llevar a cabo desde la supervisión a lo largo de todo el período de prácticum, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. La realización de seminarios de trabajo con los alumnos es fundamental, dentro del prácticum, en la formación de los futuros maestros.
2. Los seminarios de trabajo con el alumnado deben comenzar antes de la incorporación de los alumnos a los centros y mantenerse a lo largo de toda la estancia en los mismos.
- El objetivo fundamental de los seminarios es informar a los alumnos sobre la importancia, características, tareas a desarrollar en el centro y evaluación en el prácticum, así como la resolución de problemas planteados en la práctica.
4. Los supervisores sienten la necesidad de programar de forma conjunta con los estudiantes las tareas a desarrollar por éstos en los centros de prácticas.
5. Los seminarios fomentan el trabajo colaborativo, base para el desarrollo de conocimientos compartidos y la resolución colectiva de problemas de la práctica.

6. Los supervisores deben disponer de una amplia gama de recursos y materiales para trabajar con el alumnado (simulaciones de casos prácticos, grabaciones de situaciones reales, bases de datos bibliográficas sobre las prácticas, etc.).
7. Los aprendizajes prácticos de los alumnos tras la realización del prácticum deben versar fundamentalmente sobre programación en la enseñanza, actividades a realizar en las aulas, trabajo simultáneo con varios alumnos y organización de los centros.
8. Uno de los aprendizajes prácticos a alcanzar por los estudiantes en los centros debe centrarse el trabajo colaborativo con el equipo de profesores de ciclo y/o curso y el establecimiento de buenas relaciones de comunicación con los alumnos del grupo-clase.
9. Las principales demandas de los alumnos al supervisor durante las prácticas hacen referencia a materiales sobre estrategias y técnicas de resolución de problemas y aspectos relacionados con la elaboración de la memoria de prácticas.
10. Para atender a los alumnos durante la supervisión es importante la utilización de medios como el teléfono o el correo electrónico.

Las conclusiones derivadas de las opiniones de los supervisores en relación al ámbito relacionado con los centros de prácticas y los profesores que ejercen en dichos centros como tutores de los futuros maestros nos indican que:

1. Los centros de prácticas deben recibir más información y orientaciones acerca de las prácticas antes de la incorporación de los alumnos a los mismos.
2. Deben establecerse relaciones de cooperación entre la Universidad y los centros de prácticas.

- Es necesario que supervisores y tutores de los centros trabajen de forma colaborativa en la formación práctica del alumnado.
- 4. La Universidad debe ofrecer a los tutores de los centros de prácticas formación acerca de sus funciones y tareas, previamente a la incorporación de los estudiantes a las aulas.
- 5. La principal función del profesor tutor del centro es proporcionar al alumno información sobre la práctica en el centro y el aula.
- 6. Los tutores del centro deben trabajar con los alumnos aspectos relacionados con los elementos curriculares, la gestión del aula y las características del alumnado.

Por último, señalamos las conclusiones relativas a aquellas cuestiones relacionadas con la evaluación dentro del prácticum:

- 1. La memoria de prácticas es uno de los instrumentos más potentes para realizar la evaluación del alumnado en prácticas.
- 2. Junto a la memoria de prácticas es necesario utilizar otras herramientas como diarios de prácticas y entrevistas personales para valorar el aprendizaje práctico de los estudiantes.
- La evaluación en el prácticum debe ser continua y formativa, a través de las relaciones y contactos que se establecen entre el supervisor y los alumnos a lo largo de la etapa.
- 4. La memoria de prácticas debe recoger información sobre el centro y el aula, así como las reflexiones del estudiante acerca de la experiencia vivida.
- 5. Las memorias de prácticas deben incluir información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros.

6. La evaluación de los futuros docentes acerca de los aprendizajes adquiridos en la práctica debe ser una responsabilidad compartida por los supervisores y los tutores de los centros.
7. La observación por parte del supervisor de las actuaciones prácticas de los estudiantes en las aulas sería clave en la evaluación de los mismos en el prácticum.

2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Atendiendo al nivel de significación proporcionado por los análisis de contingencias, podemos constatar que las variables independientes consideradas en nuestra investigación (sexo, experiencia docente universitaria, área de conocimiento y años de experiencia como supervisor de prácticum) no producen efectos diferenciales en el desarrollo del proceso de supervisión llevado a cabo por los supervisores del prácticum de maestros de la Universidad de Jaén. Por tanto, no se confirman las hipótesis número seis, siete, ocho y nueve declaradas en nuestro estudio.

En relación al sexo, se confirma que únicamente existe una relación significativa entre esta variable independiente y las variables del cuestionario número 7, 54, 77 y 94, no verificándose esta asociación en la noventa y dos variables restantes.

Sólo existe relación significativa entre la experiencia docente universitaria de los supervisores y las variables número 8, 19, 30, 53 y 71, sin existir asociaciones significativas en el resto de las noventa y una variables del cuestionario.

Tan sólo se verifica una asociación significativa entre las áreas de conocimiento a las que están adscritos los supervisores participantes en el

estudio y las variables número 29, 30, 58, 61 y 71. No se producen relaciones significativas entre esta variable independiente y las noventa y una variables restantes.

El número de años de experiencia de los profesores universitarios como supervisores únicamente presenta asociación significativa con las variables número 2, 16, 63, 76, 84 y 92. En cuanto a las noventa variables restantes del instrumento no se verifican relaciones significativas con esta variable independiente.

□ CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Seguidamente presentamos las conclusiones a las que hemos llegado tras la realización del análisis factorial general mostrado en el capítulo de resultados de la investigación.

Los resultados del análisis factorial general pone de manifiesto la existencia de diez factores, explicando éstos del 65,5% de la varianza total. Así, en diez conglomerados se agrupan las noventa y seis variables que componen nuestro cuestionario y que nos indican los temas que principalmente entran a formar parte de una etapa como es el prácticum de maestros y la supervisión como proceso básico que se desarrolla dentro de la misma. En este sentido, y en función de las cuestiones que se han aglutinado en torno a cada uno de los factores obtenidos, hemos denominado a los factores de la siguiente forma:

- Factor I: “Condiciones organizativas que favorecen la calidad del prácticum”.
- Factor II: “Funciones de los supervisores”.
- Factor III: “Acciones prácticas del supervisor”.
- Factor IV: “Aprendizajes alcanzados en el prácticum”.

Factor V:	“Evaluación de las prácticas”.
Factor VI:	“Dificultades en torno a la supervisión”.
Factor VII:	“El tutor del centro y el prácticum”.
Factor VIII:	“Resultados esperados por el supervisor”.
Factor IX:	“Demandas de los supervisores”.
Factor X:	“Labores supervisoras previas al comienzo del prácticum”.

Los conglomerados de variables que hemos obtenido a través del análisis factorial nos indican cuáles son los aspectos fundamentales que se trabajan en el prácticum, tanto desde el punto de vista de la organización del mismo como de los diferentes agentes que se implican en el proceso (coordinador del prácticum, supervisores, profesores tutores de los centros y alumnos en prácticas), así como los problemas que dificultan un desarrollo óptimo del mismo.

Los cuatro primeros factores son los que más varianza explican, lo que viene a confirmar la importancia de los factores resultantes. Vamos a centrarnos ahora en la importancia de los factores obtenidos:

- a) Si nos fijamos en la varianza que explica cada factor, es el primero de ellos, al que hemos denominado “Condiciones organizativas que favorecen la calidad del prácticum” el que explica mayor cantidad de varianza, seguido del segundo y el tercero donde se aglutinan todas las funciones y tareas relacionadas con la labor supervisoras. A estos dos factores los hemos llamado “Funciones de los supervisores” y “Acciones prácticas del supervisor” respectivamente.
- b) Estos tres factores agrupan más de la mitad de las variables del instrumento: 49 de las 96 que conformaban el cuestionario, lo que nos indica que estos tres aspectos resumen de forma básica

los aspectos relacionados con la supervisión en el prácticum en el contexto de la Universidad de Jaén.

c) En tercer lugar, si tenemos en cuenta la carga factorial de las variables agrupadas en torno a cada uno de los factores resultantes, se puede evidenciar que:

- La variable nº 10 es la que realiza la contribución más alta al primer factor, por lo que podemos afirmar que es el coordinador del prácticum el principal responsable de informar a los estudiantes, antes de que se incorporen a los centros, acerca de las tareas a llevar a cabo en los mismos.
- La contribución más elevada en el segundo factor la realiza la variable nº 64, que hace referencia a la utilización de materiales, por parte de los alumnos, disponibles en internet, por lo que afirmamos que los supervisores muestran una actitud positiva hacia la supervisión a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- La variable nº 58 es la que realiza la contribución más elevada al tercer factor, señalando que los supervisores deben disponer de una amplia gama de recursos acerca de la práctica para trabajar con los alumnos en los seminarios de supervisión.
- En relación al cuarto factor, la contribución más alta la realiza la variable nº 49, informándonos de la importancia que los supervisores le dan a la organización de los centros escolares, lo que hace que pidan a sus alumnos que recojan aspectos relacionados con este tema en las memorias de prácticas.
- La mayor contribución al quinto factor viene dada por la variable nº 29, que nos revela que para los

supervisores el prácticum es la asignatura más importante dentro de la titulación de Maestro.

- La variable nº 4 es la que realiza una contribución más alta en el factor seis, indicándonos que las dificultades que los supervisores pueden encontrar en el desarrollo de su tarea podrían ser menores si ellos tuvieran participación activa en la formulación de los objetivos del programa de prácticum.
- En el factor siete, la contribución más elevada la proporciona la variable nº 79, poniéndose de manifiesto que la información referida a los aspectos básicos del funcionamiento del centro y del aula debe ser responsabilidad directa de los tutores de los centros que trabajan con los alumnos durante su estancia en los mismos.
- En relación al octavo factor, la variable nº 5 es la que realiza la contribución más elevada, constatándose que, durante el prácticum, uno de los objetivos prioritarios es que los alumnos aprendan a reflexionar sobre la práctica.
- La variable nº 74 es la que aporta una mayor contribución al noveno factor, informándonos que el tema relacionado con la organización de los centros es el más demandado por los estudiantes en prácticas.
- En el factor diez, es la variable nº 26 la que presenta la mayor contribución, señalando que una de las principales tareas del supervisor debe ser la resolución de los problemas que se les presentan a los alumnos a lo largo del período práctico.

4. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Somos conscientes de la necesidad de seguir trabajando en esta línea pues la formación práctica de los futuros maestros es un tema de relevancia indiscutible en nuestro ámbito, máxime cuando estamos inmersos en un proceso de convergencia con Europa, de homologación de Titulaciones y Estudios. La propuesta de las dos titulaciones de Grado aparecidas en el Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio (2005), elaborado por la ANECA responde a la necesidad de adaptar la estructura básica de todas las titulaciones de Maestro a las necesidades del sistema educativo. Este título de grado pretende optar por un modelo de titulaciones que sea formalmente más compatible con la situación existente en la mayoría de los países del E.E.E.S.

En este sentido, es básico comenzar a trabajar en la línea que estas nuevas titulaciones exigen. Precisamente va a ser el prácticum uno de los aspectos que va a sufrir mayores cambios, principalmente en lo referido a su duración, ya que la propuesta aboga por la ampliación de este período a un año de duración aproximadamente. Por lo tanto, consideramos necesario seguir trabajando en la supervisión del prácticum de maestros, ya que los aprendizajes adquiridos a lo largo de este período van a determinar, en gran medida, el desempeño eficaz de la profesión. Todos los esfuerzos que se hagan en esta línea contribuirán a la mejora de una etapa formativa tan importante dentro de las diferentes titulaciones de maestro.

Las consecuencias fundamentales de nuestro estudio son las siguientes:

- a) La utilización de cuestionarios acerca del desarrollo del prácticum de maestros en diferentes contextos nos puede proporcionar múltiple información que podría ser de

- utilidad para el desarrollo de distintos modelos de supervisión.
- b) Es prioritario poner en práctica el modelo elaborado en nuestro contexto de actuación para conocer los resultados de su utilización.
 - c) Una vez realizadas las modificaciones consideradas pertinentes, éste debería hacerse extensivo a nuestra Universidad en su conjunto.
 - d) Si los datos obtenidos en contextos diferentes al que nos ha servido de base para la elaboración de la propuesta son similares, podría extenderse el modelo a dichos contextos.
 - e) Puesto que en nuestra Universidad hay alumnos que realizan el prácticum en sus provincias de origen (tanto dentro como fuera de la Comunidad Autónoma Andaluza), este modelo podría servir de base para establecer convenios de colaboración entre distintas Universidades en el prácticum y en aquellos otros aspectos de las Titulaciones de Maestros que se consideren relevantes.

En relación a las futuras líneas de investigación que se abren a partir de la realización de este trabajo, sugerimos algunas propuestas de futuro en relación a las mismas:


En primer lugar, una vez que se hubiera implantado el modelo se podría llevar a cabo un estudio sobre el proceso de implantación del mismo, de cara a la obtención de resultados que proporcionaran una base fundamentada para su remodelación de acuerdo con las evidencias puestas de manifiesto en su proceso de puesta en marcha y desarrollo.

Otro proyecto bastante más ambicioso sería realizar un estudio de estas mismas características pero en un ámbito más amplio, como puede ser la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Por otra parte, una tercera línea de investigación podría ir encaminada al estudio del prácticum de maestros desde la perspectiva de los tres grandes grupos de agentes implicados en las prácticas: supervisores, alumnos y profesores tutores de los centros.

En relación a esto, surgiría una cuarta alternativa cuyo objetivo fundamental sería la inclusión de los profesores tutores de los centros de prácticas en un modelo similar al que hemos diseñado en este estudio.

Puesto que sabemos de la existencia de diferentes tipos de experiencias telemáticas en torno al prácticum, se podría abrir una quinta vía de investigación que iría en la línea de “recopilar todos estos modelos”, aunar las características de los mismos en uno solo y trabajar colaborativamente con los grupos de investigación y de trabajo de otras Universidades que están realizando experiencias de autorización y supervisión de las prácticas a través de redes de telecomunicaciones.



**VII. Conclusiones e
Implicaciones de la
Investigación**

Una vez que hemos analizado y comentado los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre la supervisión en el prácticum de maestros se pone de manifiesto la importancia que esta etapa práctica tiene en la formación de los futuros maestros, la relevancia del papel del supervisor en el desarrollo práctico del estudiante y la necesidad de seguir trabajando en la misma de cara a su mejora. Por tanto, vamos a exponer ahora las conclusiones derivadas de los análisis realizados y de la elaboración del modelo de supervisión.

1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Las conclusiones que presentamos a continuación se derivan de los resultados obtenidos del análisis descriptivo y giran en torno a los siguientes ámbitos: organización, funciones y acciones supervisoras, el contexto de la práctica y la evaluación.

En relación a la organización actual del prácticum de maestros, las conclusiones a las que hemos llegado son:

1. La estructura del actual Plan de Prácticas de la Universidad de Jaén no favorece una implicación directa del supervisor en la organización de las mismas.
2. Los supervisores deberían intervenir en la formulación de objetivos, la organización de actividades y la elección del sistema de evaluación del Plan de Prácticas de su centro.
- Mientras los alumnos están realizando las prácticas, el coordinador del prácticum y los supervisores deberían mantener encuentros periódicos para ver cómo se desarrolla

- el prácticum y solucionar los problemas que puedan surgir en el mismo.
4. La información que se da a los alumnos acerca del Plan de Prácticas, el significado del prácticum y las actividades a desarrollar durante toda la etapa debe ser facilitada a los mismos por el Coordinador del Prácticum.
 5. Para mejorar la calidad de las prácticas es necesario establecer criterios de selección de los centros donde los alumnos van a realizar el prácticum, así como de los profesores tutores de aula.
 6. El objetivo fundamental de la etapa es proporcionar al alumnado en formación un conocimiento práctico acerca de la enseñanza en los niveles de educación primaria y las destrezas profesionales necesarias para el desempeño de la profesión.

Por lo que se refiere a las funciones propias del supervisor, las conclusiones más relevantes del estudio apuntan que:

1. La formación del supervisor en relación a su papel en la etapa es básica para conocer y desarrollar sus funciones con criterios de calidad.
2. Esta formación debería ser proporcionada por la propia Universidad a través de cursos, seminarios y/o reuniones con el coordinador del programa de prácticas.
- Para clarificar y poder asumir de forma consciente las funciones asignadas a la supervisión, se deben planificar encuentros con el coordinador del prácticum y otros supervisores antes del comienzo de las prácticas.
4. No todos los supervisores están preparados para llevar a cabo esta función, ya que la elección de la misma viene condicionada por necesidades organizativas del

departamento o para completar créditos en la docencia a cubrir en un curso académico.

5. La insuficiente formación teórica de los estudiantes dificulta el desarrollo de las funciones supervisoras.
6. La función más importante del supervisor es enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica como base para la construcción del conocimiento práctico de la enseñanza y la toma de decisiones para la resolución de problemas.
7. La interacción supervisor/alumnos durante las prácticas es primordial para resolver los problemas de los estudiantes en los centros de prácticas.

Respecto a las acciones a llevar a cabo desde la supervisión a lo largo de todo el período de prácticum, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. La realización de seminarios de trabajo con los alumnos es fundamental, dentro del prácticum, en la formación de los futuros maestros.
2. Los seminarios de trabajo con el alumnado deben comenzar antes de la incorporación de los alumnos a los centros y mantenerse a lo largo de toda la estancia en los mismos.
- El objetivo fundamental de los seminarios es informar a los alumnos sobre la importancia, características, tareas a desarrollar en el centro y evaluación en el prácticum, así como la resolución de problemas planteados en la práctica.
4. Los supervisores sienten la necesidad de programar de forma conjunta con los estudiantes las tareas a desarrollar por éstos en los centros de prácticas.
5. Los seminarios fomentan el trabajo colaborativo, base para el desarrollo de conocimientos compartidos y la resolución colectiva de problemas de la práctica.

6. Los supervisores deben disponer de una amplia gama de recursos y materiales para trabajar con el alumnado (simulaciones de casos prácticos, grabaciones de situaciones reales, bases de datos bibliográficas sobre las prácticas, etc.).
7. Los aprendizajes prácticos de los alumnos tras la realización del prácticum deben versar fundamentalmente sobre programación en la enseñanza, actividades a realizar en las aulas, trabajo simultáneo con varios alumnos y organización de los centros.
8. Uno de los aprendizajes prácticos a alcanzar por los estudiantes en los centros debe centrarse el trabajo colaborativo con el equipo de profesores de ciclo y/o curso y el establecimiento de buenas relaciones de comunicación con los alumnos del grupo-clase.
9. Las principales demandas de los alumnos al supervisor durante las prácticas hacen referencia a materiales sobre estrategias y técnicas de resolución de problemas y aspectos relacionados con la elaboración de la memoria de prácticas.
10. Para atender a los alumnos durante la supervisión es importante la utilización de medios como el teléfono o el correo electrónico.

