

OUTROS TEMAS



El Prácticum de Ciencias Sociales en Dos Universidades Iberoamericanas

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato¹
Xosé Manuel Souto González²

¹Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Bogotá – Colombia

²Universitat de Valencia (UV), Valencia – España

RESUMEN – El Prácticum de Ciencias Sociales en Dos Universidades Iberoamericanas. El artículo presenta un estudio comparativo de algunas de las percepciones que tienen futuros docentes de la Universitat de Valencia (Valencia-España) y Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia) sobre su desempeño docente. Las fuentes utilizadas para su análisis han sido los informes de las prácticas elaborados finalizada su intervención de aula. El trabajo se realiza desde una perspectiva cualitativa acudiendo al estudio de caso, que permite comprender un fenómeno de manera detallada. La formación inicial de profesores en didáctica de las ciencias sociales se ve influenciada por sus percepciones, que manifiestan diferencias entre las prácticas de aula y las teorías que se proponen en las universidades, olvidando la praxis educativa.

Palabras-clave: **Prácticum. Práctica Pedagógica. Modelos Educativos. Percepción Social.**

ABSTRACT – The Practicum of Social Sciences at Two Ibero-American Universities. The article presents a comparative study of some of the perceptions of future teachers at the University of Valencia (Valencia-Spain) and Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia) regarding their teaching performance. The sources used for the analysis were their practice reports, prepared after giving class. This study is carried out from a qualitative perspective verging on a case study, which allows us to understand a phenomenon in a detailed way. The initial training of professors in the didactics of social sciences is influenced by their perceptions, which show differences between classroom practice and the theory proposed in universities, forgetting educational practice.

Keywords: **Practicum. Pedagogical Practice. Educational Models. Social Perception.**

Introducción

El estudio¹ surge de la preocupación que tienen los autores, sobre el ejercicio profesional en etapas de formación inicial y/o permanente, siguiendo una labor iniciada hace más de dos décadas. Otro interés radica en la importancia que tienen los estudios comparados en investigación educativa, ya que como afirma (Sartori, 1984) permite visibilizar similitudes y distinciones que son desconocidas o se dan por supuestas, a partir de un criterio de homogeneidad cuya identidad de clase hace válida su comparación.

La pregunta planteada como eje de la investigación, nos cuestiona si tanto en el Prácticum en Profesorado de Educación Secundaria: Geografía e Historia de la Universitat de Valencia (UV) y la Licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Francisco José de Caldas (UDFJC), se mantienen unos prejuicios de la tarea docente asentados en la representación social de esta profesión. Es decir, cómo se configura la futura actividad docente en la combinación de las teorías procedentes de la pedagogía y de las disciplinas académicas más específicas. Ello, permite plantear la siguiente conjetura: *los recuerdos que poseen como alumnos y la percepción superficial del ambiente educativo, condicionan la formación docente en los centros analizados.*

Así, la comparación se lleva a cabo sobre un fenómeno común que es la praxis pedagógica, orientada en dos ámbitos de educación superior que comparten de manera misional la formación docente, pero que asumen modelos educativos diferenciados para llevar a cabo dicha labor. Estos modelos son el consecutivo y simultáneo; el primero presente en la UV se caracteriza según Lorenzo, Muñoz y Beas (2015), por el predominio de la formación científica frente a la formación pedagógica y el análisis de las prácticas. Por su parte, el segundo sintetizado por Murillo (2006) sustenta el trabajo en la UDFJC, el cual da igual importancia al componente científico y pedagógico, los cuales se despliegan de manera transversal desde el inicio del proceso formativo.

La globalización del sistema escolar está condicionada por la hegemonía de una jerga que se sustenta en las competencias adquiridas, lo que conlleva un gran número de trabajos e informes no siempre bien integrados (Orellana; Almerich; Carmona; Horcas; Jardón; Jiménez; Perales; Senent, 2015). Si somos capaces de identificar las semejanzas podremos diagnosticar los problemas que afectan a la mayoría de los países iberoamericanos y establecer una metodología de análisis de los mismos.

El análisis comparativo del desempeño docente denominado *Prácticum* en la UV y *práctica pedagógica* en la UDFJC, se realiza con una metodología cualitativa aplicando el estudio de caso, considerado por Smith (1978) como un *sistema acotado* que, en su condición de particularidad, ofrece posibilidades de comprensión sobre situaciones detalladas que en él se pueden encontrar. Así mismo, se asume el planteamiento de Stake (1999) quien habla del caso como algo específico,

complejo y en funcionamiento, dado el carácter sistémico e integrado que tiene.

De igual manera, el estudio se apoya en el criterio de *comparación analítica de similitud* (Neiman; Quaranta, 2009) con el cual se plantean conclusiones a partir del análisis y comparación de elementos afines en un fenómeno objeto de investigación. Para ello, se toman 80 informes de práctica² de la UV y 70 de la UDFJC, elaborados entre 2017 y 2018, correspondiente a ese año académico en el Prácticum y dos semestres en la licenciatura (segundo período académico de 2017 y primero de 2018). De este período, se elige una muestra de 42 y 39 informes respectivamente. La selección responde a criterios de completitud frente a los aspectos acordados en la estructura de los informes, claridad en la reflexión sobre el proceso de práctica y solidez en su construcción discursiva.

De acuerdo con lo anterior, el artículo se organiza en cinco partes: la primera presenta una conceptualización general sobre formación y praxis docente; la segunda describe las características normativas y curriculares de las ofertas pedagógicas de las universidades. La tercera parte, presenta los rasgos de la metodología de investigación empleada y los resultados más significativos del análisis sobre los informes de práctica, en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. La cuarta parte, aborda el contraste entre las percepciones más representativas encontradas en el estudio de caso y la quinta plantea las conclusiones de la investigación realizada.

Aproximaciones Conceptuales sobre Formación y Práctica Docente

La palabra práctica es un concepto polisémico que remite, al menos, a dos significados diferentes. Por una parte, la destreza o facultad de realizar una determinada acción; por otra, al ejercicio realizado bajo la dirección de un maestro que sirve para habilitarse en una determinada profesión. En ambos casos se pueden asumir estas definiciones en la formación docente. Pero, además, en el ámbito académico el término *práctica* nos invita a una reflexión consciente de la misma, lo que se ha denominado praxis.

Al análisis de la práctica educativa contribuye Bourdieu (1972) desde el concepto de *habitus*, en tanto permite cohesionar las acciones individuales con su contexto social, donde el Estado ejerce un poder simbólico que condiciona las decisiones particulares. La complementariedad entre decisiones personales y condicionantes estructurales ha sido estudiado por las representaciones sociales, lo que ha incidido en que algunos investigadores en la Sociología de la educación, hayan manifestado la concordancia entre la praxiología de Bourdieu y la construcción de los preconceptos y estereotipos que se generan en un mundo cultural, con valores e ideas que sobreviven más allá de las decisiones individuales (Domingos Sobrinho, 2016).

En el caso que nos ocupa hemos decidido entender las prácticas escolares, como aquellas decisiones que adopta un futuro docente, bajo

la guía de otro docente más experto, pero dentro de un sistema escolar que define el momento y lugar en que se producen las visitas a los centros escolares, se observan las aulas o se ejerce la docencia por primera vez en un centro de enseñanza. En este contexto se generan ideas, juicios y sentimientos que parecen ser naturales, pero que responden a unas premisas simbólicas generadas desde el poder. Por eso vamos a analizar el ejercicio del oficio docente desde unos presupuestos de la reflexión teórica sobre la práctica, a la que denominaremos praxis.

