

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.25, N°1 (Marzo, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 1030827/profesorado.v25i1.8518

Fecha de recepción: 01/10/2019

Fecha de aceptación: 21/01/2021

PRÁCTICAS ESCOLARES Y DOCENTES EN FORMACIÓN: UN ANÁLISIS AXIOLÓGICO A TRAVÉS DE LOS DIARIOS DE PRÁCTICAS

Internship and teachers in training: an axiological analysis through the internship diaries



Ernesto Colomo Magaña y Vicente Gabarda Méndez

Universidad Internacional de Valencia

E-mail: ecolomomagana@gmail.com;

vgabarda@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3527-7937>;

<http://orcid.org/0000-0001-6159-5173>

Resumen:

Los valores impregnan la realidad y forman parte de todo acto educativo, convirtiéndose el docente en ejemplo de comportamientos y actitudes para el alumnado. De este modo, la construcción identitaria profesional y personal de los docentes estará determinada por las elecciones valorativas que se realicen en el contexto escolar. Partiendo de esta premisa, el objetivo de este estudio ha sido conocer los valores que vivencian los docentes en formación en el prácticum a través de las experiencias registradas en los diarios de prácticas. La muestra la han compuesto 80 estudiantes matriculados en la asignatura Prácticas Escolares I del Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia durante el curso 2017/2018. Los valores presentes en los diarios se han categorizado atendiendo al Modelo Axiológico de Educación Integral, utilizándose el análisis de contenido axiológico como método de trabajo para el estudio de los diarios. Los resultados evidencian que los valores de las categorías intelectual, social y afectiva son los que tienen mayor influencia en los docentes en formación durante su estancia en el centro de prácticas, cobrando especial interés los valores que favorecen un proceso educativo integral como el



compromiso, la inclusión o la autonomía. Las conclusiones inciden en los beneficios del prácticum como periodo de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial de los docentes, en la que es necesario abordar la cuestión axiológica dentro del diseño curricular.

Palabras clave: alumno en prácticas; formación inicial; periodo de prácticas; valor.

Abstract:

Values permeate reality and form part of every educational act, becoming the teacher as an example of behaviours and attitudes for the students. In this way, the professional and personal construction of teachers' identity will be determined by the valuation choices that are held in the scholar context. Based on this premise, the objective of this study is to know the values that the teachers in training experience in their internship through the experiences recorded in the internship journals. The sample has been composed by 80 students enrolled in the Internship subject of the Primary Education Degree of the Universidad Internacional de Valencia during the academic year 2017/2018. The values collected have been categorized according to the Axiological Model of Integral Education, using the analysis of axiological content as a working method for the study of journals. The results show that the values of the intellectual, social and affective categories are the ones that have the greatest influence on the teachers in training during their stay in the training centre, gaining special interest values that promote a comprehensive educational process such as commitment, inclusion or autonomy. The conclusions underline the benefits of the internship as a period of practical application of the knowledge acquired during the teachers' initial training, where the axiological issue needs to be addressed within the curricular design.

Key Words: initial training; period; practice; trainee; value.

1. Introducción

¿Qué valores ponen en juego los futuros docentes durante sus prácticas curriculares? En el artículo se describen los resultados de una investigación desarrollada durante el curso 2017-2018 donde se analizan los valores presentes en los diarios de prácticas de estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia. El fin es conocer los valores que vivencian los docentes en prácticas a través de las experiencias registradas en los diarios. Entre los objetivos específicos se contempla: a) analizar la influencia de las elecciones valorativas (positivas y negativas) en la construcción identitaria de los agentes que intervienen en el proceso educativo; b) detectar necesidades formativas en los futuros docentes respecto a la educación en valores y actitudes.

Partiendo de una metodología de corte cualitativo, utilizaremos el análisis de contenido axiológico como instrumento para profundizar sobre los diarios. El trabajo se inscribe en el ámbito de la axiología, tanto por el contenido de estudio como por la metodología implementada, y de la formación del profesorado, al situar el foco en el desarrollo identitario de futuros docentes de la etapa de Educación Primaria.