Las conclusiones derivadas de las opiniones de los supervisores en relación al ámbito relacionado con los centros de prácticas y los profesores que ejercen en dichos centros como tutores de los futuros maestros nos indican que:

1. Los centros de prácticas deben recibir más información y orientaciones acerca de las prácticas antes de la incorporación de los alumnos a los mismos.
2. Deben establecerse relaciones de cooperación entre la Universidad y los centros de prácticas.

- Es necesario que supervisores y tutores de los centros trabajen de forma colaborativa en la formación práctica del alumnado.
- 4. La Universidad debe ofrecer a los tutores de los centros de prácticas formación acerca de sus funciones y tareas, previamente a la incorporación de los estudiantes a las aulas.
- 5. La principal función del profesor tutor del centro es proporcionar al alumno información sobre la práctica en el centro y el aula.
- 6. Los tutores del centro deben trabajar con los alumnos aspectos relacionados con los elementos curriculares, la gestión del aula y las características del alumnado.

Por último, señalamos las conclusiones relativas a aquellas cuestiones relacionadas con la evaluación dentro del prácticum:

- 1. La memoria de prácticas es uno de los instrumentos más potentes para realizar la evaluación del alumnado en prácticas.
- 2. Junto a la memoria de prácticas es necesario utilizar otras herramientas como diarios de prácticas y entrevistas personales para valorar el aprendizaje práctico de los estudiantes.
- La evaluación en el prácticum debe ser continua y formativa, a través de las relaciones y contactos que se establecen entre el supervisor y los alumnos a lo largo de la etapa.
- 4. La memoria de prácticas debe recoger información sobre el centro y el aula, así como las reflexiones del estudiante acerca de la experiencia vivida.
- 5. Las memorias de prácticas deben incluir información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros.

6. La evaluación de los futuros docentes acerca de los aprendizajes adquiridos en la práctica debe ser una responsabilidad compartida por los supervisores y los tutores de los centros.
7. La observación por parte del supervisor de las actuaciones prácticas de los estudiantes en las aulas sería clave en la evaluación de los mismos en el prácticum.

2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Atendiendo al nivel de significación proporcionado por los análisis de contingencias, podemos constatar que las variables independientes consideradas en nuestra investigación (sexo, experiencia docente universitaria, área de conocimiento y años de experiencia como supervisor de prácticum) no producen efectos diferenciales en el desarrollo del proceso de supervisión llevado a cabo por los supervisores del prácticum de maestros de la Universidad de Jaén. Por tanto, no se confirman las hipótesis número seis, siete, ocho y nueve declaradas en nuestro estudio.

En relación al sexo, se confirma que únicamente existe una relación significativa entre esta variable independiente y las variables del cuestionario número 7, 54, 77 y 94, no verificándose esta asociación en la noventa y dos variables restantes.

Sólo existe relación significativa entre la experiencia docente universitaria de los supervisores y las variables número 8, 19, 30, 53 y 71, sin existir asociaciones significativas en el resto de las noventa y una variables del cuestionario.

Tan sólo se verifica una asociación significativa entre las áreas de conocimiento a las que están adscritos los supervisores participantes en el

estudio y las variables número 29, 30, 58, 61 y 71. No se producen relaciones significativas entre esta variable independiente y las noventa y una variables restantes.

El número de años de experiencia de los profesores universitarios como supervisores únicamente presenta asociación significativa con las variables número 2, 16, 61, 76, 84 y 92. En cuanto a las noventa variables restantes del instrumento no se verifican relaciones significativas con esta variable independiente.

□ CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Seguidamente presentamos las conclusiones a las que hemos llegado tras la realización del análisis factorial general mostrado en el capítulo de resultados de la investigación.

Los resultados del análisis factorial general pone de manifiesto la existencia de diez factores, explicando éstos del 65,5% de la varianza total. Así, en diez conglomerados se agrupan las noventa y seis variables que componen nuestro cuestionario y que nos indican los temas que principalmente entran a formar parte de una etapa como es el prácticum de maestros y la supervisión como proceso básico que se desarrolla dentro de la misma. En este sentido, y en función de las cuestiones que se han aglutinado en torno a cada uno de los factores obtenidos, hemos denominado a los factores de la siguiente forma:

- Factor I: “Condiciones organizativas que favorecen la calidad del prácticum”.
- Factor II: “Funciones de los supervisores”.
- Factor III: “Acciones prácticas del supervisor”.
- Factor IV: “Aprendizajes alcanzados en el prácticum”.

Factor V:	“Evaluación de las prácticas”.
Factor VI:	“Dificultades en torno a la supervisión”.
Factor VII:	“El tutor del centro y el prácticum”.
Factor VIII:	“Resultados esperados por el supervisor”.
Factor IX:	“Demandas de los supervisores”.
Factor X:	“Labores supervisoras previas al comienzo del prácticum”.

Los conglomerados de variables que hemos obtenido a través del análisis factorial nos indican cuáles son los aspectos fundamentales que se trabajan en el prácticum, tanto desde el punto de vista de la organización del mismo como de los diferentes agentes que se implican en el proceso (coordinador del prácticum, supervisores, profesores tutores de los centros y alumnos en prácticas), así como los problemas que dificultan un desarrollo óptimo del mismo.

Los cuatro primeros factores son los que más varianza explican, lo que viene a confirmar la importancia de los factores resultantes. Vamos a centrarnos ahora en la importancia de los factores obtenidos:

- a) Si nos fijamos en la varianza que explica cada factor, es el primero de ellos, al que hemos denominado “Condiciones organizativas que favorecen la calidad del prácticum” el que explica mayor cantidad de varianza, seguido del segundo y el tercero donde se aglutinan todas las funciones y tareas relacionadas con la labor supervisoras. A estos dos factores los hemos llamado “Funciones de los supervisores” y “Acciones prácticas del supervisor” respectivamente.
- b) Estos tres factores agrupan más de la mitad de las variables del instrumento: 49 de las 96 que conformaban el cuestionario, lo que nos indica que estos tres aspectos resumen de forma básica

los aspectos relacionados con la supervisión en el prácticum en el contexto de la Universidad de Jaén.

c) En tercer lugar, si tenemos en cuenta la carga factorial de las variables agrupadas en torno a cada uno de los factores resultantes, se puede evidenciar que:

- La variable nº 10 es la que realiza la contribución más alta al primer factor, por lo que podemos afirmar que es el coordinador del prácticum el principal responsable de informar a los estudiantes, antes de que se incorporen a los centros, acerca de las tareas a llevar a cabo en los mismos.
- La contribución más elevada en el segundo factor la realiza la variable nº 64, que hace referencia a la utilización de materiales, por parte de los alumnos, disponibles en internet, por lo que afirmamos que los supervisores muestran una actitud positiva hacia la supervisión a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- La variable nº 58 es la que realiza la contribución más elevada al tercer factor, señalando que los supervisores deben disponer de una amplia gama de recursos acerca de la práctica para trabajar con los alumnos en los seminarios de supervisión.
- En relación al cuarto factor, la contribución más alta la realiza la variable nº 49, informándonos de la importancia que los supervisores le dan a la organización de los centros escolares, lo que hace que pidan a sus alumnos que recojan aspectos relacionados con este tema en las memorias de prácticas.
- La mayor contribución al quinto factor viene dada por la variable nº 29, que nos revela que para los

supervisores el prácticum es la asignatura más importante dentro de la titulación de Maestro.

- La variable nº 4 es la que realiza una contribución más alta en el factor seis, indicándonos que las dificultades que los supervisores pueden encontrar en el desarrollo de su tarea podrían ser menores si ellos tuvieran participación activa en la formulación de los objetivos del programa de prácticum.
- En el factor siete, la contribución más elevada la proporciona la variable nº 79, poniéndose de manifiesto que la información referida a los aspectos básicos del funcionamiento del centro y del aula debe ser responsabilidad directa de los tutores de los centros que trabajan con los alumnos durante su estancia en los mismos.
- En relación al octavo factor, la variable nº 5□ es la que realiza la contribución más elevada, constatándose que, durante el prácticum, uno de los objetivos prioritarios es que los alumnos aprendan a reflexionar sobre la práctica.
- La variable nº 74 es la que aporta una mayor contribución al noveno factor, informándonos que el tema relacionado con la organización de los centros es el más demandado por los estudiantes en prácticas.
- En el factor diez, es la variable nº 26 la que presenta la mayor contribución, señalando que una de las principales tareas del supervisor debe ser la resolución de los problemas que se les presentan a los alumnos a lo largo del período práctico.

4. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Somos conscientes de la necesidad de seguir trabajando en esta línea pues la formación práctica de los futuros maestros es un tema de relevancia indiscutible en nuestro ámbito, máxime cuando estamos inmersos en un proceso de convergencia con Europa, de homologación de Titulaciones y Estudios. La propuesta de las dos titulaciones de Grado aparecidas en el Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio (2005), elaborado por la ANECA responde a la necesidad de adaptar la estructura básica de todas las titulaciones de Maestro a las necesidades del sistema educativo. Este título de grado pretende optar por un modelo de titulaciones que sea formalmente más compatible con la situación existente en la mayoría de los países del E.E.E.S.

En este sentido, es básico comenzar a trabajar en la línea que estas nuevas titulaciones exigen. Precisamente va a ser el prácticum uno de los aspectos que va a sufrir mayores cambios, principalmente en lo referido a su duración, ya que la propuesta aboga por la ampliación de este período a un año de duración aproximadamente. Por lo tanto, consideramos necesario seguir trabajando en la supervisión del prácticum de maestros, ya que los aprendizajes adquiridos a lo largo de este período van a determinar, en gran medida, el desempeño eficaz de la profesión. Todos los esfuerzos que se hagan en esta línea contribuirán a la mejora de una etapa formativa tan importante dentro de las diferentes titulaciones de maestro.

Las consecuencias fundamentales de nuestro estudio son las siguientes:

- a) La utilización de cuestionarios acerca del desarrollo del prácticum de maestros en diferentes contextos nos puede proporcionar múltiple información que podría ser de

- utilidad para el desarrollo de distintos modelos de supervisión.
- b) Es prioritario poner en práctica el modelo elaborado en nuestro contexto de actuación para conocer los resultados de su utilización.
 - c) Una vez realizadas las modificaciones consideradas pertinentes, éste debería hacerse extensivo a nuestra Universidad en su conjunto.
 - d) Si los datos obtenidos en contextos diferentes al que nos ha servido de base para la elaboración de la propuesta son similares, podría extenderse el modelo a dichos contextos.
 - e) Puesto que en nuestra Universidad hay alumnos que realizan el prácticum en sus provincias de origen (tanto dentro como fuera de la Comunidad Autónoma Andaluza), este modelo podría servir de base para establecer convenios de colaboración entre distintas Universidades en el prácticum y en aquellos otros aspectos de las Titulaciones de Maestros que se consideren relevantes.

En relación a las futuras líneas de investigación que se abren a partir de la realización de este trabajo, sugerimos algunas propuestas de futuro en relación a las mismas:

En primer lugar, una vez que se hubiera implantado el modelo se podría llevar a cabo un estudio sobre el proceso de implantación del mismo, de cara a la obtención de resultados que proporcionaran una base fundamentada para su remodelación de acuerdo con las evidencias puestas de manifiesto en su proceso de puesta en marcha y desarrollo.

Otro proyecto bastante más ambicioso sería realizar un estudio de estas mismas características pero en un ámbito más amplio, como puede ser la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Por otra parte, una tercera línea de investigación podría ir encaminada al estudio del prácticum de maestros desde la perspectiva de los tres grandes grupos de agentes implicados en las prácticas: supervisores, alumnos y profesores tutores de los centros.

En relación a esto, surgiría una cuarta alternativa cuyo objetivo fundamental sería la inclusión de los profesores tutores de los centros de prácticas en un modelo similar al que hemos diseñado en este estudio.

Puesto que sabemos de la existencia de diferentes tipos de experiencias telemáticas en torno al prácticum, se podría abrir una quinta vía de investigación que iría en la línea de “recopilar todos estos modelos”, aunar las características de los mismos en uno solo y trabajar colaborativamente con los grupos de investigación y de trabajo de otras Universidades que están realizando experiencias de autorización y supervisión de las prácticas a través de redes de telecomunicaciones.



**VIII. Modelo de Supervisión
en Red (SURE)**

Para De Vicente (2003) los cambios producidos en España, mediatizados por la democratización del país y de sus instituciones, ha provocado formas de estar en clase, en la institución educativa, en la comunidad cercana y en la sociedad en general. Se han producido cambios en múltiples ámbitos, siendo uno de ellos la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional. En este sentido, quizás sea necesario repensar nuestros planes de estudio y nuestros programas formativos, para que estén en consonancia con las perspectivas de futuro. Así, sería conveniente utilizar mejor las tecnologías disponibles (internet y demás instrumentos de formación a distancia) tanto para el desarrollo de la materia como para el del conocimiento profesional. En esta línea, una vez llevada a cabo la revisión de la literatura, expuesta en los primeros capítulos de la investigación y tras observar los resultados del estudio descriptivo acerca de la supervisión realizada en la Universidad de Jaén, nos planteamos la necesidad de elaborar una propuesta de supervisión que intente paliar algunos de los problemas y necesidades detectadas. Para ello, nos vamos a apoyar en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta formativa que cada día cobra más auge en la sociedad en la que nos movemos, más concretamente nos vamos a valer de redes de trabajo colaborativo a través de Internet.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Lo primero que hay que plantearse es qué tipo de profesores queremos formar, cómo lo vamos a hacer y en qué presupuestos epistemológicos y metodológicos vamos a asentar esta formación. Para el profesor De Vicente, esto nos llevaría a analizar si los formadores de profesores sabemos lo que debemos hacer y si estamos preparados realmente para afrontar las exigencias que reclaman los tiempos venideros, ya que, en general, el profesorado percibe que los programas formativos que ahora

mismo hay en la práctica tienen un escaso impacto en la práctica docente y, por ende, en los resultados que obtienen los alumnos (De Vicente, 2003, 43).

En esta línea, él mismo afirma que *“los profesores deben poseer un arsenal de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias, además de un sistema bien instalado de creencias y valores, de rutinas bien establecidas junto a un alto poder de intuición”*, ya que los docentes necesitan estar bien equipados para poder enfrentar la complejidad de la actividad de la enseñanza, puesto que ésta responde a las características de singularidad, inmediatez, complejidad y conflictividad (De Vicente, 2000).

Como hemos visto en capítulos anteriores, tres son las funciones características de la supervisión: el control, el asesoramiento y la evaluación. El objetivo del control es que las actividades realizadas se conviertan en los resultados previstos, por lo que se hace necesario proponer metas para guiar la actividad y las conductas. La función de asesoramiento se refiere a la propuesta de acciones para mejorar la calidad de la enseñanza, ayudando a alcanzar los objetivos. Para ello, es fundamental que el supervisor esté informado en todo momento del desarrollo del proceso. La función de evaluación tiene como finalidad básica recabar información sobre todos los aspectos de la realidad educativa para la toma de decisiones.

Por otra parte, los procesos reflexivos son estrategias básicas para la construcción y generación del conocimiento práctico, ya que éste último se genera a través de procesos reflexivos. La experiencia del profesor es fundamental para construir su conocimiento práctico acerca de la enseñanza, por lo que la reflexión debe ir unida a dicha experiencia. El profesor reflexivo no construye su conocimiento práctico acumulando informaciones recogidas a lo largo de su experiencia profesional, sino planteando procesos reflexivos y metacognitivos de toma de conciencia para hacer suyas las experiencias que acontecen en el transcurso del tiempo (De Vicente, 2002).

En nuestro modelo intentaremos que estén presentes las tres funciones básicas de la supervisión y que, dentro de ellas, el asesoramiento promueva la reflexión en los estudiantes como vía fundamental de adquisición del conocimiento práctico.

Para Darling-Hammond y McLaughlin (1996) (cit. por De Vicente, 2002, 98-99), las habilidades reflexivas deben adquirirse en el período de formación y continuarse a lo largo de toda la carrera profesional, por lo que para ello se debe:

- emplear a los profesores en tareas concretas de observación, valoración y reflexión que iluminen el proceso de enseñanza y su desarrollo;
- funcionar de manera colaborativa e interactiva, desarrollando un conocimiento compartido más que individual;
- facilitar el modelamiento, el *coaching* y la resolución colectiva de problemas específicos de la práctica; y
- conectar el desarrollo profesional con los procesos de cambio de la escuela.

Por otra parte, Marcelo (2001) señala que la creación de un ambiente de aprendizaje “virtual” tiene que estar en consonancia con la teoría del aprendizaje que asumamos. Así, si optamos por una **teoría de aprendizaje constructivista** hay que hacer hincapié en la necesidad de que los alumnos vayan incorporando nuevos conocimientos a partir de la reestructuración y revisión de los conocimientos previos que poseen, a la par que hay que proporcionarle a los alumnos estructuras conceptuales que les ayuden a situar los nuevos conceptos. Desde una **teoría del aprendizaje situado** se deben ofrecer posibilidades de aplicar el conocimiento en contextos reales, proponiendo actividades de solución de problemas dentro de la propia presentación de contenidos. Para ello, hay que ofrecer múltiples recursos

que permitan analizar los problemas desde diversas perspectivas: fuentes de información variadas, distinta forma de representación de contenidos... Si nos posicionamos en la **teoría de la flexibilidad cognitiva**, hay que presentar los contenidos desde múltiples perspectivas, evitando la simplificación y fomentando el uso de las diversas fuentes de información disponibles. La instrucción debe basarse en el uso de casos prácticos que proporcionen experiencias de aprendizaje ricas, diversas y contextualizadas.

En estos ambientes virtuales, la tarea del formador se centra en el diseño de ambientes de aprendizaje que ayuden a los alumnos a aprender, por lo que se hace más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza. Esta práctica no presencial debe regirse por unos siguientes principios de procedimiento, de forma que el aprendizaje a través de redes debe ser:

- Activo: los alumnos deben ser partícipes en la construcción del conocimiento y desarrollar habilidades como la capacidad de búsqueda, análisis y síntesis de la información.
- Autónomo: no hay que darle todo a los alumnos sino que deben existir áreas de conocimiento en las que sean los propios alumnos los que indaguen.
- Adaptado: a las características y necesidades del grupo de alumnos con el que se va a trabajar.
- Colaborativo: el alumno ha de desarrollar habilidades para relacionarse con los demás (respetar a los otros, saber comunicar ideas...), además de la adquisición de conocimientos.
- Constructivo: para alcanzar verdaderos aprendizajes, de manera que la nueva información se construye sobre la anterior.
- Orientado a metas: los objetivos de aprendizaje tienen que ser explícitos, de forma que el alumno pueda escoger el camino que considere más adecuado para alcanzar las metas.