La aparición de los sistemas educativos determina los modelos formativos de profesores a comienzos del siglo XIX en Europa, que se implementan en distintos países. Estos modelos son el consecutivo y simultáneo³. El modelo consecutivo representado por el caso francés en el que predomina la formación científica, quedando en un segundo plano la formación pedagógica y su aplicación escolar. El modelo simultáneo corresponde al caso prusiano en el que la formación científica y pedagógica tiene un tratamiento igualmente importante.

Para adelantar la formación descrita, en el caso del modelo consecutivo los alumnos reciben una formación universitaria en un campo determinado y posteriormente cursan una formación postuniversitaria específica para el profesorado. En la formación simultánea, se requiere estar en posesión de la titulación correspondiente a la educación secundaria superior y en algunos casos un certificado de aptitud para la educación terciaria.

Lo anterior, permite establecer relaciones entre perspectivas de formación inicial docente y la acción pedagógica que en consecuencia se desarrollan. Al respecto (Martín del Pozo; Porlán, 1999), plantean tres enfoques formativos:

- A imagen y semejanza de la enseñanza tradicional, fundamentado en un proceso de modelamiento en el que el futuro docente imita a otros de mayor experiencia, en el cual los asesores de práctica resultan ser un referente importante.
- En competencias técnicas, fundamentado como afirma Gimeno (1986) en la formulación previa de objetivos operativos, diseño de secuencias de actividades para la consecución de los mismos y utilización de técnicas de evaluación en función del grado de cumplimiento de los objetivos planteados.
- Como primera fase del desarrollo profesional, considera su incidencia en los procesos de pensamiento, creencias y concepciones pedagógicas de los docentes.

Esta última posición, ha sido desarrollada durante más de treinta años por el Grupo Proyecto de Investigación y Renovación Escolar (IRES), la cual nosotros compartimos. En este sentido (García, 2000), plantea la necesidad de vincular la formación a la praxis, es decir, a la reflexión consciente del ejercicio de la docencia. Los procesos mencionados, por Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), están arraigados incluso antes de decidir ser profesor y se proyectan en sus acciones. Así, la práctica se fundamenta en pensamientos, juicios y decisiones previas y

posteriores a la intervención que los docentes aplican, como elementos fundamentales para la comprensión de la enseñanza. Una valoración teórica de la misma que se relaciona con el paradigma del profesor-investigador propuesto por Sancho y Hernández (2004).

Es importante indicar, que la orientación de formación docente planteada en las últimas décadas del siglo XX, caracterizada por el privilegio de un conocimiento sistemático especialmente de carácter científico frente al profesional, en Colombia se mantuvo hasta finalizando la centuria, cuando se produce una reforma en los programas de licenciatura y se establece la pedagogía como disciplina fundante de la profesión (Colombia, 1998). Por ello, se habla de un modelo educativo simultáneo a partir del cambio señalado que se fortalece con la normatividad mencionada en 2016. En el caso de España, el Prácticum mantiene esta orientación que de acuerdo con Schön (1992), plantea un modelo consecutivo, que presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes junto a las aplicadas y finalmente un Prácticum en el que se espera que los futuros docentes aprendan a aplicar el conocimiento profesional basado en la investigación de los problemas de la actividad cotidiana.

Lo anterior, se relaciona con el debate existente sobre el grado de importancia que se da a la teoría o a la práctica en la formación inicial. Al respecto (De Tezanos, 2016), afirma que no existe la una sin la otra y viceversa y la construcción de teoría requiere una reflexión rigurosa sobre la enseñanza, pues en ella se hace realidad y se concreta el oficio y sentido de ser docente. Por su parte, (Madalena; Souto, 2018) plantean que la relación teoría-práctica es una preocupación esencial, que muestra unas posturas que dan mayor valor a la acción porque consideran que la reflexión teórica es poco útil, y otras afirman que lo importante es disponer de profesionales docentes que enseñen a otros sobre su profesión.

La cuestión básica en la formación docente inicial, reside en comprender la imagen que construyen los futuros docentes sobre su profesión. Como vamos a mostrar con datos empíricos, ello es el resultado de una construcción emocional y racional que se elabora en contraste con el medio escolar conocido como alumnos. Tal como señala Schön (1992) muestran una idea representativa sobre el hacer que se adquiere, ejecutando aquello en lo que busca ser experto el futuro docente. El problema estriba en conocer hasta qué punto el ejercicio tradicional de la actividad escolar es asumido como *natural* por los futuros docentes y cómo eso influye en la percepción de la práctica escolar como un conjunto de tareas rituales. Un diagnóstico que como hemos señalado, se produce en el marco teórico de las representaciones sociales.

Frente a este problema, planteamos la conjetura que supone que las competencias profesionales del docente se aprenden reflexionando sobre la experiencia diaria en un espacio escolar de confluencia entre universidad, escuela y comunidad; es decir, en una reflexión teórica sobre la práctica (Jiménez; López; Moreno, 2015; Sancho; Hernández, 2004). De ahí, la importancia de generar un conocimiento amplio de

los procesos de aprendizaje de la praxis educativa que viven los futuros docentes y sobre el que por lo general estos declaran carencias en su formación.

Como se aprecia, hay una tendencia importante en el ámbito universitario que homologa el desempeño docente directamente con su acción. Esto, se relaciona con el planteamiento de Schön (1992) que considera la existencia de una epistemología de la práctica y del oficio, basada en el aprender haciendo, la cual combina instrucción y diálogo dando una mayor relevancia a este último. Por ello, esta epistemología no se dirige a aprender el hacer únicamente, sino que corresponde a un hacer reflexivo, que implica un distanciamiento de la acción propiamente dicha y que invita a mantener una posición académica atenta de manera constante.

En síntesis, una epistemología como la mencionada es de carácter reflexivo e implica una actitud investigativa del futuro docente, que surge de situaciones particulares con las que se encuentra, intentando dar respuesta a las mismas en un ejercicio de reflexión crítica que produce también saber pedagógico.

Otra reflexión asociada a lo anterior, la proponen Souto, Pardo y Marí (2012) en términos de competencias para los futuros docentes de primaria y secundaria, cuyo perfil profesional se debería orientar a ser mediador más que instructor; a mostrar suficiencia en los contenidos de la disciplina que enseña; a conocer el entorno familiar y escolar; a asumir con pensamiento crítico su labor para que pueda atender de manera adecuada la diversidad en el aula; a trabajar de manera colegiada con otros docentes para enriquecer su desempeño diario; a enseñar valores más que conocimientos con un carácter academicista.

La exploración de las percepciones de los alumnos sobre su acción pedagógica, se realiza desde la perspectiva de percepción social, planteada por Vander Zanden (1990) y Baron y Byrne (2005), la cual permite estudiar las imágenes que forman sujetos y grupos frente a fenómenos sociales interconectados. Por ello, las percepciones sociales compartidas o no, permiten comprender fenómenos asociados a la formación y praxis docente en el aula. Y en este sentido se justifica la referencia al análisis de las representaciones sociales, tal como señalan los trabajos específicos de Jodelet (1984) y Sammut, Andreouli, Gaskell, Valsiner (2015).

Ejemplos de lo anterior, se aprecian en estudios como los realizados por Alsina y Batllori (2015) y Cortés, Cano y Orejudo (2015), en los cuales las percepciones se dirigen hacia competencias profesionales futuras basadas en la idea de un docente reflexivo con una visión realista de la enseñanza. Además, la relación de dichas competencias con respecto a los contextos experienciales a partir de la realización del Prácticum y los valores laborales propios de la formación del futuro docente. Esto sugiere, procesos de interacción pedagógica de este con sus colegas, para con el apoyo de la teoría, posibilitar una construcción activa y colegiada de conocimientos sobre las actitudes docentes durante la formación inicial.