1.1. Estado de la cuestión

Los valores, como ejes sobre los que se construye la forma de entender la realidad y que influyen en la transformación constante de la humanidad a nivel sociocultural, son un tema siempre presente en las disciplinas vinculadas a las ciencias sociales y a las humanidades. Son ideas a partir de las cuales se interpreta el mundo, permitiendo a los individuos comprender la realidad que les envuelve y llevar a cabo elecciones y decisiones en función del contexto y la situación. Caracterizados por aspectos como su polaridad, dinamismo o jerarquía (Colomo, 2014), van evolucionando y transformándose al mismo ritmo que lo hace la sociedad, convirtiéndose en referentes de los diferentes movimientos sociales que van surgiendo. Cobra especial relevancia en la educación, considerada el arte de enseñar a otros a vivir (Esteve, 2010), al generarse una relación simbiótica con la axiología, dando lugar a dos constructos que se enriquecen mutuamente. En dicha relación, la educación se convierte en el medio socializador para trasladar la cultura, la cual está constituida por las creencias, valores, tradiciones y normas propias del contexto social donde se desarrolla. Este vínculo entre los valores y su impacto en el ámbito educativo, ha generado que cada corriente pedagógica a lo largo de la historia haya construido su propio sistema de valores. Y es que, en cualquier propuesta educativa, los valores se convierten en un elemento fundamental, ya que permiten indagar sobre el sentido de la vida y decidir libremente en la potenciación de su ser persona. Por ello, la educación en valores se convierte en una necesidad que debe estar presente en los contextos formativos formales, no formales e informales, donde la adquisición de valores permita al educando seguir avanzando hacia su perfeccionamiento (Bedmar y Moreno, 2012).

Por tanto, es preciso subrayar que en el contexto escolar el alumnado no solo adquiere contenidos teóricos, sino que también desarrolla destrezas, habilidades y competencias impregnadas de valores y actitudes que se consideran esenciales para su desarrollo individual (personal y profesional). No podemos obviar que cualquier acto educativo per se está cargado de valor y ética (Hogan, 2011; Romero y Núñez, 2017), de manera que “lo que sucede en el ámbito didáctico y curricular, también acontece en el terreno moral, de los valores y humanístico” (Esteban, 2018, p. 36). Como se observa, la evolución del ser humano no acontece exclusivamente en torno a los procesos de maduración cognitiva, sino que también se debe considerar su progreso en la esfera emocional, aunando ambos aspectos en la construcción de su escala de valores. En estas experiencias, el maestro tiene un rol fundamental. Y es que educar es una profesión de valores (Esteve, 2009) en la que los docentes, cuyo comportamiento está guiado en muchas ocasiones por cuestiones personales, sentimientos o necesidades básicas (Colen y Castro, 2017; Pérez, Soto y Serván, 2015), se convierten en ejemplos de virtud, carácter y jerarquía axiológica, tanto de forma positiva como negativa. Es en la relación bidireccional entre maestro y alumno cuando se influye en la conformación del ser y en la reconstrucción de los principios, creencias y valores de cada uno de los sujetos implicados, es esta interacción lo que preferentemente educa. Debido a ello, apostar por prácticas pedagógicas que se construyan en torno al desarrollo de la matriz de valores del alumnado puede ser un

elemento diferenciador para el devenir y evolución social de la humanidad (Martínez, Esteban, Jover y Payà, 2016; Núñez y Navarro, 2017), permitiendo, de este modo, propiciar que los estudiantes “estimen determinados valores, tengan criterio propio, aprendan a valorar y sean capaces de conducir su vida de manera sostenible” (Martínez, 2016, p. 11). Por tanto, como se puede observar, los docentes tienen que enseñar y ser ejemplo de valores, aspectos que deberían ser tratados en la formación (Utyupovaa, Baiseitovaa y Mukhamadiyeyab, 2016).