- Diagnóstico: ya que hay que partir de las características del alumnado para ir evaluando y comprobando sus progresos en el aprendizaje.
- Reflexivo: hay que propiciar la reflexión para que los alumnos tomen conciencia sobre cómo se aprende para poder introducir mejoras en el proceso.
- Centrado en problemas y casos: para conseguir la verdadera implicación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y proporcionar nuevas alternativas para facilitar el conocimiento y mejorar la calidad de la formación.

Un sistema de gestión de aprendizaje en red es una herramienta telemática organizada en función de unos objetivos formativos de forma integral y de unos principios de intervención psicopedagógica y organizativos, que debe cumplir, según Zapata (2005), entre otros, los siguientes criterios:

- Posibilita el acceso remoto tanto a profesores como a alumnos en cualquier momento y desde cualquier lugar con conexión a internet.
- Permite a los usuarios acceder a la información a través de navegadores estándares (Netscape, Internet Explorer, Mozilla...).
- El acceso es independiente del ordenador utilizado, es decir, la información puede ser visualizada y tratada de la misma forma en cualquier equipo.
- Tiene estructura servidor/cliente, es decir, que permite retirar y depositar información.
- El acceso es restringido y selectivo.
- Realiza la presentación de la información en formato multimedia, es decir, admite, además del hipertexto, gráficos, animaciones, audio, vídeo...

- Permite al usuario acceder a recursos y cualquier información disponible en internet, bien a través de enlaces o bien a través de las herramientas de navegación del entorno de la plataforma.

En este tipo de enseñanza, el profesor abandona el clásico papel de instructor directo y pasa a constituirse en facilitador del aprendizaje, en el sentido de que ofrece al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y necesidades. Por lo tanto, los tutores de cursos virtuales, en nuestro caso los supervisores del prácticum de maestros van a jugar un papel primordial en el proceso.

Son varios los autores que señalan que los modelos utilizados para formar a los profesores no deben centrarse en suplir lagunas, déficits y carencias del profesorado, sino que “formarse con los colegas” supone entender la formación como un proceso de desarrollo, tanto individual como colectivo, a través de la creación de dispositivos que posibiliten la reflexión colegiada sobre las prácticas ligadas a la resolución de problemas reales, de forma que se compartan interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias de todos sus miembros. Esta colaboración entre el profesorado posee las siguientes características:

- *Creencias e intereses compartidos:* ya que los docentes comparten perspectivas, valores, comprensiones y compromisos alrededor de un propósito común, que es lo que el alumnado debe aprender y cómo hacerlo.
- *Interacción y participación:* puesto que el profesorado tiene oportunidades y razones para actuar de forma conjunta en las acciones, asociaciones y deliberaciones.
- *Interdependencia:* debido a que las asociaciones y acciones conjuntas promueven y dependen de compromisos mutuos.

- *Preocupación por el punto de vista individual y de las minorías:* las diferencias individuales se aceptan dentro de reflexiones críticas que promuevan el desarrollo del grupo, sin existir división entre individuo y colectividad.
- *Preocupación por unas relaciones significativas:* ya que las interacciones manifiestan un compromiso de cuidado y mantenimiento de relaciones afectiva y significativas (De Vicente, 2002).

La implementación de este tipo de modelos puede realizarse a través de diferentes vías pero, a la vista de los últimos avances tecnológicos y los desarrollos dentro de este campo, pensamos que la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la puesta en marcha de los mismos aporta múltiples ventajas tanto para la formación de los futuros maestros como para que los supervisores puedan desarrollar su labor de forma eficaz. Además, a través de estas tecnologías se fomenta la formación a través de colegas que acabamos de señalar a través del trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo.

Si pensamos en las posibilidades de la telemática aplicadas a la enseñanza y, más concretamente, al prácticum de maestros, ésta nos permite la creación de comunidades virtuales de aprendizaje entre los supervisores y los alumnos, donde se pueden realizar intercambios libres rompiendo las barreras espaciales y temporales. Así, los estudiantes no tienen que encontrarse a la misma hora ni en el mismo lugar que sus formadores, sino que la labor principal de estos últimos en la mediación, a través del trabajo en equipo (Fernández y Paredes, 1998).

En relación al papel que deben jugar los futuros maestros como miembros de una institución educativa, Louis, Toole y Hargreaves (2001) señalan que hay que preparar a los estudiantes para encontrar propósitos y metas útiles para su enseñanza y para su propio desarrollo profesional. Por

tanto, desde un principio, éstos deben conocer procedimientos de solución de conflictos generados desde cuestiones relacionadas con la competición entre propósitos diversos y visiones encontradas; formas de atacar la necesaria reestructuración de las escuelas, que les hagan comprender qué elementos de la estructura de la institución son más importantes y conocer los efectos que la estructura elegida puede tener sobre la comunidad de aprendizaje; cómo crear sistemas de apoyo y control internos y externos y cómo los mismos deben suponer un revulsivo para el cambio; deben entender que los centros educativos tienen que utilizar colectivamente las innovaciones para cambiar sus prácticas, resolver problemas y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que el cambio educativo no implica sólo variaciones en las actitudes, creencias, valores o modelos mentales de los miembros de la comunidad educativa, sino también cambios profundos y duraderos en su identidad personal y profesional; por último, también deben aprender que las diferentes culturas afectan a la capacidad de los centros para introducir innovaciones y usarlas positiva y autónomamente, a la par que hay que usar el liderazgo para compartirlo en estas instituciones (De Vicente, 2003).

Otro de los aspectos que deben contemplar los modelos de formación de profesorado es la colaboración con las escuelas, de cara a optimizar el aprendizaje práctico de los futuros docentes. Esto debería hacerse a través de contratos de colaboración entre los centros de Educación Primaria y la Universidad, para elaborar proyectos establecidos sobre la práctica real de la escuela y desarrollados sobre el terreno. Esto implicaría de forma activa a los tutores de los centros de prácticas en la labor formativa de los estudiantes para profesores. Los modelos llevados a cabo a través de redes favorecerían la implicación de estos profesionales, aspecto que también se demanda desde el ámbito supervisor. Sin embargo, no vamos a incluir en nuestro modelo aspectos relacionados con estos profesionales, ya que es previo el establecimiento de dichos contratos de colaboración con los centros, en las condiciones que se estimen oportunas por ambas partes.

Un precedente en España de proyectos de este tipo es el llevado a cabo por miembros del departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, que plantean un proyecto piloto de tutorías telemáticas, basado en la mensajería electrónica y en la teleconferencia asistida por ordenador, para el prácticum de los alumnos de tercero de magisterio. Fernández y Paredes (1998) recogen algunas ideas acerca del mismo. Así, la finalidad del proyecto es ofrecer propuestas que satisfagan las necesidades formativas de los estudiantes para maestro, con metodologías abiertas y flexibles que den respuesta a demandas sociales, culturales y profesionales. En dicho proyecto se crea una comunidad virtual entre los alumnos los supervisores y los tutores de los centros que posibilita el intercambio de experiencias entre los profesores, los intercambios entre los alumnos, los trabajos cooperativos y las relaciones de comunicación entre los tres grupos. Sus pretensiones fundamentales podemos resumirlas en el siguiente cuadro:

NECESIDADES CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD	RESPUESTAS PROYECTO
- Implicaciones pedagógicas: compartir usos no tecnológicos y tecnológicos	- Desarrollo habitual de las actividades del Plan de Prácticas de la Universidad
_ Bajo calado de actividades de apoyo a procesos reflexivos durante el curso	- Reflexiones frecuentes vía correo - Documentos repartidos - Programas
- Ofrecer pautas de análisis y confrontación teórica para la discusión a los alumnos	_ Listas de discusión: casos encadenados ofrecidos por los propios alumnos a través del correo electrónico que son remitidos a todos los participantes
- Implicaciones organizativas: usos flexibles de la tecnología, adaptados a los estilos de vida de los docentes y los alumnos	- Entrevistas con alumnos <i>cara a cara</i>
- Ofrecer nuevos servicios	- Acceder y crear pequeñas informaciones - Mensajería de preguntas y respuestas - Consulta de bases de datos - Mantenimiento y actualización de

	<p>programas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Últimas versiones de programas educativos y aplicaciones de los mismos - Telecarga, para acceder a diversos sitios, elegir programas e incorporarlos a la memoria del terminal
CONTEXTO DE LOS CENTROS	PROYECTO
- Dar cabida a los tutores del centro	<ul style="list-style-type: none"> - Correo electrónico: comentarios y reflexiones sobre los alumnos - Diseño de webs adaptadas a las necesidades del alumnado
- Discutir temas operativos sobre gestión de clases	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de preguntas frecuentes en web - Correo encadenado
- Disponibilidad de recursos: conexión a internet	- Colegios del Proyecto Atenea

2. EL MODELO DE SUPERVISIÓN A TRAVÉS DE REDES EN EL PRÁCTICUM DE MAESTROS DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

El proceso de planificación de cualquier modelo requiere considerar las necesidades de información del programa y definir el modelo para llevar a cabo diseño, recogida y análisis de datos para cubrir esas necesidades, considerar los recursos útiles, establecer prioridades y evaluar el resultado de las acciones llevadas a cabo, a la par que realizar procesos de seguimiento con la finalidad de introducir las modificaciones pertinentes de cara a la mejora del mismo. Hemos intentado llevar a cabo todos estos aspectos en el desarrollo de nuestro “Modelo de Supervisión a través de Redes en el Prácticum de Maestros de la Universidad de Jaén”.

Un aspecto destacado común a todas las funciones de la supervisión hace referencia a la necesidad, por parte del supervisor, de estar permanentemente informado acerca del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es básico que se produzcan intercambios de

información continuos entre los supervisores y los alumnos en prácticas para que los primeros puedan estar al tanto de lo que sucede a diario en los centros y asesorar a sus estudiantes, con la finalidad de ir reorientando en procesos de cara a la obtención de unos resultados óptimos. Es por ello por lo que nos planteamos la necesidad de establecer un modelo que fomente las relaciones comunicativas entre ambos grupos y propicie intercambios de información en el menor plazo de tiempo posible.

Para Marcelo (2001), independientemente de las decisiones que hay que tomar acerca de los contenidos, las actividades, las comunicaciones o las evaluaciones, una primera decisión a adoptar se refiere a las características que tendrá el entorno de aprendizaje en el que los alumnos se van a situar a lo largo de la acción formativa que se vaya a desarrollar a través de las TICs.

Las instituciones que desarrollan Teleformación vienen utilizando plataformas tecnológicas que facilitan la creación de dicho entorno. El uso de una u otra plataforma determina las decisiones que los formadores deben adoptar acerca de la preparación del curso, ya que cada una tiene características y peculiaridades que, no en el fondo pero sí en la forma y en la incorporación de algunas herramientas, la diferencian de las demás. Obviamente, esto repercutirá en las posibilidades que los profesores puedan tener para promover innovaciones dentro de sus acciones formativas.

En el caso de la Universidad de Jaén, al igual que en la mayoría de las universidades andaluzas, la plataforma de teleformación usada es Ilias, en su versión 3. Esta plataforma está creada por un equipo de desarrolladores pertenecientes a la Facultad de Económicas y Administración de Empresas y Ciencias Sociales de la Universidad de Colonia (Alemania). Una de sus principales características es que integra múltiples herramientas que permiten usarse e integrarse de la forma en que

se quiera. Además, al ser software libre, permite hacer las modificaciones que se estimen pertinentes. Ilias es una plataforma en continuo desarrollo. Periódicamente aparecen nuevas versiones que solucionan problemas existentes en la plataforma o que incorporan nuevas funcionalidades según las necesidades planteadas, debatidas y consensuadas entre los usuarios de la plataforma y los diferentes equipos de desarrollo. No es de extrañar por tanto, que cada cierto tiempo aparezcan nuevas opciones o cambios en la misma debido a introducción de nuevas versiones. Puesto que la Universidad de Jaén pertenece al grupo de desarrollo de la plataforma, se podrían proponer cambios o modificaciones que se estimaran convenientes de cara a la puesta en práctica de la experiencia. Otro aspecto destacado de Ilias es que la misma plataforma permite gestionar diferentes cursos, a la vez que soporta múltiples clientes que administren múltiples bases de datos, a la par que permite la creación de contenidos.

Las características básicas de esta plataforma son:

- ☞ Es un entorno integrado de autor para crear cursos.
- ☞ Posee un soporte de metadatos para todo tipo de ‘learning objects’.
- ☞ Permite múltiples clientes soportados en la misma instalación.
- ☞ Tiene muchas funcionalidades para usuarios y administradores.
- ☞ Ofrece funcionalidades de ‘Role Based Access Control’.
- ☞ Posee módulos de importación SCORM/AICC/HTML.
- ☞ Alberga herramientas para la creación de test y otros tipos de evaluación.

Uno de sus inconvenientes fundamentales estriba en que algunas funcionalidades no son fáciles de entender y la instalación puede resultar un poco complicada, aunque en nuestro caso estos problemas estarían solventados, ya que en nuestra universidad lleva funcionando dos cursos académicos. También se le achaca como problema la falta de documentación, fundamentalmente en español, que existe al respecto. Para más información

acerca de la misma se puede acudir a la página oficial del proyecto:
<http://www.ilias.uni-koeln.de/ios/indez-e.html>.

De los tres teorías del aprendizaje señaladas en el epígrafe anterior, por las características que tiene el prácticum y las funciones fundamentales a desempeñar por el supervisor en relación a su trabajo con el alumnado, situaremos nuestro modelo dentro de la teoría del aprendizaje de la **flexibilidad cognitiva**, ya que, como apunta este autor, la instrucción se basa en el uso de casos prácticos, en nuestro caso la experiencia práctica vivida por los alumnos a lo largo del período de prácticas, lo que les proporciona experiencias de aprendizaje ricas, diversas y contextualizadas.

En relación a la elaboración del modelo propiamente dicho, compartimos con Marcelo (2001) la idea de que la puesta en marcha de un modelo de este tipo requiere por parte del profesorado, en nuestro caso por parte de los supervisores, una alta competencia en tres áreas:

* **Área tecnológica:** imprescindible en todas las fases de un curso de teleformación (planificación, diseño, implantación desarrollo...), de forma que el supervisor posea altos niveles de autonomía en el manejo de las herramientas, tanto de creación (procesadores de textos, bases de datos, diseño de gráfico y aplicaciones multimedia, webs...) como de aplicaciones de internet (correo electrónico, foros, chats, ftp, listas de discusión...).

* **Área didáctica:** un curso de estas características no implica únicamente trasladar materiales a formato html sino que son necesarias competencias didácticas que hay que aplicar básicamente durante la fase de diseño del curso, tales como: conocimiento de teorías y principios del aprendizaje que están en la base de las acciones formativas a llevar a cabo; capacidad de adaptación a los nuevos formatos de enseñanza utilizados; capacidad para crear

ambientes de aprendizaje pensados para la autodirección y autorregulación por parte de los alumnos; y capacidad para crear y/o adaptar materiales y tareas relevantes para las necesidades formativas de los estudiantes, relacionadas con su experiencia y aplicables en las situaciones específicas en las que de encuentran.

*** Área tutorial:** una vez que el curso esté en marcha, la calidad y el éxito del mismo dependerá, en gran medida, de las interacciones que se produzcan entre los estudiantes y los profesores y/o tutores. Esta labor de autorización exige competencias tutoriales relacionadas con: habilidades de comunicación para crear entornos agradables, donde se desarrolle el sentido de grupo y se trabaje en la consecución de objetivos comunes; ; capacidad e adaptación a las características de los estudiantes implicados en el proceso; mentalidad abierta para aceptar sugerencias, propuestas e introducir reajustes en función del proceso de desarrollo; y capacidad de trabajo y constancia en el seguimiento de cada alumno (valoración continua de progresos, retroalimentación inmediata...).

De las tres áreas que acabamos de desarrollar, en nuestro caso cobra más importancia la relacionada con las tareas de tutorización ya que será el eje central de nuestro modelo, puesto que uno de los aspectos que más nos interesan se centra en las relaciones de comunicación que se van a establecer entre el supervisor y los estudiantes en prácticas y en la calidad de las mismas. En relación al área tecnológica, también nos parece importante, pero siempre podremos contar con la ayuda de expertos en el tema que puedan orientarnos acerca del mismo. Por lo que se refiere el área didáctica, no dudamos de las competencias que el profesorado de nuestra universidad posee al respecto. Además, un modelo de estas características no se centra en los contenidos teóricos sino en la resolución de los posibles problemas que la práctica pueda plantear los alumnos que se encuentran realizando el prácticum.

Desde la perspectiva del alumnado, el modelo pedagógico característico de la enseñanza virtual está centrado en el papel del alumno como eje fundamental del desarrollo de su propio proceso formativo y en su autonomía para gestionar el tiempo y construir su propio itinerario de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes cuentan en todo momento con un profesor-tutor, que será quien oriente y facilite su proceso de formación, y acceden a una plataforma la plataforma de teleformación, que les va a facilitar el aprendizaje flexible y sin dificultades de espacio o tiempo, ya que éstos marcan su propio ritmo de aprendizaje desde cualquier lugar geográfico y sin condicionantes temporales.

Uno de los aspectos que más nos preocupa dentro del desarrollo del modelo son todas aquellas cuestiones relacionadas con la metodología, ya que, posiblemente, ésta es una de las áreas de mayor importancia dentro del sistema de enseñanza virtual, puesto que dará las claves sobre el criterio docente que se aplicará en el desarrollo del curso, sobre el tipo de aprendizaje que requieren los contenidos, sobre la realización y voluntariedad o no de las distintas actividades propuestas, sobre la utilización de los diferentes recursos disponibles y sobre el valor de la participación en foros, chats u otras actividades propuestas por el supervisor.

Los profesores en el entorno virtual dejan de ser instructores directos y pasan a ser facilitadores, ofreciendo al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y necesidades. Además, el tutor será la persona encargada de tener un contacto directo con el alumno, predisponiéndolo y asesorándolo en el seguimiento de los materiales de estudio. Es la figura que ha de evitar la desmotivación y el abandono del estudiante en su proceso auto formativo.

El papel del profesor ha cambiado sustancialmente con la aparición del nuevo paradigma centrado en el aprendizaje y en el que aprende, frente al paradigma anterior centrado en la enseñanza y en el profesor.