Características de la Práctica Pedagógica en las dos Universidades

La normatividad educativa en cada país presenta las orientaciones generales sobre la formación docente. Así, en España se destaca el Artículo 9 del RD 1834/2008 del 8 de noviembre, que indica que para ejercer la docencia en educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas es necesario que el profesorado disponga de un título oficial de Prácticum que acredite su formación pedagógica y didáctica. Así mismo, la Orden ECI 3858/2007 del 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de dichos títulos y define una duración de 60 créditos para los títulos oficiales de Prácticum.

Por su parte, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional plantea en la Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016, que los programas de licenciatura deben tener entre 160 y 180 créditos, para asegurar que los alumnos adquieran preparación en la práctica pedagógica, puedan comprender y apropiarse las dinámicas del aula y su contexto; así como, reconocer las diferencias y modalidades de formación de los escolares, asociarlas con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva. Como se puede apreciar en la tabla 1 las características de ambos programas nos permiten establecer las comparaciones oportunas.

Tabla 1 – Normatividad general sobre formación docente

Institución/ Nivel de formación	Título	Normativa general	Créditos/ Porcentaje dedicación a la práctica	Edades futuros alumnos en la escuela
UV Posgrado	Prácticum secundaria especialidad Geografía e Historia	Ley Orgánica 2/2006 RD 1393/2007 Orden ECI/3858/2007	60 totales 16 de práctica 37,5%	12 a 18 años Educación Secundaria y Bachillerato
UDFJC Grado	Licenciatura en Ciencias Sociales	Resolución 2041/2016 Circular 014/2016	160 totales 50 mínimo de práctica 32%	12 a 18 años Básica primaria y secundaria

Fuente: Elaboración propia.

La visión del oficio docente en un nivel institucional también es un poco diferente, en la UV el Prácticum es una asignatura encaminada a adquirir conocimientos y competencias necesarios para el ejercicio profesional como profesor/a en un contexto de trabajo real. La adquisición de estos conocimientos y competencias se relaciona con la observación y análisis de la realidad docente; el conocimiento del centro educativo; la planificación educativa del centro; la práctica docente observada en el aula; la intervención docente de los estudiantes del Prácti-

cum y la valoración crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se corresponde con el Trabajo Final de Máster. En la UDFJC la práctica pedagógica se concibe como un campo de formación que permite un acercamiento gradual y complejo a las dinámicas escolares institucionales en general y al aula en función de las tareas de enseñanza de las ciencias sociales en particular.

En cualquier caso, lo que se aprecia en línea con lo establecido en artículos anteriores (Souto; Moreno; Coelho, 2012; Palacios; Jiménez; Souto, 2015), es que las semejanzas entre ambos países nos permiten deducir, como se ha dicho, tendencias que se están estableciendo a escala planetaria, como afirma Torres (2017), en la que se aprecia una clara intención de reducir la educación a una cuestión cultural conservadora, que incide en el adoctrinamiento de alumnos y docentes y reafirma representaciones sociales estereotipadas sobre la práctica profesional.

El desarrollo de las prácticas se organiza de acuerdo al nivel de formación de grado y posgrado sintetizado en la tabla 2. En el Prácticum se considera un total de 16 créditos, 10 de los cuales corresponde a una práctica externa y 6 al Trabajo de Fin de Máster¹ y en la licenciatura se realiza una práctica pedagógica de 50 créditos, para acercar al estudiante a los ambientes escolares, así como a la reflexión y ejercitación en estos escenarios de su futuro desempeño.

Tabla 2 – Características Generales Práctica Pedagógica

Prácticum de secundaria en UV			
Semestre	Proceso y/o Etapa	Tiempo de dedicación	Actividades
I	Observación	Cuatro semanas. Observación y ayuda al profesorado en ejercicio	Observación del centro y las aulas y colaboración con el profesorado en la programación, seguimiento y evaluación del alumnado
II	Intervención pedagógica	Ocho semanas: intervención pedagógica	Intervención como docentes en el aula de clase Aplicación unidades didácticas Elaboración Trabajo Final de Máster

Licenciatura en ciencias sociales en UDFJC			
Semestre	Proceso y/o Etapa	Tiempo de dedicación	Actividades
III	Observación participante	Cuatro semanas	Caracterización contextos escolares
IV		Cuatro semanas	Etnografía en el aula
V		Cuatro semanas	Prácticas de educación comunitaria
VI	Intervención	Ocho semanas	Diseños de proyectos de aula en el área de ciencias sociales
VII		Ocho semanas	Diseños de proyectos de aula en el área de ciencias sociales
VIII	Innovación	Ocho semanas	Proyecto pedagógico y sistematización de experiencias I
IX		Doce semanas	Proyecto pedagógico y sistematización de experiencias II
X		Doce semanas	Proyecto pedagógico y sistematización de experiencias III

Fuente: Elaboración propia con base en documentos institucionales⁵.

En este sentido, en la UV el Prácticum se desarrolla durante las doce semanas indicadas para su realización en cada curso académico, cuya primera parte se centra en la observación crítica de la realidad de la enseñanza y a partir de la segunda semana hasta su finalización, se dirige especialmente al desarrollo de prácticas docentes y a la redacción del Trabajo de Máster. En la UDFJC la actividad pedagógica se desarrolla de tercero a décimo semestre, organizada en tres momentos: observación, intervención e innovación.

En el Máster de la UV, los espacios donde se desarrolla el contenido del Prácticum corresponden a centros de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional y en escuelas de idiomas, acordados con la administración educativa mediante convenios de colaboración. En la licenciatura corresponde a instituciones educativas preferiblemente públicas de enseñanza básica y media, con las que se tiene un acuerdo de voluntades entre las dos partes y en algunos casos un convenio formal.

Por otra parte, las prácticas en los dos programas cuentan con la asesoría docente que en el Prácticum está representado por un tutor de la especialidad correspondiente de la universidad y un tutor de la especialidad del centro donde se realizan. Así mismo, en cada centro escolar (externo a la Universidad) existe la figura del profesor coordinador de las prácticas que se llevan a cabo en el mismo. En la licenciatura, el acompañamiento corresponde a un director de práctica que es un docente de ciencias sociales de la universidad y sí el profesor titular en

la institución escolar acepta, se contaría con este como tutor. Aunque estos casos son excepcionales debido a que no hay un reconocimiento contractual por esta labor.

Respecto a los momentos de estancia en los centros escolares, en los dos programas la observación del contexto juega un papel fundamental, cuyo propósito es compartido al promover la aproximación guiada a la realidad escolar en relación con sus dinámicas habituales, vicisitudes, interacciones y posibilidades. Los tiempos dedicados a la observación son significativamente distintos en las dos universidades, lo cual se relaciona con los modelos educativos mencionados, en el que la formación disciplinar se privilegia sobre la pedagógica en la UV y que en la UDFJC se desarrollan de manera paralela y simultánea.

De igual manera, el desempeño en aula es esencial en las dos ofertas formativas, el cual enfatiza en el reconocimiento y ejercicio docente del área de historia y/o geografía en la UV y ciencias sociales en la UDFJC. Con ello, se busca que el futuro docente realice un ejercicio de reflexión sobre su praxis en escenarios escolares situados, mediante la(s) asignatura a su cargo, con horarios y responsabilidades concretas. Es importante indicar, que el trabajo de aula al tener tiempos distintos en cada programa genera igualmente actividades diferenciadas.

En la UV la intervención escolar se caracteriza por el desarrollo de clases de acuerdo a unidades temáticas de historia y/o geografía acordadas con el tutor del instituto. Por su parte, en la UDFJC primero se desarrollan clases a partir de un plan curricular preestablecido, luego se realiza el diseño, organización, implementación y evaluación de las clases de ciencias sociales. A esto se suma, que en la etapa de innovación el alumno de práctica crea, ejecuta y sistematiza un proyecto en una institución educativa sobre enseñanza de las ciencias sociales y/o proyectos transversales ligados a la formación ético-política escolar.