En este sentido, las prácticas curriculares se convierten en la oportunidad de aplicar estos aspectos con el beneficio de hacerlo acompañado de un maestro en ejercicio que realiza la labor de tutorización. Se trata del punto de partida para el futuro maestro, un componente esencial del proceso formativo (Porto y Bolarín, 2013; Sorensen, 2014; Tejada y Ruiz, 2013), considerado incluso el elemento estrella de la formación inicial docente por su utilidad formativa (Gil, Ibañez, Arribas y Jaureguizar, 2018; Zabalza, 2011). Durante los periodos de prácticas, el alumnado adquirirá competencias vinculadas al ejercicio de la labor educativa en espacios y situaciones reales (González y Hevia, 2011; Runte y Lorente, 2014), de manera que los estudiantes aprenden haciendo (Delors, 1996), algo poco usual en el contexto de la formación teórica (Zabalza, 2016). Es este componente curricular el que debe permitir al alumnado conectar los conocimientos pedagógicos y didácticos adquiridos con la aplicación práctica de los mismos (Sureda, Oliver y Comas, 2016), así como el aprendizaje de valores (Barreto, 2019), favoreciendo así el desarrollo y evolución de su identidad profesional de forma significativa. Se trata de aprender a ser maestro en todas sus dimensiones. Si volvemos a la idea de partida, donde se defiende la concepción de que la educación está conformada por valores y que el docente debe enseñar teniendo en cuenta el factor axiológico, las prácticas se convierten en un espacio privilegiado donde analizar y poner en práctica los conocimientos y los valores educativos adquiridos en la formación. En ellas se generan oportunidades para que los futuros maestros experimenten en contextos reales la simbiosis entre ambos constructos. En la realidad del aula, se sucederán situaciones y casos en los que el alumnado debe poder dar respuesta y tomar decisiones que manifestarán la preferencia o rechazo hacia unos valores u otros. En este sentido, el elemento enriquecedor para la identidad del docente es el proceso de análisis reflexivo y crítico sobre el juicio de valor aplicado en dichas actuaciones, donde se evidenciarán cuáles son los valores que se ponen en juego durante la acción educativa.

Para poder conocer los valores que se han puesto en juego durante el desarrollo de las prácticas curriculares, acudiremos a los diarios realizados por los estudiantes. Se trata de un registro sistemático en el que el alumnado describe con profundidad y riqueza los acontecimientos vividos en el centro escolar, pudiendo incluir interpretaciones argumentadas sobre los hechos y reflejar las fortalezas y debilidades detectadas como docente durante el periodo de prácticas (González y Medina, 2017). Este material etnográfico permite explicar las experiencias del aula desde la visión personal del estudiante, generando un espacio de comprensión y reflexión sobre la realidad educativa (Aguilar, 2017; García, 2017). También permite ahondar sobre las posibles creencias que hay subyacentes a las respuestas educativas

que ha dado el alumnado, lo que nos da información sobre cómo trata de resolver los conflictos y dificultades que surgen (Sepúlveda, Gallardo, Mayorga y Madrid, 2017). Todos estos aspectos favorecen el desarrollo de la identidad del futuro docente, motivo por el que esta herramienta tiene una alta consideración en las investigaciones (González, 2015; González, Martín y Bodas, 2017). Otro aspecto positivo es que los diarios ofrecen un material narrativo que permite un acceso eficaz al conocimiento de la experiencia humana. De esta manera, mediante el estudio de los diarios se puede analizar las reflexiones que los futuros maestros han realizado sobre las experiencias vitales acaecidas durante su estancia en el centro de prácticas (Lopes y Blázquez, 2012; Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017).

En este sentido, en el ámbito nacional, son varios los estudios previos que han tratado de refrendar la importancia del practicum con el desarrollo de valores laborales (Cortés, Cano y Orejudo, 2015; Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018), atendiendo a su carácter profesionalizador y de aproximación a la realidad laboral que posteriormente tendrán que desempeñar los estudiantes. Asimismo, en línea con la investigación que se presenta, autores como González, Barba y Rodríguez (2015) concluyen sobre la importancia del aprendizaje reflexivo durante el practicum para la construcción de la propia identidad docente a través del desarrollo de habilidades interpersonales y la conducta ética asociada a la profesión. De manera aún más específica, Pérez y Quijano (2018), analizaron el discurso de los estudiantes de magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente, concluyendo que este es clave para el desarrollo profesional, pedagógico y ético, así como para la confirmación de la vocación. Vinculado a esta construcción identitaria, Colomo y Gabarda (2019) analizaron las tipologías de docentes que tutorizan las prácticas en los centros escolares a partir de las experiencias narradas en los diarios escolares, subrayando la influencia de los mismos en la construcción axiológica y profesional de los futuros maestros.