En este sentido, el papel del supervisor en el desarrollo del proceso de prácticas va a ser de vital importancia, ya que debe conocer bien la práctica desarrollada en los centros y debe dominar el entorno virtual de aprendizaje, lugar donde se encuentran tanto las materias de estudio como los materiales y recursos de aprendizaje.

Las funciones fundamentales de “nuestros supervisores” en el desarrollo del modelo serán las siguientes:

Director/orientador y facilitador del aprendizaje: de manera que tendrá que conocer los recursos de los que dispone el entorno y cómo aprovechar su potencial, además de facilitar a sus estudiantes las directrices para poder disponer de los mismos y hacer uso adecuado de ellos.

Organizador: como los contenidos de un curso no son únicamente textuales, sino que también se ofrecen otros recursos como navegaciones temáticas guiadas, foros, chats, etc., existirán actividades que podrán hacerse de forma individual por parte del alumno a lo largo de la experiencia mientras que otras requerirán del trabajo en equipo. En este caso, el supervisor es el encargado de:

- Establecer el calendario de entrega de actividades.
- Establecer las citas virtuales en el foro o chat, así como anunciar con suficiente tiempo dichos eventos.
- Hacer extensivas consultas particulares que puedan ser de interés general para el grupo, esto a través de las herramientas de comunicación disponibles.

- Intervenir para promover la participación y aportación de cada uno de los integrantes del grupo.

Fuente de recursos: aunque el diseño de los contenidos procurará satisfacer las necesidades de los estudiantes, el supervisor deberá completarlos a medida que surjan nuevas demandas. Esto requiere, por parte del supervisor, conocer bibliografía complementaria y estar familiarizado con técnicas de búsqueda de información en Internet.

Además de conocer los recursos disponibles en Internet, también tendrá que ir complementando con propuestas propias necesidades puntuales que no se cubran con actividades que se encuentren diseñadas de antemano, fundamentalmente actividades comunicativas a medida para el grupo de alumnos con los que esté trabajando.

Investigador/informante: de cara a la mejorar del modelo y sus contenidos, fundamentalmente tras la primera puesta en práctica del mismo. Para ello, el supervisor será el principal responsable de observar:

- los resultados graduales que obtienen los alumnos,
- el grado de satisfacción de éstos y
- la reacción de los estudiantes ante las actividades de grupo o ante las preguntas más frecuentes que formulan en torno al contenido o metodología desarrollada en el desarrollo de la experiencia.

De este modo, el supervisor se va a convertir en una fuente de información privilegiada acerca de la interacción que existe entre alumnos, contenido y tutoría.

Moderador: el entorno virtual es un escenario privilegiado para el desarrollo de modelos de aprendizaje colaborativos. En ellos, es muy importante la figura del moderador en la conducción las actividades

grupales y para favorecer la participación de los alumnos. Esta función abarca actividades como las siguientes:

- introducir el tema en una actividad abierta o de debate,
- encauzar el hilo de la discusión, para centrarlo o retomarlo,
- sacar conclusiones al final de un tema trabajado conjuntamente o en puesta en común,
- invitar a participar a expertos que aporten un punto de vista diferente al de los estudiantes.

Guía: desde esta perspectiva, los supervisores deben:

- facilitar la interacción entre el alumno y el contenido y,
- orientar a éste para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Por lo tanto, la labor fundamental del supervisor como guía será trabajar con los estudiantes y reflexionar con ellos sobre cómo resolver de manera óptima sus necesidades de conocimiento con el material didáctico del que disponen.

Evaluador: será primordial que el supervisor evalúe, de forma continua, los resultados de las tareas propuestas y los intercambios comunicativos entre los participantes.

En relación a la tarea de motivar a los alumnos para trabajar con este tipo de metodología, el supervisor tiene que provocar el interés del grupo desde el comienzo del curso y mantenerlo en cada una de las sesiones formativas, ya que, de lo contrario, la participación es casi imposible. Al mismo tiempo, es oportuno dar un sentido al trabajo diario, relacionándolo con el que se hizo el día anterior y con el venidero y que el alumno sepa por qué y para qué está trabajando para evitar la desmotivación y canalizar el interés a través de la participación. Al enfrentarse a explicaciones en

sesiones síncronas (a través del chat, por ejemplo), se debe buscar la interacción con el alumno para comprobar si éste sigue dicha explicación. Normalmente, cuando el tutor formula una pregunta al grupo en general a través del chat, suele encontrarse con un enorme silencio. Por eso es más útil terminar la explicación formulando algunas preguntas a alumnos concretos. De esta forma, es más probable que otros alumnos discrepen con las soluciones de sus compañeros y se decidan a realizar preguntas a su vez, iniciando así un debate sobre la materia. También es de bastante utilidad pedir a algún alumno que resuma la información que acaba de facilitar el supervisor o alguno de sus compañeros, lo que nos permite evaluar si los alumnos comprenden sin dificultad la materia. Además, es conveniente proponer al grupo la realización de actividades inmediatas en las que se tenga que aplicar la información recibida. En la translación de esos conocimientos a la práctica es donde pueden surgir dudas que estimularán la participación de los estudiantes y la reflexión de los mismos acerca de su tarea.

Por lo tanto, podemos afirmar que las actividades grupales son una de las mejores formas para lograr el interés de los alumnos, potenciar su participación y evitar la sensación de aislamiento, propia de la enseñanza virtual. Además, desde el punto de vista de la supervisión, es vital que en el prácticum los alumnos aprendan a trabajar colaborativamente, con sus compañeros, con su supervisor y con el equipo de profesores del centro en el que están realizando las prácticas.

En relación a la evaluación, ésta constituye uno de los apartados esenciales en el proceso de aprendizaje de cualquier programa de formación a distancia. En nuestro caso, el supervisor debe suplir ciertas apreciaciones sobre sus alumnos, que obtendría de forma directa o más inmediatamente en la enseñanza presencial. Por esta razón, uno de los grandes retos en la educación on-line es la evaluación del alumno a través o haciendo uso de las nuevas tecnologías. La idea es evaluar no sólo los resultados, sino, sobre

todo, los procesos. Aunque las plataformas de teleformación contemplan variadas herramientas para la confección de catálogos de preguntas para exámenes, ejercicios, trabajos y preguntas de autoevaluación para cada módulo. Es especialmente importante el avance que se ha dado en la línea de la autoevaluación del alumno, ya que, en ocasiones, son los propios alumnos los que elaboran sistemas de autoevaluación para comprobar los resultados obtenidos en su proceso de enseñanza-aprendizaje y el nivel de calidad de los mismos, utilizando los recursos del ordenador. Sin embargo, en nuestro caso, no utilizaremos este tipo de herramientas, sino que el supervisor será el encargado, siguiendo las normas dictadas en el Plan de Prácticas de la Facultad, de proponer las actividades que se utilizarán de cara a la evaluación final del alumno en el prácticum. Sin embargo, sí deberá especificarse el peso de cada una de las actividades propuestas en la evaluación final del estudiante (actividades obligatorias, actividades voluntarias, participación en foros y chats...)

3. DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL MODELO

Comenzaremos diciendo que la estructura del modelo en la plataforma será creada por nosotros, previo contrato con la Universidad de Jaén según la normativa existente al respecto, de manera que los supervisores tendrían la posibilidad de introducir, modificar y/o eliminar aquellos contenidos que considerasen adecuados. Hemos estructurado el modelo en tres grandes fases: “Fase de Preparación”, “Fase de implementación y desarrollo” y “Fase de evaluación”. Dentro de cada una de ellas contemplamos diferentes actuaciones. Por tanto, vamos a pasar a describir ahora la finalidad de cada una de las fases y el tipo de actividades previstas en ellas.

3.1. FASE DE PREPARACIÓN

La primera fase, a la que hemos denominado de “Preparación”, se llevaría a cabo antes de que los alumnos tengan que incorporarse a los centros de prácticas. Hemos intentado tener en cuenta las demandas de los supervisores acerca de su implicación en la organización del prácticum, de manera que, desde el principio, estén involucrados en el proceso y puedan aportar sugerencias y propuestas de mejora de acuerdo con sus conocimientos y experiencia sobre la materia.

En principio, esta primera fase exige un esfuerzo considerable por parte de los supervisores, ya que la preparación de cualquier curso o experiencia virtual es un trabajo bastante arduo y tedioso. Sin embargo, una vez que se hubiera llevado a cabo esta labor, los supervisores ya tendrían mucho camino recorrido, puesto que una vez que el diseño está hecho, la inclusión de nuevos contenidos y la modificación de los mismos es mucho más cómoda, fácil y rápida. Además, nuestro planteamiento aboga por la continuidad del profesorado en las labores de supervisión, es decir, que aquellos profesores que se impliquen en tareas de supervisión del prácticum lo hagan a largo plazo, con una previsión de varios cursos académicos.

Para llevar a cabo esta fase preparatoria distinguimos tres momentos fundamentales dentro de ella: una primera parte de formación técnica del supervisor, un segundo momento de selección y preparación de contenidos para su desarrollo en la fase de implementación y la primera toma de contacto con los estudiantes y su formación técnica. Vamos a ver ahora cómo y en qué consisten cada uno de estos momentos.

3.1.1. Formación técnica y competencias tecnológicas del supervisor

Antes de comenzar a trabajar en las tareas de supervisión propuestas en un entorno virtual, es básico que los supervisores que van a utilizar este modelo posean algunas competencias tecnológicas básicas para poder desenvolverse con facilidad en el entorno de formación. Estas competencias

estar relacionadas fundamentalmente con el manejo de la plataforma, de las distintas herramientas presentes en la misma y la preparación de contenidos para la introducción dentro del mismo.

Esta formación podría haber sido recibida ya por el supervisor o recibirla antes de que los alumnos comiencen las prácticas en los centros. Desde el curso académico 2003/2004, la Universidad de Jaén viene organizando distintos cursos de cara a la formación de su personal. Dentro de estos cursos hay dos que consideramos de especial interés para nuestra experiencia: el curso “Docencia On-line: Diseño Instructivo de Materiales Didácticos” y el curso “Docencia On-line Avanzada: Plataforma de Teleformación”. Puesto que en ambos estamos implicados de forma directa, apuntamos la posibilidad de que si los supervisores interesados en la experiencia aún no han realizado alguno de estos cursos y no conocen el funcionamiento y la forma de trabajar en la plataforma, se estudiaría con el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, de acuerdo con el Programa de Formación Permanente y Actualización del Profesorado de la Universidad de Jaén, la posibilidad de organizar dichos cursos exclusivamente para este profesorado.

El curso “Docencia On-line: Diseño Instructivo de Materiales Didácticos” tiene una duración de 30 horas, repartidas en una primera sesión presencial donde se explican los objetivos fundamentales de la plataforma de teleformación Ilias, la forma de trabajar en las mismas (herramientas de comunicación, diseño de materiales en formato electrónico, funciones del tutor, papel del alumnado, metodología de trabajo, herramientas de evaluación...) y se da de alta a los sujetos en la misma para que puedan comenzar a trabajar. En el curso se plantea la realización de distintas actividades relacionadas de forma directa con la asignatura escogida por cada profesor: guía de estudio, diseño instructivo de un módulo de aprendizaje y elaboración de pruebas de autoevaluación relacionadas con el módulo elegido. A lo largo de las veinticinco horas del curso, el

profesorado, de forma virtual, elaborará los materiales requeridos y los enviará, a través de la propia plataforma, a sus correspondientes tutores. Una vez finalizado el curso, y de forma presencial, se realiza una sesión final de evaluación entre los tutores y los profesores participantes. El profesorado que se implica en estos cursos está atendido constantemente, ya que el compromiso de los tutores del mismo es contestar las dudas y resolver los problemas que se puedan plantear en un período máximo de 24 horas. Nuestra experiencia en estos cursos nos dice que los profesores se implican en un alto grado en la misma y, a partir de éstos, son bastantes los docentes de nuestra universidad que se han animado a continuar su formación con el otro curso arriba mencionado, que podría considerarse una segunda parte de éste.

El otro curso al que hemos hecho referencia, “Docencia On-line Avanzada: Plataforma de Teleformación”, tiene el objetivo de formar al profesorado de cara a la creación de cursos virtuales en la plataforma. La duración también es de 30 horas y la metodología de trabajo igual que en el curso anterior. Así, el trabajo fundamental en el mismo consiste en la creación de un curso de docencia virtual de una parte (un tema o dos, dependiendo de la extensión) de una de las asignaturas que hayan impartido. Para ello deben introducirlo en la plataforma Ilias, usándola como se les explica en la parte de contenidos del propio curso. En el caso de este curso, la experiencia del año pasado nos dice que en el curso académico que nos ocupa (2004/2005) han sido bastantes los docentes que han comenzado a trabajar sus asignaturas de forma virtual o semipresencial. El curso de este año acaba de terminar por lo que no podemos conocer aún cuántos participantes se animarán a trabajar a través de esta herramienta.

En nuestro caso concreto, aquellos supervisores de prácticum de maestros que aún no los hayan realizado (pues nos consta que muchos de ellos ya lo han hecho) podrían cursarlo centrándose en la elaboración de

contenidos a trabajar con los alumnos que van a supervisar a lo largo de las prácticas.

3.1.2. Selección, organización y preparación de los contenidos en la plataforma

Una vez que los supervisores poseyeran un dominio técnico de la herramienta, deberían comenzar a elaborar los contenidos que van a ofertar a los alumnos. Puesto que no nos encontramos ante una asignatura teórica, estos contenidos no se van a centrar básicamente en la elaboración de temas o conocimientos teóricos, sino que deben incluir, al menos, los siguientes apartados:

En primer lugar, debe prepararse una “Guía de Estudio” para el alumnado. La elaboración de esta guía debe ser conjunta entre los responsables del Plan de Prácticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y los supervisores implicados en el Proyecto. Esta guía de estudio será una primera aproximación para el alumno que va a realizar parte del prácticum a través de la plataforma. Ésta debe comenzar con una pequeña presentación acerca del curso, en nuestro caso el prácticum de maestros. A continuación se recogerá información general, fundamentalmente de carácter técnico, acerca del mismo donde se introducirán datos relativos a: información de la “asignatura” (titulación, curso...) y el profesorado implicado en el mismo; una breve descripción de ésta; algunas indicaciones básicas acerca de la forma más adecuada de estudiar un curso virtual; referencias a la actitud a tomar antes cursos de estas características ; y la metodología de trabajo en los mismos. La tercera y última parte de la guía se realizará desde un punto de vista pedagógico e incluirá datos concretos sobre el prácticum en cuestión: objetivos a alcanzar a través de la experiencia de supervisión “virtual” en el prácticum; un breve resumen acerca de los contenidos a tratar por parte de los estudiantes; las orientaciones sobre la metodología de trabajo en la experiencia

(herramientas de comunicación: foros de discusión, chats, tabón de anuncios...); los criterios de evaluación del alumnado (actividades y participación); la temporalización del curso recomendada por los supervisores (entrega de actividades, asistencia a seminarios, participación a través de las herramientas de comunicación...), la bibliografía recomendada acerca de las prácticas; y enlaces de interés para el alumnado sobre el curso en cuestión.

Otro aspecto que consideramos importante contemplar dentro de los contenidos es el Plan de Prácticas de nuestro centro, para que los alumnos puedan consultarlo siempre que lo estimen oportuno. No vamos a detenernos aquí en éste ya que lo hemos desarrollado ampliamente cuando hemos explicado cómo es y cómo funciona el prácticum en la Universidad de Jaén.

Además, pensamos que es muy importante también dentro de los contenidos disponibles en la plataforma para el alumnado que aparezcan distintos materiales en red relacionados con las prácticas de enseñanza, sus funciones, experiencias de prácticas y bases de datos sobre el tema. Dentro de éstas incluimos una base de datos general acerca del prácticum de maestros (con bibliografía sobre las prácticas, enlaces a portales educativos, documentos en red sobre el prácticum de maestros y webs educativas de diferentes centros de la provincia) y bases de datos específicas de cada una de las especialidades que se imparten en la Universidad de Jaén (E. Infantil, E. Primaria, E. Física, E. Musical y Lengua Extranjera). Estas bases deben contener material relacionado con las materias propias de cada especialidad.

Al mismo tiempo, y una vez comenzada la experiencia con los estudiantes, debería ir elaborándose lo que se conoce como FAQs. Son las iniciales de Frequently Asked Questions, que en español significa “preguntas más frecuentes”. Las FAQs son las dudas más comunes que tienen los visitantes de un sitio web, y que por ello se contestan en una o

varias páginas de ese sitio. Son muy utilizadas en las páginas web, especialmente las que ofrecen servicios. En esa sección se exponen una serie de preguntas y sus correspondientes respuestas con el fin de aclarar las dudas más frecuentes entre los usuarios, fundamentalmente de tipo técnico, y así evitar la realización continua de consultas acerca de los mismos aspectos. Por eso, aunque a priori se pueda realizar un listado de FAQs con sus correspondientes respuestas, en base a los conocimientos y la experiencia que poseemos acerca del funcionamiento de la plataforma, lo ideal sería ir ampliando y completando dicho inventario una vez que empiecen a surgir posprimeros problemas de este tipo (cómo conectarse al chat, cómo colgar ficheros, fechas de entrega de actividades...).

Por último, además de todo esto, a los distintos supervisores se les ofrecería la posibilidad de introducir aquellos contenidos que quisiesen trabajar con su grupo de alumnos. Estos contenidos no tienen por qué ser públicos para todos los usuarios del curso, ya que la plataforma Ilias establece un sistema de roles mediante el que se definen los privilegios de acceso a cada recurso. Un rol se puede definir como una clasificación de usuarios atendiendo a un criterio determinado, de forma que a la hora de definir qué acceso se da a un objeto concreto, se establecen los privilegios que se darán a los miembros de un determinado rol. Los grupos son elementos de la plataforma que permiten la colaboración entre los usuarios. Básicamente son repositorios de objetos a los que pueden acceder los usuarios del grupo según los permisos que estos últimos tengan. El grupo está formado por dos tipos de usuarios: así, habrá uno o varios administradores (responsables de crear contenidos en el grupo y administrar a los usuarios) y los miembros del grupo (usuarios que pueden acceder a los objetos que contiene el grupo). Así, todos los supervisores implicados serán administradores del sistema, darán de alta a sus alumnos en prácticas e introducirán para éstos, a través de los permisos pertinentes, los materiales que consideren adecuados.