En cuanto a la evaluación en el Prácticum se realiza de manera compartida entre el tutor del centro y de la universidad con un 50% cada uno, considerando asistencia, puntualidad, interés, compromiso y cumplimiento en las actividades planificadas, informe final de prácticas elaborado y cumplimiento de este en diferentes tareas de seguimiento realizadas. En la licenciatura la evaluación la realiza fundamentalmente el profesorado universitario (coordinador del proceso), ya que el compromiso de los tutores en las instituciones depende de las voluntades de estos. En ella se tiene en cuenta, el cumplimiento, diseño, implementación y sistematización de sus proyectos pedagógicos. También se valora la autoevaluación del alumnado, cuyo porcentaje queda a discreción de la organización establecida por el director de práctica.

Como parte de la evaluación también se incluyen los informes que en el Prácticum el estudiante realiza al finalizar el periodo de intervención, en los cuales analiza el trabajo realizado y reflexiona sobre su ejercicio docente en cuanto al diseño, puesta en práctica y evaluación de las acciones educativas realizadas en el aula. Por su parte, en la licenciatura cada uno de los momentos de práctica implica la elaboración

de un informe marcado por el énfasis de la etapa de formación que es objeto de evaluación.

Es importante tener en cuenta algunas diferencias de los alumnos en los dos programas, en la UV son profesionales en una disciplina específica que realizan el Prácticum para desempeñarse como docentes en los institutos, por ello, sus edades oscilan entre los de 25 y 30 años. Mientras que los alumnos de la UDFJC son jóvenes egresados de la básica secundaria que ingresan para obtener un título profesional en licenciatura en ciencias sociales, por lo cual sus edades oscilan a entre los 16 y 20 años.

Principales Resultados de Análisis de Información

Los informes del Prácticum se trabajan con el software de análisis cualitativo de datos ATLAS-Ti, con el cual se categorizan las percepciones de los alumnos de práctica desde los enunciados consignados en los mismos. Para el estudio de caso, los enunciados se organizan en familias y códigos. Las familias constituyen un conjunto de elementos que comparten una cualidad y los códigos corresponden a unidades básicas de análisis, representados en palabras clave, expresiones y/o temas similares que son definidos para la interpretación de los informes (Tabla 3).

Tabla 3 – Síntesis Categorización

Códigos	Hace referencia a expresiones del alumno de práctica...	Frecuencias Prácticum	Frecuencias Licenciatura
Familia	Ideas sobre las disciplinas y contenidos escolares		
Enseñanza de contenido	Relacionadas con los saberes para desarrollar los contenidos en clase, apoyados en las disciplinas u otros saberes.	77	52
Actividades de aula	Relacionadas con el hacer en clase frente a las temáticas, metodología y evaluación.	87	43
Familia	Ideas sobre la profesión docente		
Actitud hacia la profesión docente	Relacionadas con lo que dicen de la forma de ser que manifiestan sobre su profesión como docente.	55	41
Desempeño docente	Relacionadas con las acciones que define para desarrollar su ejercicio docente.	48	26
Ser docente	Relacionadas con aspectos pedagógicos que desea sobre la docencia.	70	48

El Prácticum de Ciencias Sociales en Dos Universidades Iberoamericanas

Familia	Ideas sobre el saber pedagógico		
Percepción del ambiente educativo	Relacionada con las impresiones que asume sobre el contexto escolar.	112	47
Imagen docente	Relacionada con la representación elaborada del contacto agradable y/o desagradable, que ha tenido con los docentes en la escuela.	69	36
Recuerdos escolares	Relacionados con situaciones, ideas, personas, episodios que están en su memoria de acuerdo a la experiencia escolar vivida.	20	62
Familia emergente	Ideas saberes pedagógicos culturalmente situados		
Sentido enseñanza practicante	Relacionadas con las impresiones que deja la actividad de práctica realizada.	69	54
Saberes personales	Relacionados con saberes individuales y/o sociales que se producen fuera del escenario escolar.	10	28

Fuente: Elaboración propia citas ATLAS-Ti⁶.

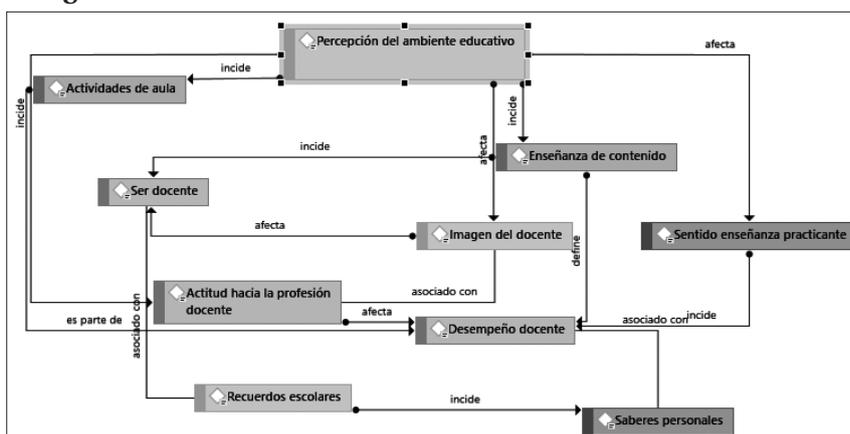
La organización anterior posibilita desarrollar un proceso de codificación deductiva que, según Maxwell (1996), aplica categorías previas y pre establecidas a la información para identificar niveles de recurrencia en las mismas. Así, los dos programas coinciden en las mayores frecuencias, en la familia de *ideas sobre la profesión docente*, referida a las relaciones sobre el ser docente y su ejercicio profesional. En segundo lugar, encontramos la familia de *ideas sobre las disciplinas y contenidos escolares*, relacionadas con el conocimiento disciplinar, experiencial, escolar, académico y/o profesional y con el ámbito de enseñanza a nivel cognitivo, procedimental, actitudinal y valorativo.

En tercer lugar, aparecen los códigos relacionados con la familia de *ideas sobre el saber pedagógico*, la cual considera las percepciones del futuro docente sobre su actuación en la práctica y el espacio escolar donde se desenvuelve. Por último, producto el análisis emerge una familia denominada *ideas de los saberes pedagógicos culturalmente situados*, que reconoce el valor tanto de los ámbitos de saber propios de la profesión, como de las actividades socialmente valoradas en las que la cognición distribuida que en términos de Cole y Engreston (2001), aporta la visión de un saber producido no sólo en la formalidad de la academia, sino en los procesos sociales en los ellos participan.

Por otra parte, las relaciones que se identifican en las expresiones de los alumnos del Prácticum, muestran la incidencia que tiene la percepción del ambiente educativo por parte de estos, en las actividades de aula, enseñanza del contenido, sentido de la enseñanza, imagen y actitud docente. Así, el reconocimiento que se realiza del contexto escolar es una fuente de información que para el alumno es un referente

importante para desarrollar un modelo pedagógico y metodológico en el aula (Figura 1).