En el plano internacional, encontramos diferentes investigaciones relacionadas con la construcción axiológica de los docentes a través de los periodos de prácticas (Kagoda y Sentongo, 2015). Así, Hascher, Cocard y Moser (2004), analizaron la evolución en el plano competencial, formativo y actitudinal de 150 futuros docentes de la universidad de Bern al comienzo, a la mediación y a la finalización del módulo de prácticas, denotándose una mejora en aspectos personales de la identidad docente (actitudes, relación con el alumnado, bienestar, etc.). Por su parte, Muthigani (2019) analizó la influencia que los tutores de prácticas escolares tienen respecto a la formación en valores, tomando como muestra a un grupo de futuros maestros en Kenia. El estudio subraya que aquellos tutores que están bien formados y preparados para educar en valores se convierten en modelos que favorecen el desarrollo de comportamientos axiológicos positivos y enriquecedores en el alumnado en prácticas. Por último, el estudio de Skinner y Abbott (2013) pone de manifiesto que las diferencias culturales y los valores son factores determinantes en los procesos de construcción identitaria docente, tal y como sucede en las prácticas de futuros maestros de inglés de origen chino durante su estancia con formadores húngaros para la obtención del posgrado en ESOL.

2. Metodología

La presente investigación, de carácter descriptivo-interpretativo, pretende extraer información axiológica sobre las experiencias vividas en las prácticas curriculares de futuros docentes de la etapa de primaria mediante el estudio pormenorizado de los diarios de campo. Comentamos, a continuación, los pormenores de la muestra, el instrumento y el procedimiento desarrollado.

2.1. Muestra

La muestra objeto de estudio estará conformada por los estudiantes que cursan prácticas curriculares I en el Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia matriculados durante el curso académico 2017/2018 (edición de octubre). El plan de estudios de dicho grado está compuesto por un módulo de prácticas con una carga lectiva de 41 ECTS, dividido en cuatro periodos de prácticas (Prácticas I, 9ECTS; Prácticas II, 9ECTS; Prácticas III, 14ECTS y Prácticas IV, 9ECTS), que fueron cursadas por un total de 371 estudiantes. La muestra, seleccionada de forma intencionada (no probabilística) ha quedado finalmente conformada por 80 estudiantes ($n=80$), representando el 21,56% de la población de referencia. Se trata de una muestra amplia respecto a otros estudios que también se han centrado en el análisis de diarios, como el de González, Martín y Bodas (2017) en los que se analizaron una muestra total de 12.

2.2. Instrumento

El instrumento de recogida de información es el diario de prácticas que cada estudiante realiza en el marco de la memoria de prácticas. Este diario puede materializarse de diversos modos (diariamente, semanalmente, por proyectos, por asignaturas, etc.) pero, en todo caso, recogen las vivencias del estudiante en su experiencia en el centro. El estudio de los diarios de prácticas se realizará desde la perspectiva nomotética para así poder comprender e interpretar las experiencias narradas por el alumnado en prácticas, categorizando toda la información aportada. Utilizaremos para ello el análisis de contenido axiológico (Gervilla 2000c, 2004), una adaptación del análisis de contenido que, por sus características y la dificultad que supone trabajar con los valores, requiere una atención especial (Lara y Fernández, 2005). Caracterizado por su objetividad, sistematicidad, generalización, cuantificación y por el nivel de contenido manifiesto o latente (Cámara, 2009), es una herramienta que ha sido utilizada en múltiples investigaciones (Bedmar y Montero, 2012; Colomo y De Oña, 2014; Saneleuterio y López-García, 2017). Este instrumento nos permitirá profundizar en las valoraciones, reflexiones y experiencias contenidas en los diarios de prácticas, analizando la presencia o ausencia de valores e interpretando su significado.