3.1.3. Toma de contacto y formación inicial de los estudiantes

Una vez que el material se ha preparado e introducido en la plataforma de teleformación, estaríamos preparados para comenzar a trabajar con los estudiantes. Tal como se establece en el Plan de Prácticas, los alumnos mantienen un seminario de iniciación a las prácticas con el coordinador del prácticum. Aparte de los temas que se tratan en este seminario, a los que también hemos hecho referencias en capítulos anteriores, los alumnos conocerán quién es el supervisor que se les ha asignado y se les convocará a un primer seminario de formación con su supervisor donde se les dará de alta para poder acceder a la plataforma Ilias y se les proporcionarán los conocimientos básicos acerca de la utilización de la misma: cómo acceder a la plataforma, qué contenidos hay, cómo es la estructura del curso, qué recursos tienen disponibles, dónde encontrar información relacionada con las actividades y su fecha de entrega, cómo y cuándo comunicarse con el supervisor y con el resto de compañeros...

Aparte del funcionamiento técnico de la plataforma, en este seminario se debe proporcionar a los alumnos criterios de funcionamiento con su supervisor mientras estén realizando las prácticas, estructura del trabajo, criterios de evaluación...

Por la experiencia que tenemos en relación a este tema, la duración aproximada de este primer seminario puede ser de 4 ó 5 horas, es decir, una mañana o una tarde de trabajo entre cada supervisor y el grupo de alumnos que le ha sido asignado por la Facultad. La realización del mismo tendrá lugar en una de las aulas de informática con las que cuenta la Universidad de Jaén. Esta primera toma de contacto y este primer seminario con el supervisor debe realizarse antes de que los alumnos se incorporen a los centros. Una vez que los estudiantes posean algún dominio sobre el tema, ya comenzará realmente el proceso supervisor con los mismos.

3.2. FASE DE IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO

Una vez que se ha llevado a cabo la primera toma de contacto entre el coordinador del prácticum, los supervisores y los estudiantes, los supervisores y los alumnos conocen la herramienta a utilizar (plataforma Ilias) y que los primeros han planificado su “modus operandi” y el material que van a trabajar con los maestros en formación, estaríamos en disposición de comenzar realmente a trabajar en la supervisión del prácticum, que es la temática que a nosotros realmente nos preocupa y la base sobre la que se sustenta la elaboración del modelo.

Obviamente, para nosotros esta es la fase más importante del modelo. La hemos denominado de implementación y desarrollo porque es en ella donde se van a llevar a cabo todas las acciones que pensamos que son fundamentales para la formación práctica de los futuros docentes. Estas acciones que proponemos se derivan de la revisión de la literatura llevada a cabo al principio del trabajo y de las opiniones y necesidades expresadas por los supervisores en nuestro contexto, obtenidos a través del cuestionario realizado sobre “La supervisión en el prácticum de Maestros”.

Dentro de esta fase distinguimos varios momentos y actuaciones interrelacionadas entre sí, de manera que aunque aquí veamos en qué consiste cada una de ellas por separado, en la práctica no serán independientes. Distinguimos básicamente cuatro momentos: por una parte, los seminarios de supervisión entre el supervisor y los estudiantes; por otra, los aspectos referidos a las distintas actividades que se van a llevar a cabo a lo largo de esta etapa, tanto individuales por parte del alumnado como aquellas otras grupales entre todos los miembros del equipo de trabajo formado por el supervisor y el grupo de alumnos que tiene asignados; en tercer lugar vamos a centrarnos en la interacción que se va a producir entre los sujetos implicados en la experiencia, y prestando especial atención a la calidad de estos intercambios y su incidencia en el aprendizaje práctico del

alumnado; el cuarto momento, pero no por ello el menos importante se refiere a los aspectos organizativos que el supervisor debe tener en cuenta mientras se está desarrollando el proceso. Vamos a intentar describir, lo más detalladamente posible, cada uno de los mismos.

3.2.1. Seminarios presenciales

Una vez comenzadas las prácticas, los supervisores podrán organizar tantos seminarios presenciales como consideren oportunos, en los días y horas que se fijen. En estos seminarios se abordarán distintos temas relacionados con los procesos desarrollados en las prácticas de enseñanza, los centros educativos, los diferentes elementos curriculares...

Aunque cada supervisor podrá decidir cuántos seminarios tendrá con su grupo de alumnos, en qué momento y sobre qué temas, sugerimos la realización de un seminario cada dos o tres semanas aproximadamente. Estos seminarios pueden ser llevados a cabo por el propio supervisor o por aquellos especialistas en distintos campos que éste considere adecuados para satisfacer las necesidades planteadas por los estudiantes. Nuestra propuesta conlleva la realización, al menos, de los seminarios que a continuación señalamos:

Primer Seminario: Organización y planificación en los centros de Educación Infantil y Primaria.

Segundo Seminario: Habilidades Sociales

Tercer Seminario: Elaboración de Unidades Didácticas

Cuarto Seminario: Selección y Evaluación de Recursos Didácticos

Quinto Seminario: La Evaluación en Infantil y Primaria.
Instrumentos y Herramientas de Evaluación.

La fecha de realización de estos seminarios debe estar fijada para el primer seminario en el que ya hemos comentado que aparte del

funcionamiento técnico de la herramienta, los supervisores informarán a los alumnos sobre el proceso a seguir y las actividades a realizar. Así los alumnos sabrán con la suficiente antelación los días en los que tendrán que acudir de forma presencial a la Universidad. Bien desde el comienzo de las prácticas, bien una semana aproximadamente antes de la realización de estos seminarios, los alumnos deben disponer de información y materiales acerca de cada uno de los temas tratados para que, previamente a la realización de los mismos, los estudiantes puedan haber trabajado sobre el tema a tratar.

Una vez realizados los seminarios, se abrirá un tema de discusión en el foro para que tanto los alumnos como el supervisor puedan exponer sus puntos de vista acerca de la temática tratada y discutir, de forma colaborativa, acerca de los mismos. Tras un período de tiempo prudencial (4-5 días aproximadamente) se convocará a los alumnos a un encuentro virtual síncrono para debatir y extraer conclusiones. El día y la hora del encuentro se fijará al final del desarrollo de cada seminario.

3.2.2. Actividades a desarrollar por los alumnos

Para nosotros, quizás el elemento más importante, dentro de esta fase en particular y dentro del modelo en general, hace referencia a las actividades que alumnos y supervisores van a desarrollar los alumnos a lo largo de las prácticas, tanto individual como colectivamente.

Tomando como base los objetivos generales recogidos en el Plan de Prácticas de nuestra facultad y con la colaboración de un compañero de nuestro departamento que lleva bastante tiempo realizando labores de supervisión de maestros, concretamos los siguientes objetivos específicos (Román, 2005):

- Integrar la formación teórica y la práctica de la enseñanza.

- Contribuir eficazmente a la elaboración y evaluación de P.E.C., P.C. y Plan Anual de un centro escolar.
- Desarrollar la competencia necesaria para programar y evaluar unidades de enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración la diversidad de los alumnos y el contexto de actuación.
- Desarrollar la competencia para enseñar y evaluar a alumnos que poseen diferentes conocimientos, capacidades y estilos de aprendizaje y a niños procedentes de diferentes culturas.
- Utilizar diversidad de métodos y técnicas de enseñanza y evaluación.
- Capacitar para seleccionar y utilizar adecuadamente los materiales y recursos didácticos.
- Desarrollar la competencia para realizar la tutoría de los alumnos.
- Ser consciente de sus puntos fuertes y débiles en orden a una mejora progresiva a través del coaching reflexivo y otras modalidades de ayuda supervisora, la colaboración de los compañeros, el estudio y la indagación permanente.
- Ser capaz de autoevaluar la actuación docente.
- Desarrollar la capacidad de reflexión previa a la acción, en la acción y sobre la acción.
- Incorporar el componente ético a la reflexión sobre la práctica.
- Desarrollar la capacidad de trabajar en colaboración en el desempeño de la docencia.
- Conocer y valorar los aspectos organizativos del centro y el aula
- Promover el desarrollo personal a través del autoconocimiento, la autoestima, las habilidades sociales que facilitan un buen clima de aula y centro y las actitudes de:
 - o Autonomía
 - o Apertura a la creatividad y la innovación
 - o Crítica, reflexión e interrogación permanente
 - o Búsqueda del perfeccionamiento continuo y el trabajo bien hecho

- Respecto a la persona del otro
 - Empatía
 - Ayuda
 - Compromiso con los valores de una sociedad democrática
- Como objetivos colaterales, aunque no menos importantes son:
- Desarrollar la colaboración Escuela-Universidad en la formación de los futuros maestros.
 - Propiciar una vinculación entre la formación inicial y la permanente del profesorado.
 - Plantear la tutoría de los alumnos de prácticas como un importante recurso de formación permanente de los tutores de la Universidad y de los centros de prácticas.

De cara a la consecución de estos objetivos, planteamos la elaboración de una memoria de prácticas por parte de los estudiantes que tendrá que responder al siguiente esquema:

A) DIARIO: el diario del alumno lo vamos a considerar la parte más importante de la memoria. Se les proporcionará a los alumnos orientaciones para la elaboración de la misma.

B) APARTADOS SISTEMÁTICOS

1. Observación, descripción y análisis del Centro: entorno, organización, planificación y evaluación de actividades.

2. Observación, descripción y análisis del aula: características del alumnado, clima social y relaciones.

3. Observación, descripción y análisis de la programación y el desarrollo del proceso didáctico y de la acción tutorial en ese aula.

4. Proyecto personal de prácticas:

- Diseñar y poner en práctica una programación globalizada (incluirá un didactograma).
- Posible participación del alumno en un proyecto de innovación que se desarrolle en el centro. Colaboración en el trabajo con los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Vivencia de experiencias de entrenamiento reflexivo (coaching). En el portafolio se incluirán las observaciones semanales registradas en las escalas de autoobservación/heteroobservación y las gráficas de las prácticas semanales.

5.- Conclusiones: reflexión sobre la influencia del período de prácticas en el propio aprendizaje profesional.

Al comienzo de las prácticas, cuando el supervisor explique a sus alumnos el sistema de evaluación y las actividades a realizar, también les proporcionará las siguientes orientaciones generales para la elaboración del diario.

**ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DEL DIARIO**

El diario recogerá la reflexión del alumno/a de prácticas acerca de las situaciones relevantes de la vida diaria en el aula, que tienen que ver con cuestiones relativas a ámbitos tales como:

- Las situaciones de enseñanza–aprendizaje: programación, enseñanza, evaluación.
- Dificultades y problemas.
- Los aspectos organizativos del aula y centro.

- Las relaciones interpersonales en el aula y en el centro.
- Los sentimientos personales respecto a la docencia y a las prácticas.
- Autoevaluación. Cada semana se fijará especialmente en lo que consigna, en el registro semanal de la práctica realizada, como realizado durante esa semana.
- Etc.

ESQUEMA PARA LA REFLEXIÓN Y LA REDACCIÓN

- 1. DESCRIPCIÓN:** ¿Qué sucedió?/¿Qué está pasando?
- 2. VALORACIÓN:**
 - ¿ Porqué sucedió/sucede?
 - ¿ Qué se hizo/ hace bien?
 - ¿ Qué se hizo/hace equivocadamente?. ¿Por qué?
 - ¿ Qué podría haberse hecho/hacerse de forma diferente?
- 3. DISEÑO DE UNA NUEVA INTERVENCIÓN** (Supone diseñar una intervención de mejora como consecuencia de la valoración).
- 4. SI ES POSIBLE:**
 - Puesta en práctica de la intervención diseñada en el apartado anterior. (En el diario se recogerán las incidencias de la puesta en práctica).
 - Evaluación de la intervención mediante triangulación:
 1. Opinión del futuro maestro / a
 2. Opinión del maestro / a del aula

Si procede, opinión de los niños/as del aula, recogida mediante entrevista/cuestionario.

Para la realización del diario los futuros maestros/as tomarán notas de campo sobre la marcha del acontecer de cada día, aunque la redacción puede ser semanal. En sus argumentaciones, deberán hacer referencia a la «teoría» aprendida en la Facultad. No debe perderse de vista que el diario es un instrumento para la espiral continua de *acción-reflexión-acción*, que caracteriza la práctica reflexiva de la enseñanza.

A continuación presentamos las categorías para el análisis del contenido del diario:

**CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL CONTENIDO
DEL DIARIO**

I. TIPO DE CUESTIÓN

Aborda una cuestión relativa a:

- Fines y de la educación y objetivos educativos
- Programación
- Documentos de planificación del centro
- Programación
- Contenidos
- Metodología
- Actividades
- Materiales curriculares
- Evaluación
- Relaciones de comunicación
- Organización
- Tutoría
- Desarrollo de la jornada/semana
- Colaboración de los padres en el proceso de enseñanza/aprendizaje
- Autoevaluación

II. TIPO DE REFLEXIÓN

Aborda una cuestión de educación/enseñanza:

- Dando únicamente argumentos de sentido común
- Utilizando conocimientos aprendidos en alguna materia del plan de estudios de magisterio
- Con argumentos basados en la eficacia/no eficacia de medios/métodos para conseguir objetivos concretos
- Con argumentos éticos
- Con argumentos políticos

- Se limita a describir/narrar sin emitir juicio

III. CALIDAD DE LA REFLEXIÓN

La calidad de la reflexión es:

- Insuficiente
- Suficiente
- Buena

La calidad de la propuesta es:

- Insuficiente
- Suficiente
- Buena

Su descripción/narración es:

- Superficial
- Incluye algunos aspectos relevantes
- Incluye múltiples aspectos relevantes

Para el registro semanal de prácticas se les proporcionará a los alumnos una ficha de registro a modo de ejemplo y que les sirva de orientación para elaborar la suya personal, en la que deberán incluir las prácticas que consideren pertinentes y/o las que les sean aconsejadas por su tutor del centro.

Semana del día.... al del mes de					
PRÁCTICA SEMANAL REALIZADA	L	M	X	J	V
Colaborar con el tutor en la elaboración de la programación de aula					
Diseñar y poner en práctica una actividad de diagnóstico de las concepciones previas de los alumnos acerca de la temática de la unidad. Elaborar una gráfica de patrones de concepciones previas					

e idear y realizar actividades para trabajar, de modo constructivista, con esas ideas previas					
Explicar					
Contar un cuento					
Poner en marcha un actividad en equipos heterogéneos, en cada uno de los cuales un alumno que domina mejor la tarea ayuda a aprender a otros que saben menos					
Poner en práctica una actividad de investigación del conocimiento por parte de los niños					
Aplicar alguna técnica de creatividad					
Moderar una asamblea de aula					
Diseñar y aplicar una actividad de trabajo de los niños con CD-ROM					
Estructurar y dirigir una actividad de trabajo de los niños con Internet					
Visitar alguna página o portal de educación a través de la red					
Estructurar y dirigir el trabajo de educación en un taller de: Educación Plástica Matemáticas Medio Físico Lenguaje Interculturalidad					
Analizar con el tutor el problema de algún niño y diseñar con él planes de actuación didáctica					
Analizar los errores de los niños y proporcionarles la ayuda necesaria					
Aplicar algún instrumento de observación sistemática de los niños, interpretarlo y diseñar ayuda pedagógica					
Colaborar con el tutor en la evaluación de los niños					
Seleccionar/elaborar materiales					
Participar en una sesión de tutoría					
Participar en una reunión de coordinación u órgano colegiado					

Por último, para la elaboración del didactograma requerido en el esquema de la memoria, se aconseja a los alumnos que revisen los principios metodológicos estudiados en la carrera y/o que consulten alguna monografía sobre Didáctica General, de forma que dicho didactograma tenga en cuenta los principios metodológicos más relevantes en relación con el alumno, el contenido, las finalidades y el contexto. A título orientativo, se les facilita el siguiente ejemplo:

DIDACTOGRAMA

Categorías de análisis de la enseñanza desarrolladas en nuestra aula	ACTIVIDAD								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Se adapta a las características individuales de los alumnos									
Favorece la colaboración y la ayuda mutua									
Favorece el desarrollo de la creatividad									
Favorece la motivación intrínseca									
Favorece el aprendizaje activo									
Favorece el aprendizaje significativo									
Favorece el aprender a aprender									
Favorece la aplicación del conocimiento a la vida diaria									
Etc.									

3.2.3. Interacción entre los agentes participantes: relaciones de comunicación

En relación a las relaciones de comunicación que se deben producir entre los participantes, ya hemos comentado con anterioridad la importancia de que éstas sean fluidas y constantes, con el objetivo de fomentar la interacción entre supervisor/alumnos y alumnos entre sí. Debemos prestar especial atención a la calidad de estos intercambios comunicativos y su incidencia en el aprendizaje práctico del alumnado, de

manera que la labor fundamental del supervisor será fomentar esta comunicación, aportar a través de ella elementos para la reflexión sobre la práctica y guiar y/o reconducir los intercambios comunicativos entre los distintos integrantes del grupo.

Para ello utilizaremos las herramientas de comunicación disponibles en la plataforma: correo electrónico, foros y chats.

El correo electrónico sólo funciona dentro de la plataforma y permite la comunicación individual y privada entre los participantes. Aconsejamos utilizar estas herramientas sólo para la realización de consultas muy personales entre el alumno y el supervisor o entre dos alumnos entre sí. Éste será el medio que los supervisores utilizaremos para comunicar a los alumnos la valoración que vamos haciendo acerca de las distintas actividades que se realicen de forma individual.

El foro lo utilizaremos fundamentalmente para la realización de consultas sobre temas relacionados con el desarrollo del prácticum, las actividades a realizar, las dificultades de cualquier tipo que se puedan plantear, etc., ya que estos pueden resultar de utilidad para la totalidad del grupo. Se puede crear un foro general y varios foros específicos clasificados por temáticas.

Al entrar en el foro, éste muestra su título, descripción y las acciones que se pueden realizar sobre él. Adicionalmente se muestra la siguiente información del foro a modo de resumen: nombres de los moderadores, fecha del último cambio realizado y la persona que lo realizó, número de asuntos tratados en el foro, total de artículos en el foro y artículos que no hemos leído, número de artículos nuevos desde el último acceso al foro, número de visitas al foro (por usuarios registrados) y un enlace al último mensaje enviado al foro y una referencia a quién y cuando lo hizo. Además, los supervisores, como usuarios con permisos para administrar el foro, podrán

ver funciones adicionales del mismo como: editar, borrar, enlazar o mover mensajes.

En relación al uso de esta herramienta, recomendamos al alumnado su entrada al mismo y/o uso, al menos, cada dos días, mientras que se recomienda que los tutores, en nuestro caso los supervisores, respondan a las cuestiones planteadas en un plazo máximo de veinticuatro horas aproximadamente. Estos criterios también deben ser marcados en la primera toma de contacto con los estudiantes.