Figura 1 – Red Relaciones Semánticas Prácticum de Secundaria de UV

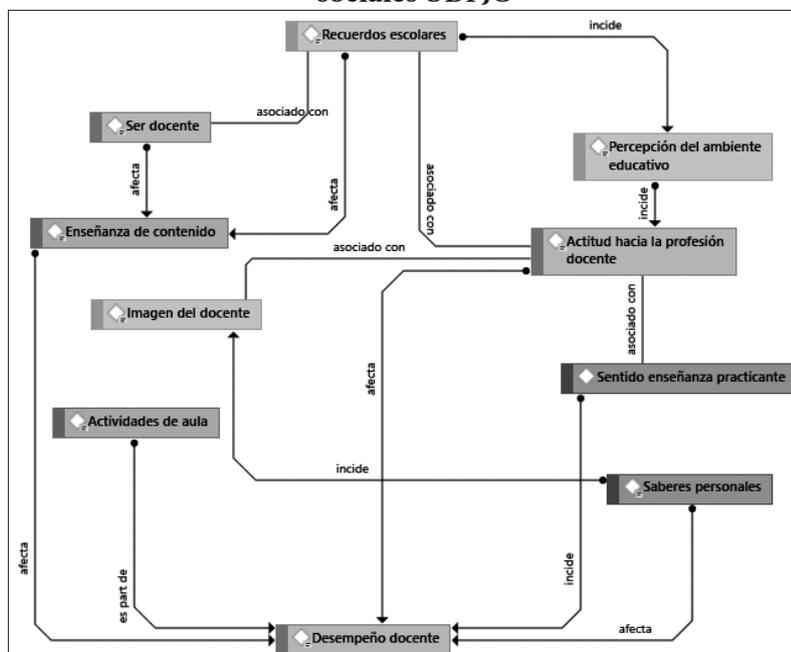


Fuente: Elaboración propia redes semánticas caso Prácticum de secundaria ATLAS-Ti⁷.

Vale la pena señalar, que para los alumnos el qué y cómo enseñar son importantes, aunque en menor proporción frente a las imágenes que forman del desempeño de tutor del instituto y demás docentes con los que interactúan durante el Prácticum. En este sentido, los contenidos a impartir en el aula son valorados de manera significativa en la especialización de grado obtenida; con la cual se sienten más seguros al desarrollar las temáticas durante la intervención de aula. De otro lado, los saberes personales y recuerdos escolares, se articulan a las actividades de aula y pueden influir en su ser docente a pesar de registrar las menores frecuencias.

Respecto de lo anterior, en la licenciatura se presenta la situación contraria ya que son los recuerdos escolares los que articulan el ser docente y enseñanza de contenido. Por su parte, la percepción del ambiente educativo se vincula directamente con la actitud hacia la profesión docente, la cual tiene una mayor correlación con otros códigos como imagen docente, sentido de la enseñanza del practicante y desempeño docente (Figura 2).

Figura 2 – Red relaciones semánticas Licenciatura en ciencias sociales UDFJC



Fuente: Elaboración propia redes semánticas caso Prácticum de secundaria ATLAS-Ti[®].

Se comparte con los alumnos del Prácticum la importancia, aunque no el protagonismo de la enseñanza de contenidos en el ejercicio pedagógico, que para los futuros licenciados está representada en el manejo disciplinar de las ciencias sociales; que se manifiesta en la capacidad de transmitir con claridad los contenidos programáticos del curso en el cual desarrolla la práctica. El desempeño docente, presenta las menores referencias en los informes, no porque le resten importancia los futuros docentes, sino porque valoran un poco más la disposición positiva y/o negativa que tienen hacia la misma.

Sí bien los recuerdos escolares se constituyen en un referente valioso en la acción pedagógica en la licenciatura, su relación con los saberes personales parece no ser tan notoria frente a las evocaciones que ha tenido de sus experiencias escolares anteriores. De otro lado, la imagen docente y el sentido dado a la enseñanza por el alumno del Prácticum, sugiere percepciones de importancia relativa en los informes, aun cuando en conversaciones informales durante el proceso parece que tiene una mayor representatividad.

Contraste de las Percepciones sobre el Desempeño Docente en los Programas

Las percepciones similares y distintas más representativas en los dos programas, se ejemplifican con una selección de enunciados que ilustran la mirada que tienen los futuros docentes sobre la dimensión de la praxis en su formación. Las percepciones que más se acercan corresponden a las relaciones teoría y práctica, la profesionalidad docente y desarrollo de la enseñanza (Tabla 4). Podemos observar cómo la representación social del conocimiento escolar se manifiesta como *natural*, al evocarse la estrategia de recuerdos de los temarios como la más relevante.

Tabla 4 – Muestra Percepciones Convergentes

Percepción	Fragmento Prácticum	Fragmento licenciatura
Relación teoría y práctica	En este sentido puede ser que la teoría y la práctica disten un poco ya que lo que nos encontramos día a día en las aulas de los IES dificulta plasmar la teoría en la práctica y más teniendo en cuenta que no teníamos ninguna práctica como docentes, lo que suponía una dificultad más para poder llevar a cabo ciertas teorías (Alumno/a 9).	El modelo encamina la práctica y el completo andamiaje complejiza y llena de rigurosidad los procesos de enseñanza-aprendizaje tan comunes en los colegios (Alumno/a 10).
	Me he visto limitado por no recordar el temario impartido en las asignaturas que no he realizado desde la carrera es decir Historia y Geografía, pareciéndome de un gran saber memorístico la segunda y siendo más de procederes o menos farragosa la segunda. Viéndome con ello alejado de los docentes y planteándome si voy a tener de verdad esa capacidad memorística de la información (Alumno/a 18).	La importancia del maestro hoy es ser un mediador entre el conocimiento y los estudiantes, siempre pensando y re-pensado cada una de sus prácticas, para estar en el camino adecuado donde está la sociedad necesitada de transformaciones sociales y ciudadanos críticos. (Alumno/a 12).

Percepción	Fragmento Prácticum	Fragmento licenciatura
Profesionalidad docente	Es importante negociar tanto las normas como las consecuencias, para que el alumno sea consciente de lo que ocurrirá en caso de no cumplir la norma (Alumno/a 36).	No somos sujetos neutrales y como docentes estamos cargados de sesgos ideológicos y culturales, y, por lo tanto, nuestro papel no es adoctrinar, o militarizar los pensamientos y las conductas de aquellos quienes pasan por nuestras clases, debemos exponer puntos que incluso estén en contra de esas percepciones ideológicas arraigadas con el fin de construir sujetos críticos que piensen por ellos, y que puedan asumir la libertad de pensar y actuar (Alumno/a 39).
Práctica de la enseñanza	Lo malo es que esta manera de trabajar exige una permanente atención por parte del profesor, si no es así, como es este caso y en otros cursos donde se maneja mucho la plataforma digital, los alumnos se pasan toda la hora perdiendo el tiempo en internet, y no realizando el trabajo demandado (Alumno/a 13).	Un buen maestro debería crear oportunidades para que sus alumnos lleguen más lejos, desarrollen su autoestima, es decir darle la debida importancia a los aspectos afectivos y valorativos, ya que, aunque los procesos cognitivos son fundamentales en los procesos de enseñanza y formación, no son todo, es importante enseñar cosas para la vida (Alumno/a 32).

Fuente: Elaboración propia citas ATLAS-Ti⁹.

Las percepciones identificadas sobre la *relación entre práctica y teoría* y su papel en la formación inicial docente, mantiene como afirma (Imbernón, 2011) una idea de división entre ellas, así como entre aplicación e investigación; con lo cual los futuros licenciados privilegian una frente a la otra. Esto, podría explicarse desde la perspectiva sociocrítica (Carr, 1996; Kemmis, 1998), que considera a la educación como una actividad intencionada que lleva a cabo el docente, con un carácter más práctico que teórico para desarrollar habilidades cognitivas y sociales en los escolares.

Las percepciones referidas a la *profesionalidad docente*, se relaciona con el carácter profesionalizante de los estudios, que, en la formación profesional inicial, propone la aplicabilidad de los aprendizajes, frente a una postura academicista cuyo sentido y significado se agota en el saber mismo abordado en la universidad. Por ello, algunas percepciones plantean no sólo la importancia de los saberes académicos, sino de avanzar sobre aprendizajes cognitivos, actitudinales y sociales que puedan ser útiles en el quehacer del futuro docente como *crear oportunidades para que sus alumnos lleguen más lejos*.