2.3. Procedimiento

Tras la recopilación de toda la documentación, se inicia la implementación del análisis de contenido axiológico siguiendo rigurosamente las etapas que componen al mismo: a) definición del universo, momento en que elegimos el material a analizar, en este caso los diarios; b) determinación de los objetivos, finado las metas que pretendemos alcanzar con el estudio, los cuales ya hemos expuesto con anterioridad; c) pre-análisis, en la que se operacionalizan y sistematizan las ideas de partida mediante la realización de lecturas exploratorias; d) creación del sistema categorial, donde se construye el instrumento que permitirá organizar la información para su posterior análisis. Para nuestro estudio, partimos de un sistema de categorías existente, el Modelo Axiológico de Educación Integral (MAEI) de Gervilla (2000a, 2000b). Se trata de un modelo referente en el ámbito científico, a partir del cual se ha creado el instrumento validado Test de Valores Adaptados (Gervilla y otros, 2018) del grupo de investigación HUM-580 "Valores emergentes, educación social y políticas educativas" de la Universidad de Granada). En su diseño (tabla 1), se consideran todas las dimensiones de la persona; e) codificación, transformación de los contenidos en unidades más simples para su posterior descripción; f) enumeración de la frecuencia de los valores; en la que se refleja la frecuencia de aparición de los valores en el contenido de los diarios analizados, tanto de forma implícita como explícita; g) análisis e interpretación de la información; en la que se interpretará y dotará de significado a los valores extraídos de los diarios de prácticas. Es preciso subrayar que en el proceso de interpretación se sustentará en la hermenéutica y en la teoría del conocimiento constructivista. El motivo es que no encontraremos una visión unívoca sobre cómo se educa en valores y cómo se aplican los mismos a las distintas realidades y situaciones del contexto escolar, por lo que las aportaciones que se realicen quedarán abiertas al debate, la reflexión y la reconstrucción.

Tabla 1
Sistema de categorías axiológicas MAEI.

Persona sujeto de la educación	Valores fin de la educación	Ejemplos	
		Valores	Antivalores
Animal de inteligencia emocional			
Cuerpo	Corporales	Salud, alimento	Enfermedad, hambre
Razón	Intelectuales	Saber, crítica	Ignorancia, analfabeto
Afecto	Afectivos	Amor, pasión	Odio, egoísmo
Singular y libre en sus decisiones			
Singularidad	Individuales	Intimidad, conciencia	Dependencia, alienación
	Liberadores	Libertad, fidelidad	Esclavitud, pasividad
	Morales	Justicia, verdad	Injusticia, mentira

	Volitivos	Querer, decidir	Indecisión, pereza
De naturaleza relacional			
Apertura	Sociales	Familia, fiesta	Enemistad, guerra
	Ecológicos	Montaña, playa	Contaminación, desechos
	Instrumentales	Vivienda, vestido	Chabolismo, consumismo
	Estéticos	Bello, agradable	Feo, desagradable
	Religiosos	Dios, oración, fe	Ateísmo, no creencia
En el espacio y en el tiempo			
	Espaciales	Grande, pequeño	
	Temporales	Hora, día, año	

Fuente: Gervilla (2000a).

Por tanto, trabajaremos desde dos perspectivas de forma simultánea: la cuantitativa, realizando un recuento de la frecuencia de presencia de los valores en los diarios; y la cualitativa, interpretando el significado del valor en el contexto de la experiencia narrada por el alumnado. El tratamiento de la información de corte cualitativo la realizaremos a través del programa AQUAD 7.2, ya que nos permite clasificar la información en base a las categorías del MAEI para recuperarlas posteriormente en la fase de interpretación.