Por lo que respecta a los canales de charla o *chats* permiten, como ya hemos comentado con anterioridad, realizar una comunicación en tiempo real entre los usuarios de la plataforma. Los temas y la fecha para la realización de estos encuentros grupales tendrá que ser fijada con la suficiente antelación y comunicada a los alumnos a través de alguna de las herramientas de comunicación disponibles. En cada canal de charla aparecerán reflejados los usuarios que en ese momento están conectados y podremos enviar mensajes privados a cualquiera de ellos. Además, una vez finalizada la sesión, podremos generar un documento donde se registren las conversaciones mantenidas en la sesión. También podremos crear salas privadas para mantener conversaciones exclusivamente con aquellos alumnos a los que invitemos expresamente.

Por último, disponemos de otra herramienta que es el Tablón de Anuncios. A través de ésta el supervisor hará pública la información que considere relevante para la totalidad del grupo (fechas, horas, cambios en actividades, recordatorios, novedades...). Los alumnos deben consultarla periódicamente para estar informados de los cambios o novedades que se vayan produciendo.

3.2.4. Organización de los encuentros virtuales, temporalización y entrega de las actividades

Otro de los elementos claves en un modelo de estas características es la temporalización de todo el proceso, de manera que desde la primera toma de contacto el alumno debe conocer las fechas exactas de todas las actividades a desarrollar a lo largo del período. En este sentido, los días de realización de los seminarios se harán públicos en la primera toma de contacto entre el supervisor y los estudiantes en prácticas. Los encuentros virtuales también deben estar programados con anterioridad. En el caso de que se produzcan cambios en las fechas de realización de éstos, dichos cambios deben ser anunciados con la suficiente antelación. Para ellos utilizaremos una de las herramientas de la plataforma: el tablón de anuncios.

Al mismo tiempo, aunque los alumnos ya conozcan los días fijados para los encuentros en el chat, es conveniente que el supervisor haga recordatorios de estas fechas, bien a través del foro, el correo electrónico o el tablón de anuncios.

Pero quizás lo más importante dentro de la temporalización sea fijar las fechas de entrega de las actividades que los alumnos deberán entregar de forma obligatoria. Para ello, el supervisor deberá elaborar un calendario donde se reflejen, de forma gráfica, dichas fechas. Así, proponemos que la entrega de los ejercicios que hemos presentado en el epígrafe referido a las actividades por parte del alumnado se realice de forma gradual mientras se esté desarrollando el prácticum. Será cada supervisor el encargado de proponer estas fechas de entrega. Al mismo tiempo, conforme el supervisor vaya recibiendo las actividades tendrá que ir revisándolas y comunicando a cada uno de los interesados la opinión que le merecen, las propuestas de mejora que estime convenientes, las indicaciones para la remodelación de las mismas (si lo estimase oportuno...). Para ello, utilizaremos el correo electrónico como medio de comunicación personal y privado entre el supervisor y sus alumnos.

De cara a la entrega de estas actividades, la plataforma permite el envío de ficheros a uno o varios de los miembros del grupo; luego a través de esta herramienta los alumnos le harán llegar a su supervisor las mismas.

Si se considerase adecuado o necesario, también podrían extrapolarse alguno de estos temas al foro de debate, para que puedan tener acceso a él todos los alumnos del grupo y/o planificar alguna sesión de chat para discutir y reflexionar colaborativamente sobre el tema en cuestión.

3.3. FASE DE EVALUACIÓN

La tercera y última parte del modelo es la que denominamos “Fase de Evaluación”. Aunque aquí la describimos en último lugar, ésta se va a llevar a cabo a lo largo de todo el desarrollo del modelo. La evaluación también ha sido uno de los aspectos a los que los supervisores le han otorgado bastante importancia. Por eso, también aquí intentamos tener en cuenta los aspectos que los supervisores consideran relevantes de los supervisores acerca de la misma. Sin embargo, aunque en los resultados del cuestionario observamos que las cuestiones señaladas en torno a este tema giran alrededor de la evaluación del alumnado, nosotros pensamos que dicha evaluación debe ser más amplia y abarcar todos y cada una de las actividades y procesos seguidos en el mismo, desde la inevitable evaluación de los alumnos, pasando por la evaluación de las tareas llevadas a cabo por el supervisor hasta la evaluación del proceso de puesta en marcha y desarrollo del propio modelo. Vamos ahora, por tanto, a ver los aspectos que consideramos básicos en cada una de ellas.

3.3.1. Evaluación del alumnado

En relación a la evaluación de los alumnos, hemos dicho que los supervisores piensan que ésta debe ser continua y formativa, a lo largo de

todo el período de prácticas y a través del establecimientos de relaciones comunicativas y contactos entre el supervisor y los estudiantes. Puesto que los supervisores de la Universidad de Jaén han indicado mayoritariamente que la memoria de prácticas es uno de los instrumentos más potentes para valorar el aprendizaje práctico adquirido por el alumnado en el prácticum y, además forma parte de los criterios de evaluación recogidos en el Plan de Prácticas de nuestro centro, hemos decidido utilizarla de cara a la evaluación, conjuntamente con el diario de prácticas. El objetivo fundamental de estos instrumentos es que el supervisor recoja suficientes evidencias acerca de los aprendizajes que sus alumnos han alcanzado sobre la práctica. Los aspectos a incluir en ambos se han explicado ampliamente en otros momentos del modelo.

Además de este aspecto, hemos de valorar también otras actuaciones de los estudiantes que nos proporcionan información acerca del proceso seguido por éstos, el interés mostrado, las habilidades prácticas adquiridas, en definitiva, sobre el desarrollo producido en el alumno tras la experiencia y los conocimientos prácticos adquiridos.

Por otra parte, las características de los entornos virtuales apuntan la necesidad de valorar la participación e implicación de los estudiantes en el desarrollo de este tipo de experiencias.

Consecuentemente, proponemos que la evaluación sea el resultado final de combinar los siguientes factores:

- Entrega de actividades: 50%
- Actitud participativa del alumno (foros, chats): 25%
- Asistencia y participación en seminarios: 25%

Ya hemos comentado al principio del modelo que los criterios de evaluación deben ser conocidos por los estudiantes desde la primera toma de contacto.

3.3.2. Evaluación del proceso supervisor desarrollado

Aunque es difícil “controlar” un factor de estas características, pensamos que los supervisores deberían ir evaluando el papel desempeñado a lo largo del modelo, desde los contenidos ofrecidos a sus alumnos, el proceso de elaboración de los mismos o las relaciones establecidas con los estudiantes, hasta los resultados de sus propias acciones. En este sentido, no creemos tener autoridad moral para “exigir” al profesorado la realización de evaluaciones sobre su propia práctica aunque sí aconsejamos la realización de las mismas, de cara a la autoevaluación de nuestro quehacer docente y como herramienta para la introducción de mejoras a lo largo del proceso.

3.3.3. Evaluación del modelo puesto en práctica

Como último aspecto a tener en cuenta, señalamos la necesidad de evaluar todo el proceso seguido y el propio modelo en sí, de cara a poder modificar aquellos elementos y procesos que puedan plantear algún tipo de problema e introducir aquellos otros elementos que se echen en falta y todas las propuestas de mejora que se detecten a través de este proceso evaluador.

En este sentido, una vez que el modelo se haya llevado a la práctica, proponemos la elaboración de cuestionarios que recojan todos aquellos aspectos que en él hemos considerado. Estos cuestionarios deben recoger tanto la opinión de los supervisores acerca de la experiencia como la de los propios alumnos implicados en la misma. Con los resultados obtenidos a través de estos instrumentos, estaríamos en disposición de reformular este modelo basándonos en la experiencia práctica llevada a cabo.



Referencias Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, R.M. y Casbergue, R.M. (1997). Evolution of novice through expert teachers' recall: implications for effective reflection on practice. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 741-755.

Almazán, L.; Gutiérrez, F.; Ortiz, A. y Peña, M.A. (2005). El prácticum en las titulaciones de maestro mediante TIC. Comunicación presentada a las *Jornadas de Innovación y Mejora Docente en la Universidad*. Jaén: Secretariado de Innovación Docente (en prensa).

Alonso, M.L.; Pereira, M.C. y Villacorta, F. (1991). Las prácticas de enseñanza: evaluación de una experiencia de intervención. *Bordón*, 43(1), 75-81.

Andrew, M.D. (1997). What matters most for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 48(3), 167-176.

A.N.E.C.A. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: A.N.E.C.A., vol. I.

Apps, J.W. (1991). Dirección de un examen crítico de las prácticas en la educación permanente. *Revista de Educación*, 294, 107-139.

Area, M.; Castillo, J.M. del; García, A. y Noarbe, R. (2003). *Internet en la docencia universitaria –ULL Multimedia-*. CD-ROM D.L.:TF-36/2002.

Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Balbás, M.J., (1994). La formación sobre integración como elemento en el practicum del Título de Maestro. *En El Practicum en los Nuevos Planes de Estudio. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares*. Poio (Pontevedra).

Bang-Jensen, V. (1986). The view from next door: a look at peer "supervision". En □.□. Zumwalt (Ed.). *Improving Teaching*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development, 51-62.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Barroso, J. (2003). Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Formación del Profesorado Universitario. *CiberEduca. III Congreso Internacional Virtual de Educación*. 1-11 Abril 2003. <http://www.cibereduca.com>

Bates, A.W. (1995). *Technology, open learning and distance education*. London: Routledge.

Beck, C. y □osnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.

Beck, C. y □osnik, C. (2002). Professors and the practicum: involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.

Benejam, P. (1987). Modelos de prácticas en la formación de los profesores. En *La formación práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre prácticas escolares*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 7-16.

Bernal, A. (1999). La figura del mentor en la formación de profesores noveles. *Padres y Maestros*, 243, 13-15.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Blanco, N. (1994). Contexto institucional y práctica docente. Estudio de un caso(I). *Revista de Educación*, 303, 329-350.

Bosco, A. (1996). La tecnología educativa, las prácticas de enseñanza y uso del ordenador. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 141, 16-25.

Boudreau, P. (1999). The supervision of a student teacher as defined by cooperating teachers. *Canadian Journal of Education*, 24(4), 454-459.

Brooks, V. (1998). Student teachers in the role of "others". *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 165-174.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Caballero, M.A. (1997). Clasificación de los modelos implícitos de los tutores del prácticum del título de Maestro en la Universidad Complutense de Madrid. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1 (0). <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>

Cabero, J. (Dir.) (1998). *Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Cabero, J. (Dir.) (2002). *Las TICs en la Universidad*. Sevilla: MAD.

Cabero, J. (2004). Las TICs como elemento para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía*, 194, 13-19.

Cabero, J. (Ed.); Salinas, J.; Duarte, A.M. y Domingo, J. (2000). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Síntesis.

Cabero, J. (Dir); Morales, J.A.; Barroso, J.; Román, P. y Romero, R. (2004). La red como instrumento de formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 22, 5-23.

Cabero, J., Llorente, M.C. y Román, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 27-41.

Cajide, J. y Peláez, M. (1999). El prácticum y la titulación según el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1).
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Calderhead, J. (1986). *Developing a framework for the elicitation and analysis of teachers' verbal report*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Campanario, J.M. (1998). ¿Quiénes son, qué piensan y qué saben los futuros maestros y profesores de ciencias?: una revisión de estudios recientes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 121-140.

Carter, H. (1984). Teachers of teachers. En L. □atz y J. Raths (Eds.). *Advances in teacher education*. Vol 2. Norwod: Ablex, 147-157.

Cascante, C. (1991). Los ámbitos de la práctica educativa. Una experiencia de investigación acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 265-274.

Castaño, N.; Prieto, C.; Ruiz, E. y Sánchez, M. (1997). El profesor tutor del Prácticum: Propuesta de un modelo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0).

<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>

Castro, C. y García, V. (1999). The practicum of the education sciences faculty of the university of Cordoba. Relationships between the faculty and schools. *TNTEE* 1 (1).

<http://tntee.umu.se/publications/journals/v1n1/04Cordoba.pdf>

Catena, A., Ramos, M.M. y Trujillo, H.M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Cebrián, J.L. (1998). *El profesorado ante las nuevas tecnologías*. XIII Semana Monográfica: Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Madrid: Fundación Santillana.

Cebrián, M. (1992). *La didáctica, el currículum, los medios y los recursos didácticos*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Cebrián, M. (1999). Los multimedia y la mejora del prácticum en la formación inicial de profesores. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 12. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n12/n12art/art127.htm>

Cebrián, M. (2000). Las redes y la mejora del prácticum en la formación inicial de maestros. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 14, 5-11.

CECJA (1994). *Orden de 1 de junio por la que se regula la realización de las prácticas de enseñanza de los alumnos y alumnas de Centros Universitarios de Formación del Profesorado de Andalucía*. Sevilla, BOJA nº 89 (15-06-1994).

Cid, A. (1995). *Propuesta de un plan general de prácticum para el título de maestro de la Universidad de Vigo*. Ourense: Copytema.

Cid, A. y Domínguez, E. (1995). *Prácticas de enseñanza primaria*. Ourense: Area de Educación, Universidade e Xuventude.

Cid, A.; Domínguez, E. y Raposo, M. (1998). La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. En M.A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra, tomo I, 219-234.

Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118.

Cohen, L. Y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cohn, M. (1981). A new supervision model for linking theory to practice. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 26-30.

Coll, C. (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Aula XXI – Santillana.

Criado, M.J.; Calonge, A. y Lago, J.C. (1995). Un trabajo de observación como instrumento para adquirir parte del conocimiento profesional. En L. Montero; B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.). *El prácticum en la formación de*

profesionales: problemas y desafíos. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares. Santiago: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 44-48.

Crippen, □.J. y Brooks, D.W. (2000). Using personal digital assistants in clinical supervision of student teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 9(3), 207-211.

Daane, C.J. (2000). Clinical master teacher program: Teachers' and interns' perceptions of supervision with limited university intervention. *Action in Teacher Education*, 22(1), 93-100.

Daufi, P. (1998). Proyecto de prácticas y funciones del tutor en "L'Escola Universitària de Mestres "Balmes" de Vic". En M.A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de prácticas.* Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra, tomo I, 245-259.

Denton, J. (1982). Early field experience influence on performance in subsequent coursework. *Journal of Teacher Education*, 32(2), 19-23.

Denzin, N.□. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods.* New York: McGraw-Hill.

De Benito, B. (2000). Herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de Internet. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/deBenito.html>

De Vicente, P.S. (1993). Habilidades docentes para la práctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 154, 287-299.

De Vicente, P.S. (2000). Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos el contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. Lorenzo y otros (Eds.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 917-948.

De Vicente, P.S. (Dir.) (2002a). *Desarrollo profesional del docente en un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

De Vicente, P.S. (2002b). La reflexión como instrumento de la práctica. En L. Almazán, A. Ortiz y M. Pérez. *Enseñanza, profesores y centros educativos*. Jaén: Jabalcuz, 77-100.

De Vicente, P.S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.) *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de la convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada, 41-59.

De Vicente, P.S.; Moral, C. y Pérez, M.P. (1993): Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 105-116.

De la Torre, S. (1995). Estrategias de enseñanza y aprendizaje creativos. En M.L. Sevillano y otros. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Díaz, M.; Sáenz-López, P.; Tierra, J.; Tejada, J. (1995). Seguimiento del Practicum en la Universidad de Huelva, aspectos generales y específicos de la especialidad de Educación Física. En A.A.V.V. Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de E.U. de Magisterio. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza, pp. 203-210.

Domene, S; García, R.; León, M.J.; Miñán, A. y Morales, J.A. (1988). Juicios y opiniones de los sujetos implicados en las prácticas de enseñanza, sobre las variables que pueden incidir en ellas. En P.S. De Vicente; O. Sáenz y M. Lorenzo (Eds.). *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 735-743.

Domingo, J. (2000). La organización de los centros y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En J. Cabero; J. Salinas; A.M. Duarte y J. Domingo (Eds.). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Síntesis, 229-250.

Domínguez, D. y Alonso, L. (2005). Nota sobre la conferencia: II Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad. ¿Hacia qué sociedad del conocimiento? *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2) (On-line Journal). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-2-s.htm>

Eisner, E. (Ed.) (1985). *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: NSSE.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós, 195-301.

Escudero, J.M. (1995): "La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y el sistema escolar". En J.L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, O. SÁENZ (Dirs.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy: Marfil, 397-412.

Estébaranz, A. y Mingorance, P. (1995). Estudio cualitativo de las expectativas sobre las prácticas de enseñanza. En L. Montero; B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.). *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas*

Escolares. Santiago: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 397-405.

Ehuletche, A. y Santángelo, H. (2000). El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soporte de nuevas tecnologías y redes de comunicación. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 15. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n15/n15art/art153.htm>

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (1997). *El prácticum en la formación de maestros*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. *Propuesta del Plan de Prácticas de Enseñanza (Practicum). Curso 2004/2005*. Jaén: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. <http://www.ujaen.es/centros/fachum/docencia/titulaciones/maestros/practicummaestros.html>

Fernández, S. y Paredes, J. (1998). La teletutoría en el prácticum de los maestros. *Tendencias Pedagógicas, n° extraordinario, 1998*, volumen 2, 33-49.

Ferreres, V.S. (1998). ¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel. Qué funciones. Qué formación?. En M.A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra, tomo I, 129-148.

Fitch, T.J. y Marshall, J.L. (2002). Using cognitive interventions with counseling practicum students during group supervision. *Counselor Education and Supervision*, 41 (4), 335-342.

- Foulquie, P. (1976). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau, 91.
- Fox, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fuentes, E.J. (1997). Contribuciones del Prácticum al aprendizaje de la enseñanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1 (0). <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>
- Fuentes, E.J. y González, M. (1998). Interacción y aprendizaje con profesores tutores: la visión del alumnado de magisterio. En M.A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra, tomo I, 261-274.
- Gallego, D.J. y Alonso, C.M. (1997). Formación del profesorado: Nuevos canales y nuevos recursos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 8, 81-99.
- Gallego, M.J. (1994). *El práctico reflexivo usuario de ordenadores*. Granada: Adhara.
- Gallego, M.J. (Dir.) (1997). *El profesorado y la programación televisiva*. Granada: PRO-TV, Universidad de Granada.
- Gallego, M.J. (2003). Intervenciones formativas basadas en www para guiar el inicio de la práctica profesional de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 111-131.
- Gallego, M.J. y Martínez, M.C. (2001). Tecnologías de la Información y la comunicación en la formación práctica del profesorado. En *EDUTEC'01*.

Congreso Internacional de tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible.
<http://www.edutec.es/edutec01/edutec/comunic/EXP53.html>

García Sánchez, J.N. (1993). Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros. *Revista de Educación*, 301, 337-358.

García, V. (1995). Prácticum de primer curso. Una experiencia de supervisión. En L. Montero; B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.). *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares.* Santiago: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 244-248.