En este sentido hemos de resaltar la importancia de destacar el ambiente profesional; por ejemplo, el escaso reconocimiento de la labor de tutores del Prácticum en los institutos, mientras que es inexistente

en la organización de dicha fase en la licenciatura en ciencias sociales, que repercute en la formación inicial de su alumnado en prácticas.

Las percepciones sobre la *práctica de la enseñanza*, no se limitan a reproducir lo que se les indica a los alumnos del Prácticum desde otras instancias como afirma Merchán (2007), sino que estos actúan como agentes productores de la realidad escolar y pedagógica. En este ámbito, la enseñanza en el aula supone modos de actuar de los futuros docentes con lógicas específicas que en virtud de ellas se rechazan, aceptan y/o adaptan iniciativas que se consideran más asertivas en el ejercicio profesional. A esto se suma, que la práctica de enseñanza además de la premisa conceptual también podría ser asumida como una praxis social, que tiene que ver con las pautas que implícitamente regulan las interacciones en el aula y/o con la naturaleza social de la escolarización.

En relación con las percepciones en las cuales se encuentran expectativas y temores, observamos alguna diferencia entre los alumnos del Prácticum y la licenciatura, en relación con el sentido de la práctica y acompañamiento de la misma, el significado de la enseñanza y las memorias escolares (Tabla 5).

Tabla 5 – Muestra de Expectativas Docentes en la Práctica

Percepción	Fragmento Prácticum	Fragmento licenciatura
Sentido de la práctica	Creo que lo aprendido a lo largo del Prácticum, generalmente, es positivo y sería bueno implementarlo en las aulas pero es una tarea muy compleja para la que requeriríamos un bagaje que actualmente no disponemos (Alumno/a 24).	La planeación nos cuestiona por esos insumos y sustentos teóricos que, pensados desde la construcción de unidades y planes de estudio, también nos cuestiona la formación que recibimos como licenciados (Alumno/a 10).
Significado de la enseñanza	Las dificultades las puedo encontrar en el desconocimiento por parte del equipo docente, en la ejecución de nuestra labor como alumnos de un Prácticum de una nueva creación y en la novedad del mismo (Alumno/a 9).	A veces me da un poco de miedo no saber cómo manejar situaciones y levantarme un día y ver que soy esa profesora que va lee un libro, o se para frente al tablero y habla y habla pero que en realidad no está haciendo nada con su vida ni la de sus estudiantes, por esto es imprescindible en lo que a mí respecta estar cambiando y reinventándome, ver que existen más posibilidades que andar quejándose, que en realidad si se puede ser feliz con lo que se hace (Alumno/a 14).

El Prácticum de Ciencias Sociales en Dos Universidades Iberoamericanas

Memorias escolares	Destaco en las prácticas mi papel de orientar a algunos alumnos conflictivos en la medida de lo posible, pues desde mi experiencia personal como alumno conflictivo y repetidor que fui, he tratado de hacerles entender a través de mis experiencias de vida la importancia del estudio en sus vidas (pues en muchos casos no parece preocuparles), teniendo en más de una ocasión alguna charla motivadora que en mi opinión ha tenido ciertos efectos (Alumno/a 18).	Posteriormente lejos de la zona de confort del colegio y compañeros de toda la vida académica, la universidad me ha permitido conocer y descubrir cosas que para mí eran lejanas y desconocidas. Nuevas perspectivas y aristas desde la cual ver la vida, las diferentes corrientes sociales y políticas, así como propuestas diferentes de metas en la vida (Alumno/a 11).
	He podido comprobar fenómenos didácticos que se siguen manteniendo a pesar del paso del tiempo, ya que desde la perspectiva de alumna y ahora desde la de maestra, puedo afirmar que son prácticas que tienen resultados muy positivos en los estudiantes (Alumno/a 34).	La experiencia de los últimos años en la escuela me permitió conocer de cerca las posibilidades y el grado de influencia que tiene el docente en relación con sus estudiantes, incluso me permitió conocer y ser parte de las transformaciones personales e institucionales que puede generar un docente al interior de la escuela, cuando así se lo propone; por otra parte en el marco de mi proceso de formación docente en la universidad he podido conocer otros escenarios como grupos de estudio y semilleros que dan otra dimensión y posibilidades de llevar a cabo la profesión docente (Alumno/a 21).
Acompañamiento práctica	Respecto a lo que son las clases mi tutora del centro me recomendó que tuviera una primera toma de contacto, es decir, que durante dos o tres semanas más o menos me dedicara simplemente a observar, a ver lo que pasaba en el aula, creo que más bien fue “así ves a lo que nos enfrentamos cada día” (Alumno/a 6).	Cuando llegué a las prácticas pensaba que en la escuela y con el profesor del curso el currículum sería flexible, pero con lo que me encontré fue con una gran rigidez tanto en el programa de la asignatura como en el profesor titular, que a pesar de no vincularse en el proceso, sí cuestiona el proceso de práctica (Alumno/a 3).

Fuente: Elaboración propia citas ATLAS-Ti¹⁰.

Las percepciones sobre el *sentido de la práctica*, se aproximan a un saber pedagógico constituido por elementos curriculares, prácticos y reflexivos como proponen algunos autores (Tardif, 2004; Francis; Marín, 2010) que se relacionan e interactúan de manera sistémica y multidireccional. Por ello, el saber pedagógico que es propio de la pedagogía es un saber construido entre espacios y tiempos diferenciados (Almonacid; Merellano; Moreno, 2014), durante el proceso de formación inicial docente, el cual a su vez se comparte y resignifica durante el ejercicio profesional en las aulas escolares.

La complejidad de la práctica requiere de un *bagaje que actualmente no disponemos* y que *nos cuestiona la formación que recibimos como licenciados*. Un desafío que debe ser considerado desde las universidades. En este sentido, nuestra aportación pretende recoger las teorías de la sociología educativa (en especial de Bourdieu) y Psicología social (como las representaciones sociales de Moscovici), para poder interpretar la práctica escolar como una praxis educativa.

Las percepciones sobre el *significado de la enseñanza* los alumnos de práctica, otorgan un valor importante por ellos al acompañamiento que tienen en el proceso de la práctica, el cual tiene una mayor importancia en el Prácticum que en la licenciatura, ya que el papel que juegan los tutores de la UV y las instituciones educativas, resulta un referente para el conocimiento de su contexto, planeación y desarrollo curricular y desenvolvimiento en el aula (*así ves a lo que nos enfrentamos cada día*).

Los estudios conocidos sobre las prácticas realizadas en los centros de secundaria (Císcar; Fita; Galán; Fonfria de la Torre, 2011; Cortés; Cano; Orejudo, 2015; Jiménez; López; Moreno, 2015; Madalena; Souto, 2018) nos revelan aspectos de la cultura profesional docente que influyen en la formación inicial, como es el diseño de actividades y la construcción de identidades. En este sentido, las prácticas de Investigación&Acción con el estudio de las vivencias y análisis de los contextos educativos han resultado muy útiles. Igualmente, las memorias escolares muestran las relaciones con el presente, en tanto que permiten identificar las representaciones sociales de casos individuales de docentes en formación. Ello facilita el análisis de teorías implícitas (Rodrigo; Rodríguez; Marrero, 1993) que se configuran en contacto con patrones socioculturales y formatos de interacción social (*he podido comprobar fenómenos didácticos que se siguen manteniendo...*).

Sobre las percepciones del *acompañamiento de la práctica*, hemos observado en el caso de Valencia una diferente valoración de los tutores de los centros de Secundaria y de la Universidad, lo que nos invita a profundizar en la necesaria coordinación. Precisamente ello es lo que se ha buscado con un programa de formación conjunto desarrollado en el curso académico 2017/18 (Madalena; Souto, 2018).