Getz, H. (1999). Assessment of clinical supervisor competencies. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 491-497.

Glanz, J. (1997). Supervision: Don't discount the value of the modern. *Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A.* Chicago.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación.* Barcelona: PPU.

Gisbert, M. (1999). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En J. Cabero; M. Cebrián; A. Duarte; F. Martínez; I. Aguaded; J. Barroso; J.M. Fernández y J.A. Morales (Coords.). *Y continuamos avanzando. Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa.* Actas del Congreso EDUTEC'99. Sevilla: Aljara, 315-330.

Gómez, M.J. (1995). Concepciones y creencias de los profesores colaboradores sobre su papel y funciones en las prácticas de enseñanza de los alumnos de 2º curso de la especialidad de Educación Especial: quince estudios de casos. En L. Montero; B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.). *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos. Actas del*

III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares. Santiago: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 430-435.

Gómez, M.J. (1998). El papel y las funciones de los tutores desde la perspectiva de los alumnos y los profesores colaboradores de prácticas de enseñanza. En M.A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excm. Diputación de Pontevedra, tomo I, 291-303.

González, E.P. y Rubia, M. (1999). Propuesta crítica de formación inicial de maestros/as en nuevas tecnologías en la E.U. de Educación de Soria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). (<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>)

Gonzalez, M. (1999). The practicum as a meeting experience. *TNTEE* 1 (1). (<http://tntee.umu.se/publications/journals/v1n1/05Coruna.pdf>)

González, M. y Fuentes, E.J. (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.

González, M. y Fuentes, E.J. (2001). Las relaciones entre la Universidad y las escuelas en el desarrollo del prácticum. *Actas del VI Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excm. Diputación de Pontevedra. (<http://webs.uvigo.es/poio/pdf2001/gonzalezsanmame-.pdf>)

Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 439 (3), 220-227.

Griffin, G. (1986). Issues in student teaching: a review. En L.G. Katz y J. Rath (Eds.). *Advances in teacher education*. Vol. 2. Norwood: Ablex, 239-274.

Guerrero, A.; Romero, C. y Toro, B. (2001). El prácticum de intervención docente del tercer curso de educación física: perspectiva de los supervisores. *Actas del VI Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra. <http://webs.uvigo.es/poio/pdf2001/guerreroogalo.pdf>

Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre. Guyton, E. y McIntyre, D.J. (1990). Student teaching and school experiences. En W.R. Houston; M. Haberman y J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher*. New York: MacMillan, 514-534.

Hamilton, D. (1983). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. En J. Gimeno y A.I. Pérez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 139-147.

Hernández, F.; Fonollosa, M. y Chrysos, A. (1998). Niveles de reflexión en la práctica docente en un curso de formación inicial del profesorado utilizando el correo electrónico como sistema tutorial. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 10. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n10/n10art/art108.htm>

Horton, W. (2000). *Designing Web-Based Training*. Nueva York: John Wiley. Hoy, W.□. y Forsyth, P.B. (1986). *Effective supervision. Theory into practice*. New York: Random House.

Hughes, C. (1998). Practicum learning: Perils of the authentic workplace. *Higher Education Research and Development*, 17(2), 207-227.

Imbernón, F. (1989). Formar a los formadores. *Cuadernos de Pedagogía*, 166, 68-71.

Isla, J.L. y Ortega, F.D. (2001). Consideraciones para la implantación de la videoconferencia en el aula. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 17. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n17/n17art/art173.htm>

Jiménez, M.D.; Tonda, E.M.; Lledó, A. y Carda, R.M. (1998). El prácticum en la formación de los maestros en la Escuela Universitaria de Alicante. En M.A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra, tomo I, 415-423.

Jiménez, M.S.; Cerrón, M.C. y Bautista, A. (1990). El desarrollo del conocimiento práctico mediante procesos de investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 43-50.

Justen, J.E. y McJunkin, M. (1999). Supervisory beliefs of cooperating teachers. *Teacher Educator*, 34(3), 173-180.

□ahn, B.B. (1999). Priorities and practices in field supervision of school counseling students. *Professional School Counseling*, 3(2), 128-136.

□eating, J.; Diaz-Greenberg, R.; Baldwin, M. y Thousand, J. (1998). A collaborative action research model for teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 381-390.

□erlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México, D.F.: McGraw-Hill.

□owles, G.J. y Hoefler, V.B. (1989). The student teacher who wouldn't go away: learning from failure. *The Journal of Experiential Education*, 14-21.

□rajewski, B. Y Jones, B. (1997). Student teaching supervision: A cross-cultural dialogue. *Action in Teacher Education*, 18(4), 77-82.

□remer-Hayon, L. (1991). The stories of expert and novice student teachers' supervisors: perspectives on professional development. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 427-438.

Ladany, N.; Constantine, M.G.; Miller, □.; Erickson, C.D. y Muse-Burke, J.L. (2000). Supervisor countertransference: A qualitative investigation into ist identification and description. *Jornal of Counseling Phychology*, 47(1), 102-115.

Ladany, N.; Marotta, S. Y Muse-Burke, J.L. (2001). Counselor experience related to complexity of case conceptualization and supervision preference. *Counselos Education and Supervision*, 40(3), 203-219.

Lanier, J.E. y Little, J. (1986). Research on teacher education. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Third edition. New York: MacMillan, 527-569.

Lasley, T.J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.

Lauriala, A. (1997). The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers' professional beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 267-282.

Lieber, F.W.; Teed, C. Gilman, L. Y Scott, R.P. (1999). Live supervision of a counseling practicum student in a prepracticum counseling laboratory class: A teaching model. Paper presented at the annual conference of the A.E.R.A. Montreal, Quebec, Canada.

Lorenzo, M. (1991). Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales. En O. Sáenz (Ed.). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil, 11-26.

Lorenzo, M. (1997). *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas.

Loscertales, F. (1999). El rol del profesor ante el impacto de las Nuevas Tecnologías. En J. Cabero; M. Cebrián; A. Duarte; F. Martínez; I. Aguaded; J. Barroso; J.M. Fernández y J.A. Morales (Coords.). *Y continuamos avanzando. Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Actas del Congreso EDUTEC'99. Sevilla: Aljara, 331-350.

Macris, D.A. y Pappatheodorou, D. (2002). El portafolio del maestro: herramienta para la profesionalización de la labor docente. *IV Congreso Estatal de Investigación Educativa*. <http://www.sepyc.gob.mx/IVcongreso/tema-4/4-1.html>

Mancovsky, V. y Devalle, A. (1998). La implementación de las crónicas semanales como dispositivo de la formación inicial de los docentes. *Revista de Educación*, 316, 271-282.

Marcelo, C. (1988). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo, C. (1988). Socialización de los profesores en formación durante el período de prácticas de enseñanza. En P.S. De Vicente; O. Sáenz y M. Lorenzo (Eds.). *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 709-724.

Marcelo, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En C. Marcelo (Coord.). *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Irala: Cincel, 13-48.

Marcelo, C. (1993). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. En *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, 191-211.

Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.

Marcelo, C. (1995). Investigaciones sobre las prácticas en los últimos años: Qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En L. Montero, B. Cebreiro y M. Zabalza (Eds.). *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos.*, Santiago, Tórculo, 338-361.

Marcelo, C. (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, 313, 249-278.

Marcelo, C. (2000). Formación y Nuevas Tecnologías: posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. En A. Estébaranz (Coord.). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 429-444.

Marcelo, C. (2001). *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores*. Conferencia impartida en la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la

Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada. Sevilla, 6-8 junio 2001. <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/practicapedagogica.htm>

Marcelo, C. y Estébaranz, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.

Marcelo, C. y Sánchez, M.R. (1993). El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo. En J. Gairín (Ed.). Organización Escolar. Barcelona: PPU.

Marín, R. (1980). "El contenido de la formación del profesorado". En *Investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C., 421-437.

Marquès, P. (2001). Impacto de las TIC en el mundo educativo. Funciones y limitaciones de las TIC en educación. En J. Majó y P. Marquès. *La revolución educativa en la era de Internet*. Barcelona: CissPraxis.

Martín Rodríguez, E. (1988). *Supervisión educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martín Rodríguez, E. (1990). La supervisión educativa. La efectividad de una supervisión eficaz. *Nuestra Escuela*, 113, 8-11.

Martín Rodríguez, C. y Ruiz Corbella, M. (1996). Las prácticas escolares: un estudio de caso. *Bordón*, 448 (4), 433-444.

Martínez, J.D. y Suárez, A. (2001). El valor integrador del prácticum: Una reflexión sobre la acción. *Actas del VI Symposium de prácticas*. Pontevedra:

Excma. Diputación de Pontevedra.

<http://webs.uvigo.es/poio/pdf2001/dedios.pdf>

Martínez, S. y Martín, M. (1995). Reflexión sobre las prácticas de enseñanza desde el apoyo, la implicación y el compromiso. En L. Montero; B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.). *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 123-125.

Marsh, D.D. (1987). Faculty development for preservice teacher educators: a research utilization prespective. *Teaching and Teacher Education*, 3 (4), 357-364.

Marshall, C. y Rossman, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park: SAGE Publications.

Mauri, T. (1988). Hacer prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 161.

Mayor, C. (1997). La supervisión clínica como estrategia de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coords). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 361-379.

McMahon, S.I. (1997). Using documented written and oral dialogue to understand and challenge preservice teachers' reflections. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 199-213.

McNamanra, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 51-61.

- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Mérida, R. (2001). El prácticum: un complejo espacio de formación. *Actas del VI Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra.
<http://webs.uvigo.es/poio/pdf2001/merida.pdf>
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Miller, J.W.; Mc□enna, M.C. y Mc□enna, B.A. (1998). A comparison of allternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 165-176.
- Molina, S. (1998). Bases para un nuevo diseño de las prácticas escolares de los futuros maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 161-180.
- Molinos, M.C. (1988). El taller de prácticas didácticas para la formación y el perfeccionamiento de profesionales de la educación. En P.S. De Vicente; O. Sáenz y M. Lorenzo (Eds.). *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 725-733.
- Monge, J.J. y Menter, I. (1997). Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0).
<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>

Montero, L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial: sentido curricular y profesional. En *La formación práctica de los profesores. Actas del I Symposium sobre prácticas escolares*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 17-51.

Montero, L.; Cebreiro, B. y Zabalza, M.A. (Eds.) (1995). *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos. Actas del III Symposium sobre prácticas escolares*. Santiago: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Montgomery, □. (1997). Student teacher portfolios: A portrait of the beginning teacher. *Teacher Educator*, 32(4), 216-225.

Moral, M.E. del (1998). Timón: una aplicación orientada a la formación del profesorado en el uso y explotación didáctica de la red internet y sus recursos. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 11. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n11/n11art/art112.htm>

Moral, M.E. del (1999). Implicación del profesorado en proyectos y experiencias cooperativas a través de internet. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 13. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n13/n13art/art131.htm>

Morales, J.J. (2001). *La Educación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Moreno, F. y Bailly-Baillièrè, M. (2002). *Diseño instructivo de la formación on-line*. Barcelona: Ariel.

Mosher, R. L. y Purpel, D. E. (1974). *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Muñoz, A. (1991). La supervisión educativa. *Bordón*, 43(2), 177-185.
- Muñoz, J., Cifuentes, A. y De la Fuente, R. (2001). Los procesos de reflexión de los alumnos, condición necesaria para los aprendizajes. *Actas del VI Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra. <http://webs.uvigo.es/poio/pdf2001/munoz.pdf>
- Nettle, E.B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.
- Norris, C.J. (1991). Supervising with style. *Theory into Practice*, 30(2), 128-133.
- Oberg, A.A. (1989). *Supervision as a creative act*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. California, San Francisco.
- Ojanen, S. y Caballero, M.A. (1998). Cómo formar profesionales de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 159-169.
- Ortega, M.A. (1993). La supervisión, una propuesta práctica en el aprendizaje de la orientación y tutoría. *Nuestra Escuela*, 139, 13-15.
- Pajak, E. (1988). *Clinical supervision: emerging models or muddles?*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. New Orleans.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares*. Barcelona: Grao.

Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.

Pascual, M.T.; Ponce de León, A.; Goicoechea, M.A.; Torroba, T. y Fernández, M.L. (1997). *Prácticum. Orientaciones para el plan de prácticas de la Diplomatura de Maestro en la Universidad de La Rioja*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. California: SAGE Publications.

Pearson, Q.M. (2000). Opportunities and challenges in the supervisory relationship: Implications for counselor supervision. *Journal of Mental Health Counseling*, 22 (4), 283-294.

Pérez Figueiras, E. (1999). Supervisión educativa: nuevos enfoques y tendencias. *Bordón*, 51 (3), 315-322.

Pérez i Garcías, A. (1997). DTTE: una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 9. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n9/n9art/art96.htm>

Pérez Gómez, A. (1998). Academicismo versus socialización. Un modelo de prácticas para facilitar la reflexión, En A. Fortes (Coord.). *Formación del profesorado y cambio social*. Informe Ronda. Málaga: Universidad.

Pérez González, B. (1999). El Plan de Prácticas: Efectos de la valoración del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2 (1). <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Pérez Juste, R. (1999). El profesor del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 32-36.

Pérez Pérez, R. (2000). Dimensión didáctico-organizativa de las nuevas tecnologías en la educación básica. *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, 0, 263-284.

Pérez Serrano, M. (1988). *La formación práctica del maestro. Análisis y prospectiva*. Madrid: Escuela Española.

Prendes, M.P. (2003). Diseño de cursos y materiales para teleenseñanza. Simposio Iberoamericano de Virtualización del Aprendizaje y la Enseñanza. Costa Rica.

Prieto, L.R. (1998). Practicum class supervision in CACREP-Accredited counselor training programs: A national survey. *Counselo Education and Supervision*, 38(2), 113-123.

Raposo, M. (2001). Contribuciones de las tecnologías de la información y la comunicación al desarrollo del prácticum de futuros docentes. *Actas del VI Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra.
<http://webs.uvigo.es/poio/pdf2001/raposo.pdf>

Ray, D. y Alterkruse, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 19-30.

Real Decreto 1440/1991, de 14 de junio, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención (B.O.E. 11-10-91).

Reiman, A.J. y Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. (Falta editorial).

Ridao, I.; Gil, J. y Guijarro, O. (1998). Valoración y necesidades formativas percibidas tras el período de prácticas en la formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 147-160.

Riera, M.A.; Mir, M.I.; Sureda, L.; Roselló, M.R.; Rodríguez, R.I.; Adame, T. y Forteza, M.D. (1995). El estudio de casos como estrategia metodológica en la tutoría de las prácticas. En L. Montero; B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.). *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 144-147.

Robinson, S.G. (1998). Diversifying supervision for maximum professional growth: Is a well-supervised teacher a satisfied teacher?. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational research Association. New Orleans.

Rodrigo, M. (2001). Evaluación general del prácticum en las titulaciones de Maestro. *Actas del VI Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra.
<http://webs.uvigo.es/poio/pdf2001/rodrigolopez.pdf>

Rodríguez Gómez, J.M. (1998). Las prácticas de enseñanza y su función socializadora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 139-146.

Rodríguez López, J.M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Rodríguez López, J.M. (1998). Las prácticas de enseñanza y su función socializadora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 171-177.

Rodríguez, A. y Gutiérrez, I. (1999). Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas. *Revista Española de Pedagogía*, 212, 159-182.

Rodríguez, J. y Aguilar, V. (1999). Parámetros de la formación permanente para la formación inicial en nuevas tecnologías. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 12. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n12/n12art/art123.htm>

Rojo, M.J.; Mazo, F.; Ortiz, I.; García, E. Y Espinilla, L. (1989). Opinión de los alumnos de tercero de Magisterio de la universidad de Valladolid acerca de la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 307-315.

Román, M. (2005). *Documentos para Prácticums de las Titulaciones de Maestro*. Jaén: Documento inédito.

Romero, C. (1995). *Orientaciones sobre el plan de prácticas de enseñanza de maestro de la especialidad de Educación Física*. Granada: Promeco.

Romero, C. et al. (2002). *Prácticum M II: especialidad de Educación Física*. Granada: Universidad de Granada.

Sáenz, O. (Ed.) (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.

Salazar, V.F. (2002). Creencias pedagógicas e imagen en las prácticas de enseñanza del futuro profesor. *IV Congreso Estatal de Investigación Educativa*. <http://www.sepyc.gob.mx/IVcongreso/tema-4/4-5.html>

Salinas, J. (1996). Campus electrónicos y redes de aprendizaje. En J. Salinas y otros (Coords.) *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares, EEOS, 91-100.

Salinas, J. (1999). Uso educativo de las redes informáticas. *Revista Educar*, 25, 81-92.

Sánchez Moreno, M.R. (1990). La figura del profesor mentor y el proceso de asesoramiento centrado en el contexto escolar. En J. López Yáñez y B. Bermejo (Coords.). *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 177-187.

Sánchez Moreno, M. (1994). Inventario de creencias del supervisor (I.C.S.): un instrumento para estudiar los diferentes estilos de supervisión. *Enseñanza*, 12, 109-137.

Sánchez Moreno, M.R. (1994). La Supervisión Clínica como estrategia de formación de profesores mentores: Una aplicación práctica. *Innovación Educativa*, 3, 79-104.

Sánchez Moreno, M. (1995). La Supervisión Clínica en la práctica: La experiencia de dos estudios de caso. *Qurriculum*, 10-11, 171-194.

Sánchez, J. (2001). Mejora de la calidad del prácticum a través de internet. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 16. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n16/n16art/art165.htm>

Sancho, J.M. (1998). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

Sancho, J.M. y Hernández, F. (1993). Quiénes son y qué piensan los formadores. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 91-94.

Santibáñez, R. et al. (1998). *Prácticum de educación. Materiales de trabajo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sastre, D. (1991). Un comentario a la LOGSE y supervisión educativa. *Bordón*, 43(2), 195-196.

Schön, D.A: (1998). *El profesor reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

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

Sharpe, T. (1997). Using technology in preservice teacher supervision. *Physical Educator*, 54(1), 11-19.

Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós, 9-91.

Slick, S.□. (1997). Assessing versus assisting: the supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713-726.

Slick, S.□. (1998). A university supervisor negotiates territory and status. *Journal of Teacher Education*, 49(4), 306-315.

Smyth, J. (1991). Problematising teaching through a 'critical' approach to clinical supervision. *Curriculum Inquiry*, 21 (3), 321-352.

Smith, □.E. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: Pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (2), 221-243.

Soler, E. (1992). Supervisión escolar y supervisión inspectora. *Revista de Ciencias de la Educación*, 150, 167-185.