Lo anterior, se relaciona el planteamiento sobre el Prácticum de Schön (1992), que lo considera un escenario diseñado y pensado intencionalmente para aprender una acción específica. Por ello, este se traza en un contexto similar al de la praxis profesional, generando espacios de reflexión sobre ese hacer como profesores noveles junto con otros de mayor experiencia en ese tipo de práctica. Así, cuando un alumno ingresa en el Prácticum, se enfrenta de manera tácita o declarada a procesos importantes del quehacer docente como aprender a evaluar su desempeño de forma crítica y propositiva, construir una imagen potente de una actuación reflexionada, aprender a valorar su propia posición ante ella y construir progresivamente una ruta pedagógica por la que pueda llegar desde donde se encuentra a donde desea estar.

Conclusiones

El estudio realizado muestra la incidencia de las concepciones del alumnado de Prácticum y Licenciatura en sus expectativas docentes. El análisis de la práctica resulta de esta manera relevante para la formación del profesorado, como se evidencia en los diferentes seminarios y manifiestos conocidos en España en relación con la reforma de la formación inicial de los docentes¹¹. En dichos debates, se ha concluido en consonancia con nuestra investigación, que las acciones deben favorecer la consciencia de la profesión docente; es decir, el análisis de la praxis docente.

Sin embargo, ello no es fácil de alcanzar, como se ha mostrado parcialmente en diferentes estudios realizados. Así, en el estudio realizado con 93 alumnos de los cursos escolares del Prácticum de Secundaria en Valencia¹², se han podido comprobar las diferencias entre las expectativas antes de iniciar la fase de intervención y su posterior valoración. Por ejemplo, en la fase de programación se buscaban organizar los contenidos en forma de bloques que se relacionaran con problemas sociales, pero cuando se recordaba la acción realizada eso no sucedía así.

Pese al reconocimiento de los problemas que surgen en la misma valoración de la práctica, se aprecia que sí es posible incidir en la innovación desde la investigación realizada en el Prácticum, tanto en las áreas de ciencias experimentales como en la de sociales (Solbes; Fernández; Domínguez; Cantó; Guisasola, 2018; Souto, 2018), algo que se viene persiguiendo desde hace treinta años en el proyecto Gea-Clío (Ramírez; Souto, 2017) y que muestra cómo dicha mejora de la enseñanza es lenta y compleja, como se ha señalado en las valoraciones y trabajos académicos relacionados con este proyecto curricular.

Para finalizar, se podría decir que el estudio de la praxis escolar es un proceso esencial en la formación docente en los dos programas, pero en el caso del Prácticum debería ampliarse en tiempo para su realización, así como intensificar el proceso de trabajo en el aula frente al de observación, para que el futuro docente trabaje con los alumnos desde el principio hasta el final de curso y pueda reflexionar sobre los cambios y efectos que se pueden operar en el aula. Además, es preciso que el acompañamiento realizado no sea exclusivo de la universidad, pues hemos comprobado que en Bogotá la escuela solo recibe al alumno de prácticas, pero no se compromete con el seguimiento de trabajo en el aula.

Por otra parte, teniendo en cuenta la valoración positiva que tiene la práctica por parte de los futuros docentes, estudios como el realizado sobre las percepciones que tienen de ella, deberían ampliarse no sólo en cuanto a la población y programas, sino frente a las imágenes más representativas para reflexionar sobre posibles cambios en los enfoques formativos de grado y posgrado.

Notas

- 1 Este artículo se inscribe dentro del proyecto: Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes, Proyectos I+D de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+I (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades), con referencia PGC2018-094491-B-C32.
- 2 Los informes en las dos universidades no tienen nominaciones iguales para presentar la experiencia pedagógica de la práctica; sin embargo, dan cuenta en términos de sentido de los mismos aspectos: caracterización del contexto escolar (centro educativo, docentes titulares y estudiantes), descripción de la práctica pedagógica realizada, aciertos y/o desaciertos en su desarrollo y reflexiones sobre el valor de la práctica en el proceso formativo.
- 3 Este modelo bajo los mismos principios del simultáneo, toma el nombre de compartido cuando la formación pedagógica se desarrolla además de Universidades y Escuelas Normales.
- 4 En la UDFJC la práctica pedagógica vincula en el grado el componente científico y pedagógico como propone el modelo simultáneo, cuya dedicación corresponde a mínimo 50 créditos presenciales a lo largo de la carrera.
- 5 Guía informativa del Prácticum curso 2017-2018. Prácticum universitario; DE4-Procedimiento de gestión y revisión de las prácticas externas integradas en el plan de estudios y Modificaciones de registro calificado.
- 6 Versión 8.2.1 (550) Mac/Windows. Estudiante Licencia de usuario individual (2018-2020). Alemania.
- 7 Versión 8.2.1 (550) Windows/Mac. Estudiante licencia de usuario individual (2018-2020). Alemania.
- 8 Versión 8.2.1 (550) Windows/Mac. Estudiante licencia de usuario individual (2018-2020). Alemania.
- 9 Versión 8.2.1 (550) Windows/Mac. Estudiante licencia de usuario individual (2018-2020). Alemania.
- 10 Versión 8.2.1 (550) Windows/Mac. Estudiante licencia de usuario individual (2018-2020). Alemania.
- 11 A este respecto es muy relevante el Documento de la Conferencia Nacional de Decanos/as de España (www.conferenciadecanoseducacion.es), que en su primera propuesta inciden precisamente en el aumento de la práctica de la formación inicial. Este documento fue aprobado en noviembre de 2017 en la Asamblea celebrada en Málaga.
- 12 Las encuestas se realizaron al regresar de la fase del Prácticum; es decir, se valoraba el recuerdo y percepción general del alumnado de las 120 horas que habían realizado en los centros escolares.

Referencias

- ALMONACID, Alejandro; MERELLANO, Eugenio; MORENO, Alberto. Caracterización del Saber Pedagógico: estudio en profesorado nove. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 18, n. 3, p. 173-190, sept./dic. 2014.
- ALSINA, Angel; BATLLORI, Roser. Hacia una Formación del Profesorado Basada en la Integración entre la Práctica y la Teoría: una experiencia en el prácticum desde el modelo realista. **Investigación en la escuela**, Madrid, v. 85, p. 5-18, 2015.
- BARON, Robert; BYRNE, Donn. **Psicología Social**. México: Pearson. Prentice Hall, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une Théorie de la Pratique**. Genève: Droz, 1972.
- CARR, Wilfred. **Una Teoría para la Educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- CÍSCAR, Josep; FITA, Sara; GALÁN, Olcina; FONFRIA DE LA TORRE, Xavier. Formación del profesorado e innovación educativa. **Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía**, Barcelona, v. 68, p. 65-74, abr. 2011.
- COLE, Michael; ENGESTROM, Yrjö. **Enfoque Histórico – Cultural de la Cognición Distribuida**: cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 272. **Diario Oficial**, Bogotá, 11 feb. 1998. P. 1-5. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf>. Acceso en: 30 abr. 1998.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016. **Diario Oficial**, Bogotá, 4 feb. 2016. P. 1-10. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf>. Acceso en: 14 agos. 2016.
- CORTÉS, Alejandra; CANO, Jacobo; OREJUDO, Santos. Competencias, Valores Laborales y Formación previa antes y después del Prácticum: un estudio con alumnado del prácticum de formación del profesorado de secundaria de la universidad de Zaragoza. **Investigación en la Escuela**, Madrid, v. 85, p. 19-32, 2015.
- DE TEZANOS, Araceli. Maestros y enseñanza: la relación insoslayable. **Revista Internacional Magisterio**, Bogotá, v. 78, p. 22-24, feb./mar. 2016.
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações Sociais e Praxiologia Bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros de; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira (Org.). **Revisitando o Diálogo em Representações Sociais e Educação**. Campina Grande: EDUFCG, 2016. P. 23-55.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre. **BOE**, n. 287, 28 nov. 2008. P. 47586-47591. Disponible en: <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/11/08/1834>>. Acceso en: 20 de junio 2018.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. **BOE**, n. 312, 29 dic. 2007. P. 53751-53753. Disponible en: <<https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858>>. Acceso en: 20 de junio 2018.
- FRANCIS, Susan; MARÍN, Patricia. Hacia la Construcción del Saber Pedagógico en las Comunidades Académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 10, n. 2, p. 1-29, 2010.