Soler, E. (1993). Perspectiva sociológica de la supervisión escolar. *Bordón*, 45 (1), 77-87.

Soler, E. (1997). Evolución histórico-semántica de los términos inspección y supervisión. *Bordón* 49 (3), 213-220.

Steward, R.B. (1997). The minority-minority supervision dyad: general programmatic and personal issues for the supervisor and supervisee. Paper presented at thje Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, August.

Subirats, M.A. (1999). An analysis of institutional relationships and personal relationships which have a bearing on teaching practice within teacher training courses. *TNTEE* 1 (1).
<http://tntee.umu.se/publications/journal/v1n1/02Barc.pdf>

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: CA. Sage Publications.

Timperley, H.; Rubie, C.; Black, J.; Stavert, M. Y Taylor-Patel, C. (2000). What happens in the practicum: The contribution of school-based

practitioners to teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A., New Orleans, April.

Troyer, M.B. (1986). A synthesis of research on the characteristics of teachers educators. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 6-11.

Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Turney, C. (1992). Escuelas-laboratorio y formación del profesorado. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: MEC/Vicens-Vives, 23665-2373.

Turney, C. (1992). Supervisión de las prácticas en la educación de profesores. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: MEC/Vicens-Vives, 5329-5340.

Universität zu Köln (2005). Página oficial del proyecto de desarrollo de la plataforma Ilias. <http://www.ilias.uni-koeln.de/ios/index-e.html>.

Verde, M.E. (2001). Análisis de los agentes del prácticum de las titulaciones de Maestro. *Actas del VI Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excm. Diputación de Pontevedra. <http://webs.uvigo.es/poio/pdf2001/verdeperez.pdf>

Venn, M.L.; Moore, R.L. y Gunter, P.L. (2001). Using audio/video conferencing to observe field-based practices of rural teachers. *Rural Educator*, 22(2), 24-27.

Villar, L.M. (1986). *Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Villar, L.M. (1989). Investigaciones en curso sobre el tema de prácticas. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Tórculo, 53-84.

Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.

Villar, L.M., De Vicente, P.S. y otros (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.

Villar, L.M. y otros (1984). Las actitudes de alumnos en prácticas y de sus profesores medidas por el test de reacción a situaciones docentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 1, 183-202.

Villar, L.M. (Dir.) (2004a). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

Villar, L.M. (Dir.) (2004b). *Estudio piloto de un modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en red*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica. CD-ROM.

Waite, M.D. (1992). Instructional supervision from a situational perspective. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 319-332.

Watts, D. (1987). Student teaching. En M. Haberman y J.M. Backus (Eds.). *Advances in Teacher Education*. Vol. 3. Norwood: Ablex, 151-167.

Wilson, E.□. y Saleh, A. (2000). The effects of an alternative model of student teaching supervision on clinical master teachers. *Action in Teacher Education*, 22(2), 84-90.

Winograd, □. (1998). Rethinking theory after practice: education professor as elementary teacher. *Journal of Teacher Education*, 49(4), 296-305.

Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (1987). La práctica, el práctico, y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores. En *Actas del I Symposium sobre prácticas escolares*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 153-199.

Zabalza, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar e ICE de la Universidad de Santiago, 15-39.

Zabalza, M.A. (Eds.) (1998). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional*. *Actas del IV Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra. (Tomos I y II).

Zabalza, M.A. (1998). El prácticum en la formación de maestros. En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 169-202.

Zabalza, M.A. y Marcelo, C. (1993). *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: GID/Universidad de Sevilla.

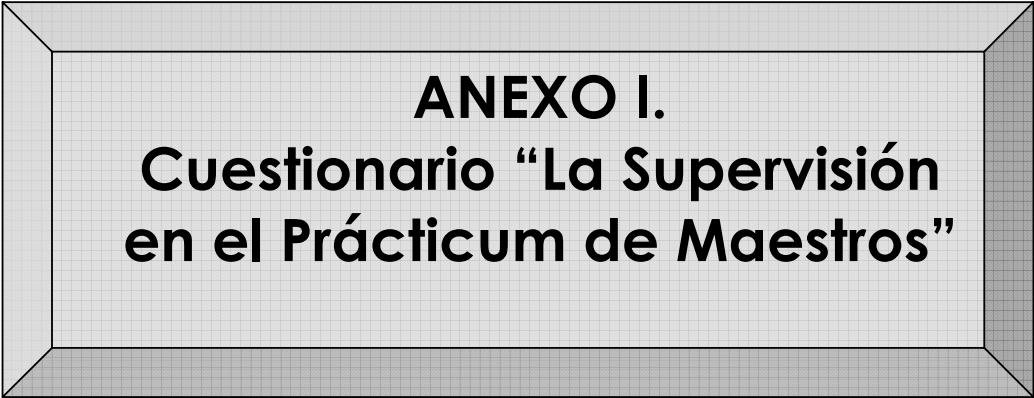
Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional*. *Actas del IV Symposium de prácticas*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra, tomo I, 17-63.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Zahorik, J.A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16.

Zapata, M. (2005). Brecha digital y educación a distancia a través de redes. Funcionalidades y estrategias pedagógicas para el e-learning. *Anales de Documentación*, 8, 247-274.

Zimpher, N.; De Voss, G.G. y Nott, D.H. (1980). A closer look at university teacher student teacher supervision. *Journal of Teacher Education*, 31 (4), 11-15.



ANEXO I.
**Cuestionario “La Supervisión
en el Prácticum de Maestros”**

UNIVERSIDAD
DE JAÉN

*Cuestionario sobre
la supervisión en el
Prácticum de Maestros*

Nº _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUPERVISOR

1. *Sexo:* Varón Mujer

2. *Años de experiencia docente en la Universidad:*

Más de 3 años 3 años o menos

3. *Años de experiencia docente en niveles no universitarios:*

Ed. Infantil ____ años Ed. Primaria ____ años Ed. Secundaria ____ años
Otros ____ años

4. *Titulaciones académicas:*

Doctor Licenciado Diplomado

5. *Área de conocimiento a la que está adscrito:*

6. *¿Cuál es su situación administrativa en la Universidad*

Profesor Asociado Profesor Ayudante Titular de Escuela
Universitaria Titular de Universidad Catedrático de Escuela
Universitaria
 Catedrático de Universidad Otra (especifique)

7. *Dedicación a la Universidad:* Tiempo completo Tiempo
parcial

8. *Años de experiencia como supervisor de Prácticum:* _____ años

INSTRUCCIONES:

Marque con una "x" la opción que crea más adecuada de acuerdo con la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo 2. Algo en desacuerdo 3. Algo de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

A. ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM

1. Usted cree que una función básica del prácticum de maestros es facilitar a los estudiantes un conocimiento práctico de la enseñanza	1	2	3	4
2. El prácticum debe servir al alumnado para contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa	1	2	3	4
3. El prácticum debe ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas profesionales	1	2	3	4
4. Los supervisores deberían intervenir en la formulación de los objetivos del programa de prácticum	1	2	3	4
5. Debería existir una implicación directa de los supervisores en la planificación de las actividades a realizar por los estudiantes durante el prácticum	1	2	3	4
6. Los supervisores no deberían intervenir en la organización de los seminarios y cursos que realizarán los estudiantes a lo largo del prácticum	1	2	3	4

7. En la elección anual del sistema de evaluación del plan de prácticas los supervisores tendrían que colaborar de forma activa	1	2	3	4
8. El coordinador del prácticum debe reunirse regularmente con los supervisores para resolver los problemas que se plantean durante el período de prácticas	1	2	3	4
9. El coordinador del prácticum debe proporcionar a los estudiantes orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	1	2	3	4
10. El coordinador del prácticum debe informar a los estudiantes sobre las tareas a desempeñar en el centro de prácticas	1	2	3	4
11. Las normas de estricto cumplimiento en el centro de prácticas tendrían que ser facilitadas a los estudiantes por el coordinador del prácticum	1	2	3	4
12. En las reuniones mantenidas con el coordinador del prácticum, se debe informar a los estudiantes sobre la evaluación de las prácticas	1	2	3	4
13. Deben producirse encuentros mensuales entre el coordinador del prácticum y los supervisores para trabajar sobre las prácticas	1	2	3	4
14. El coordinador del prácticum debe informar a los supervisores acerca de las incidencias producidas durante las prácticas	1	2	3	4
15. En el actual plan de prácticas, no es imprescindible la acción del supervisor en la orientación de los estudiantes	1	2	3	4
16. No es necesario realizar una selección de los centros de prácticas donde van a ir los estudiantes	1	2	3	4
17. Para mejorar la calidad del prácticum es importante hacer una selección de los tutores de los centros	1	2	3	4
18. Una dificultad en el prácticum es que muchos estudiantes se encuentran geográficamente bastante alejados de la universidad	1	2	3	4
B. LA FUNCIÓN SUPERVISORA				
19. Una función básica del supervisor debe ser enseñar al estudiante a reflexionar sobre la práctica	1	2	3	4
20. El supervisor debe ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre la teoría impartida en la universidad y la práctica en los centros	1	2	3	4
21. El supervisor debe ser el responsable de asesorar a los estudiantes durante el período de prácticas	1	2	3	4
22. No debería ser función del supervisor el control de los estudiantes mientras están realizando sus prácticas de enseñanza	1	2	3	4
23. La interacción del supervisor con los estudiantes durante las prácticas debería ser un factor esencial en esta etapa	1	2	3	4
24. El supervisor no debe planificar las actividades a realizar por los estudiantes durante las prácticas	1	2	3	4
25. No es necesario que el supervisor analice experiencias de otros cursos con los estudiantes	1	2	3	4
26. Una tarea básica del supervisor debe ser resolver los problemas que se les presentan a los estudiantes en los centros de prácticas	1	2	3	4

27. El análisis de acontecimientos concretos de la práctica no debe ser responsabilidad del supervisor	1	2	3	4
28. La razón principal de que un profesor de universidad elija ser supervisor es porque considera básica la formación práctica de los futuros maestros	1	2	3	4
29. Se es supervisor porque se considera el prácticum como la asignatura más importante de la carrera	1	2	3	4
30. El motivo principal para ser supervisor es porque sirve para completar los créditos de la docencia	1	2	3	4
31. El profesor de universidad elige ser supervisor de prácticas para tener contacto con la realidad de los centros	1	2	3	4
32. Se es supervisor de prácticum por necesidades organizativas del departamento	1	2	3	4
33. Piensa que el supervisor no necesita una formación específica para realizar bien su función	1	2	3	4
34. Cree que las reuniones mantenidas por los supervisores con el coordinador del prácticum son básicas para conocer las tareas propias de la supervisión	1	2	3	4
35. Para desarrollar la labor supervisora deberían realizarse cursos, jornadas, seminarios... acerca de las prácticas de enseñanza	1	2	3	4
36. El coordinador del prácticum debe enviar a los supervisores información escrita sobre las prácticas	1	2	3	4
37. Antes de que los estudiantes acudan a los centros, sería importante que el supervisor se reuniera con otros supervisores para tratar aspectos relacionados con	1	2	3	4
38. Las tareas a desempeñar por los estudiantes en los centros de prácticas deben ser programadas conjuntamente por la Universidad y los centros colaboradores	1	2	3	4
39. El supervisor no debe mantener contactos con los centros donde los estudiantes realizan las prácticas	1	2	3	4
40. Los tutores del centro tienen una actitud negativa para colaborar con los supervisores	1	2	3	4
41. Un problema básico en la supervisión es la falta de formación teórica de los estudiantes supervisados	1	2	3	4
42. Debería existir coordinación entre los distintos supervisores durante la realización de las prácticas	1	2	3	4
43. Los supervisores no poseen la suficiente formación acerca de sus funciones en el prácticum	1	2	3	4
C. ACCIONES SUPERVISORAS				
44. En las reuniones/seminarios con los estudiantes se les debe proporcionar información sobre el Plan de Prácticas y las líneas de trabajo a seguir en el centro	1	2	3	4
45. Antes de que los estudiantes vayan al centro, el supervisor debe proporcionarles orientaciones generales sobre el significado de las prácticas	1	2	3	4
46. El supervisor debería informar a los estudiantes en los seminarios sobre los materiales curriculares que se emplean en el centro de prácticas	1	2	3	4

47. Como supervisor considera básico proporcionar a los estudiantes directrices sobre la observación en el centro y en el aula	1	2	3	4
48. A los estudiantes se les debe informar en los seminarios sobre el sistema de evaluación del prácticum	1	2	3	4
49. Para la elaboración de la memoria, los estudiantes deben tener en cuenta aspectos relacionados con la organización del centro escolar	1	2	3	4
50. Los supervisores consideran básico que las memorias recojan información sobre los documentos de planificación del centro de prácticas	1	2	3	4
51. Es muy importante que la memoria de prácticas incluya referencias al aula en la que el estudiante ha realizado las prácticas	1	2	3	4
52. No es importante que la memoria contenga información acerca de las actuaciones de los estudiantes en los centros de prácticas	1	2	3	4
53. Para el supervisor lo más importante en la memoria de prácticas debe ser las reflexiones de los estudiantes sobre sus vivencias durante el prácticum	1	2	3	4
54. En los seminarios, los estudiantes deben trabajar en grupo	1	2	3	4
55. El supervisor debe presentar a los estudiantes simulaciones de casos prácticos en las reuniones de seminario	1	2	3	4
56. El objetivo fundamental de los seminarios tendría que ser realizar análisis de experiencias, materiales, grabaciones de situaciones reales, etc.	1	2	3	4
57. Los seminarios deben versar sobre aplicaciones prácticas para ser reproducidas por los estudiantes en las aulas	1	2	3	4
58. En los seminarios con los estudiantes no es necesario utilizar recursos tales como material impreso, vídeos de prácticas de otros cursos, etc.	1	2	3	4
59. Los supervisores no deben atender telefónicamente a los estudiantes en tutoría	1	2	3	4
60. Sería importante que los estudiantes utilizaran el correo electrónico para las tutorías	1	2	3	4
61. Antes de que los estudiantes vayan a los centros se les debe proporcionar bibliografía sobre prácticas	1	2	3	4
62. El supervisor debería utilizar grabaciones de situaciones reales para trabajar con los estudiantes	1	2	3	4
63. El supervisor debe ofrecer a los estudiantes materiales multimedia para utilizarlos en los centros	1	2	3	4
64. El supervisor debería proporcionar a los estudiantes direcciones de internet con información y enlaces interesantes acerca del prácticum y su especialidad	1	2	3	4
65. Una vez finalizadas las prácticas, las programaciones de sus estudiantes deben ser coherentes con sus actuaciones	1	2	3	4
66. Al terminar el prácticum los estudiantes deben conocer una amplia gama de actividades a realizar en las aulas	1	2	3	4
67. Los estudiantes deben alcanzar buenos conocimientos de la organización de los centros docentes tras finalizar su estancia en los mismos	1	2	3	4

68. Es muy importante que los estudiantes aprendan en las prácticas a utilizar materiales didácticos	1	2	3	4
69. Después de haber realizado el prácticum, los estudiantes tienen que saber trabajar de forma silmultánea con varios alumnos en un aula	1	2	3	4
70. Los estudiantes deben aprender a trabajar de forma colaborativa con otros profesores (programación, diseño, evaluación seguimiento...) durante el prácticum	1	2	3	4
71. Saber comunicarse con los alumnos debe ser una habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar durante el prácticum	1	2	3	4
72. Los estudiantes en prácticas no deben programar con sus supervisores las tareas a realizar en los centros de prácticas	1	2	3	4
73. Los estudiantes supervisados solicitan información principalmente sobre técnicas y dinámicas de clase	1	2	3	4
74. Las mayores demandas de los estudiantes al supervisor versan sobre aspectos organizativos del centro	1	2	3	4
75. Los estudiantes se interesan básicamente por materiales relacionados con estrategias y técnicas de resolución de problemas en las aulas	1	2	3	4
76. La información relacionada con tipos y pruebas de evaluación es la más solicitada los estudiantes en prácticas	1	2	3	4
77. Toda la información solicitada por los estudiantes durante el prácticum hace referencia a la elaboración de la memoria	1	2	3	4
D. LOS CENTROS DE PRÁCTICAS Y LOS TUTORES DEL CENTRO				
78. Las orientaciones que reciben los centros de prácticas desde la Universidad son insuficientes	1	2	3	4
79. Los tutores del centro tienen que ofrecer información a los estudiantes acerca del funcionamiento del área, ciclo y curso (objetivos, organización...)	1	2	3	4
80. Una función básica del tutor del centro es proporcionar al estudiante información sobre metodología	1	2	3	4
81. El tutor del centro es el principal encargado de informar a los estudiantes en prácticas sobre las características e intereses del grupo de alumnos con los que van	1	2	3	4
82. Los tutores del centro son los responsables de informar a los estudiantes sobre los recursos del aula y del centro	1	2	3	4
83. La información acerca de la gestión del aula es una de las responsabilidades básicas del tutor del centro	1	2	3	4
84. Los supervisores no tienen que trabajar de forma conjunta con los tutores del centro en el que los estudiantes que supervisan hacen sus prácticas	1	2	3	4
85. Antes de recibir a los estudiantes de magisterio, los tutores del centro de prácticas deberían mantener reuniones con los coordinadores del programa de prácticum	1	2	3	4
86. Los tutores del centro de prácticas deben recibir formación antes de que los estudiantes lleguen a los centros a través de jornadas, seminarios, cursos, etc.	1	2	3	4
87. Antes de la incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas, el coordinador del prácticum debe proporcionar información sobre el mismo a dichos	1	2	3	4

E. LA EVALUACIÓN EN EL PRÁCTICUM				
88. Una de las funciones más importantes del supervisor debe ser la evaluación de los estudiantes en prácticas	1	2	3	4
89. La responsabilidad de la evaluación del estudiante debe ser compartida al 50% por el supervisor y el tutor del centro	1	2	3	4
90. La evaluación de los estudiantes en prácticas debe hacerse exclusivamente a través de la memoria de prácticas	1	2	3	4
91. El supervisor debería utilizar cuestionarios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el prácticum	1	2	3	4
92. Los diarios de los estudiantes son potentes instrumentos para la evaluación de éstos durante las prácticas	1	2	3	4
93. Las entrevistas personales son poderosas herramientas para evaluar el aprendizaje práctico de los estudiantes	1	2	3	4
94. Para evaluar a los estudiantes es fundamental que el supervisor realice observaciones de la actividad práctica de aquellos	1	2	3	4
95. La memoria de prácticas es el instrumento más adecuado para la evaluación de los estudiantes durante el prácticum	1	2	3	4
96. La evaluación del prácticum debe ser más sumativa que formativa	1	2	3	4

Muchas gracias por su colaboración.