GARCÍA, Francisco. Un Modelo Didáctico Alternativo para transformar la Educación el Modelo de Investigación en la Escuela. **Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, Barcelona, v. 4, n. 64, p. 1-24, 2000.

GIMENO, José. Formación de profesores e innovación curricular. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, v. 139, p. 84-90, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. **Revista Educação Skepsis**, v. 2, p. 1-20, ene./jul. 2011.

JIMÉNEZ, María; LÓPEZ, Manuel; MORENO, Concepción. La Formación Docente en Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los Proyectos Socioeducativos en Contextos de Exclusión Social. **Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**, Valencia, v. 29, p. 5-23, 2015.

JODELET, Denise. La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicología Social II**. Barcelona: Paidós, 1984. P. 469-494.

KEMMIS, Stephen. **Currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

LORENZO, Juan; MUÑOZ, Inés; BEAS, Miguel. Modelos de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria desde una Perspectiva Europea. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 26, n. 3, p. 741-757, 2015.

MADALENA, José; SOUTO, Xosé. La Formación Inicial en la Profesió Docent. **Universitat de Valencia Futura**, Valencia, v. 35, p. 32-33, 2018.

MARTÍN DEL POZO, Rosa; PORLÁN, Rafael. Tendencias en la Formación Inicial del Profesorado sobre los Contenidos Escolares. **Revista Interuniversitaria Formación de Profesores**, Teruel, v. 35, p. 115-128, 1999.

MAXWELL, Joseph. **Qualitative Research Design: an interactive approach**. California: Sage Publications, 1996.

MERCHÁN, Francisco. El Papel de los Alumnos en la Clase de Historia como Agentes de la Práctica de la Enseñanza. **Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, Valencia, v. 21, p. 33-51, 2007.

MURILLO, Francisco. **Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente**. Estudio de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe; OREALC; UNESCO, 2006.

NEIMAN, Guillermo; QUARANTA, Germán. Los Estudios de Caso en la Investigación Sociológica. In: VASILACHIS, Irene (Coord.). **Estrategias de Investigación Cualitativa**. Barcelona: Gedisa Editorial, S.A., 2009. P. 213-237.

ORELLANA, Natividad; ALMERICH, Gonzalo; CARMONA, Carmen; HORCAS, Vicent; JARDÓN, Paula; JIMÉNEZ, María; PERALES, María; SENENT, Joan. La Relación entre el Prácticum y el TFG/TFM: una oportunidad para la colaboración. In: RAPOSO, Manuela; MUÑOZ, Pablo; ZABALZA, María; MARTÍNEZ, María; PÉREZ, Adolfo (Coord.). Documentar y Evaluar la Experiencia de los Estudiantes en las Prácticas. **Poio**, Santiago de Compostela, 2015. P. 169-180. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2015.pdf>. Acceso en: 20 Ago. 2018.

PALACIOS, Nancy; JIMÉNEZ, Alba; SOUTO, Xosé. Los Deseos y Frustraciones Escolares en la Participación Ciudadana. **Uni-pluri/versidad**, Antioquia, v. 15, n. 1, p. 51-64, 2015.

- PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana; MARTÍN DEL POZO, Rosa. Conocimiento Profesional y Epistemológico de los Profesores II: estudios empíricos y conclusiones. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 16, n. 2, p. 271-288, 1998.
- RAMÍREZ, Santos; SOUTO, Xosé. La Praxis Escolar para mejorar la Autonomía Ciudadana. In: GARCÍA, Diego; RAMÍREZ, Santos; SOUTO, Xosé. **Las Buenas Praxis Escolares: investigar desde la práctica del aula**. Valencia: Nau Llibres, 2017. P. 153-178.
- RODRIGO, María; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993.
- SAMMUT, Gordon; ANDREOULI, Eleni; GASKELL, George; VALSINER, Jaan. Social Representations: a revolutionary paradigm?. In: SAMMUT, Gordon; ANDREOULI, Eleni; GASKELL, George; VALSINER, Jaan (Ed.). **Handbook of Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. P. 3-11.
- SANCHO, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando. ¿Por qué no ha Fructificado la Propuesta del Profesor como Investigador?: u algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. **Educar**, Barcelona, v. 34, p. 39-51, 2004.
- SARTORI, Giovanni. **La Política, Lógica y Método en las Ciencias Sociales**. México: Fondo de Cultura Económico, 1984.
- SCHÖN, Donald. **La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.
- SMITH, Louise. An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography, and other Case Studies. **Review of Research in Education**, New York, v. 6, p. 316-377, ene. 1978.
- SOLBES, Jordi; FERNÁNDEZ, José; DOMÍNGUEZ, María; CANTÓ, José; GUIASOLA, Jenaro. Influencia de la Formación y la Investigación Didáctica del Profesorado de Ciencias sobre su Práctica Docente. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 36, n. 1, p. 25-44, 2018.
- SOUTO, Xosé. ¿Es Posible Innovar la Praxis Escolar desde el Prácticum?: un estudio de caso en la Universitat de València. In: LÓPEZ, Esther; GARCÍA, Carmen; SÁNCHEZ, María (Ed.). **Buscando formas de Enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales**. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid; AUPDCS, 2018. P. 275-286.
- SOUTO, Xosé; MORENO, Nubia; COELHO, Andrea. La Formación Ciudadana en las Sociedades Tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación. **Investigación en la Escuela**, Madrid, v. 76, p. 67-78, 2012.
- SOUTO, Xosé; PARDO, Sonia; MARÍ, María. La Formación del Profesorado para la Enseñanza de la Participación en el Grado y en el Prácticum. In: FERNÁNDEZ, Nicolás; GARCÍA, Francisco; SANTISTEBAN, Antoni (Ed.). **Educar para la Participación Ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales** (volumen II). 2012. P. 221-232.
- STAKE, Robert. **Investigación con Estudio de Casos**. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1999.
- TARDIF, Maurice. **Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional**. Madrid: Narcea, 2004.
- TORRES, Jurgo. **Políticas Educativas y Construcción de Personalidades Neoliberales y Neocoloniales**. Madrid: Morata, 2017.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. **Modificaciones de Registro Calificado**. (Documento inédito). Bogotá: Udistrital, 2016.

UNIVERSITAT DE VALENCIA. **DE4-Procedimiento de gestión y revisión de las prácticas externas integradas en el plan de estudios**. (Documento inédito). Valencia: Universitat de Valencia, s.f.

UNIVERSITAT DE VALENCIA. **Guía informativa del Prácticum curso 2017-2018. Prácticum universitario**. (Documento inédito). Valencia: Universitat de Valencia, 2017.

VANDER ZANDEN, James. **Manual de Psicología Social**. Madrid: Paidós Ibérica, 1990.

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato es docente titular de planta Licenciatura en ciencias sociales. Grupo de investigación Geopaideia. Directora semillero de investigación Itinerantes.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1414-936X>

E-mail: larodriguezp@udistrital.edu.co

Xosé Manuel Souto González es director Doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales y del Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Universitat de Valencia.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1480-327X>

E-mail: xose.manuel.souto@uv.es

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.