3. Resultados

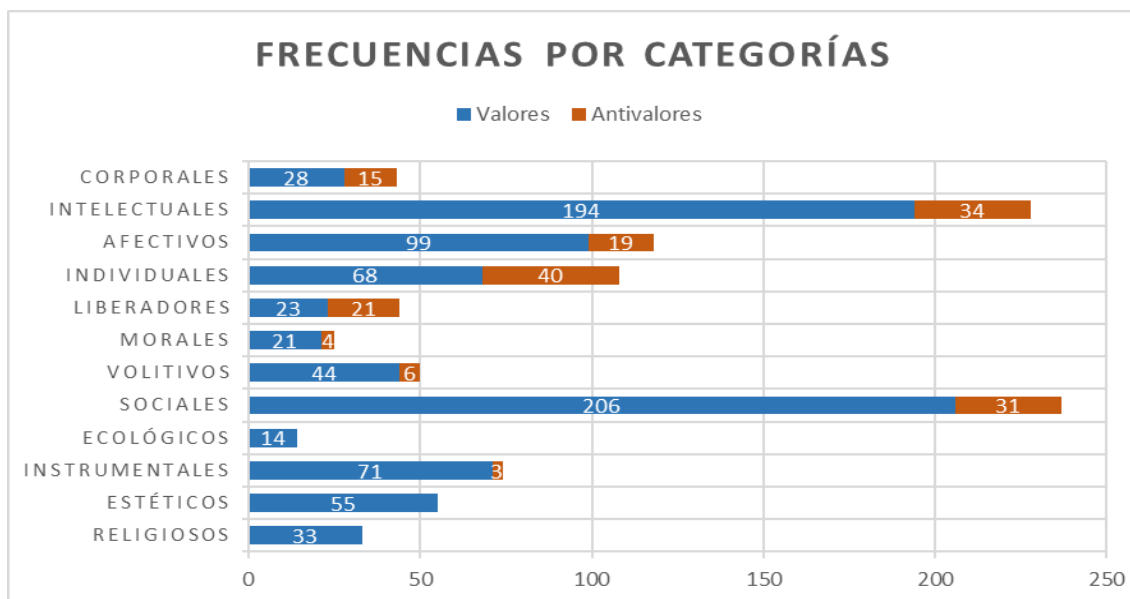
Si analizamos las variables sociodemográficas de los 80 estudiantes en prácticas escolares I, comprobamos que el 85% eran mujeres por un 15% de hombres. Respecto a la titularidad del centro de prácticas, se han concretado mayoritariamente en escuelas concertadas (70%), siendo inferior la presencia en centros públicos (25%) y privados (5%). Considerando la deslocalización de los procesos formativos que permite la modalidad online que caracteriza a la Universidad Internacional de Valencia, los estudiantes realizan sus prácticas en las Comunidades Autónomas donde residen, distribuyéndose para la muestra trabajada en Comunidad Valenciana (35%), Catalunya (20%), Galicia (20%), Andalucía (15%), la Comunidad de Madrid (5%) y Castilla La Mancha (5%). A través de los diarios de prácticas podremos conocer cómo es la primera experiencia de un maestro en prácticas, profundizando en un espacio de reflexión en el que se exponen las motivaciones que llevaron al futuro docente a ejercer la labor educativa, los miedos e inseguridades de enfrentarse por primera vez a una clase, la confrontación de lo aprendido en la universidad con lo que acontece en el día a día del aula, las destrezas y competencias adquiridas y aquellas que aún están por lograr, y otro sinfín de aspectos que determinan una visión subjetiva y personal de la realidad. Son estos factores los que determinarán la forma en que los estudiantes en prácticas interaccionarán con la realidad educativa y la visión axiológica que se desprende de todos los hechos que acontezcan.

3.1. Enumeración de la frecuencia de los valores

A continuación, recogemos el registro de valores extraídos por categorías (figura 1) de los diarios de prácticas escolares, situando entre paréntesis los valores de polaridad negativa para facilitar la diferenciación entre ambos.

- a) Corporales (43): salud 8 (-15); confort 8; deporte 12.
- b) Intelectuales (228): conocimiento 123 (ignorancia -32); estudio 45; reflexión 26; crítica (-2).
- c) Afectivos (118): motivación 60 (-9); alegría 12 (pena -6); empatía 14; cariño 13; enfado (-4).
- d) Individuales (108): seguridad 17 (-14); responsabilidad 10 (-10); superación 18; perfeccionamiento 23; déficits (-16).
- e) Liberadores (44): autonomía 20 (-5); autoritarismo 3 (-16).
- f) Morales (25): valores 11; tolerancia 3; justicia 5; verdad 2 (mentira -4).
- g) Volitivos (50): compromiso 31 (pasotismo -6); esfuerzo 10; voluntad 3.
- h) Sociales (237): confianza 15 (-1); compañerismo 38 (-1); inclusión 16 (discriminación -9), molestar (-20); ayuda 58; fiesta 13; familia 16; trabajo en equipo 13; respeto 21; diálogo 16.
- i) Ecológicos (14): reciclaje 6; naturaleza 5; huerto 3.
- j) Instrumentales (74): recursos 62 (-3), excursiones 9.
- k) Estéticos (55): arte 18; literatura 16; música 14; teatro 7.
- l) Religiosos (33): creencia 25; oración 8.

Figura 1. Frecuencias de valores registrados por categorías.



Fuente: Elaboración propia.

A raíz de los datos expuestos en la gráfica, es preciso subrayar algunos aspectos:

- La categoría en la que se han registrado mayor número de valores ha sido la social. Teniendo en cuenta que el contexto de las prácticas curriculares educativas es un periodo clave para el desarrollo y crecimiento de los futuros docentes, la presencia de valores como son la ayuda (tanto al alumnado como al tutor por parte del estudiante en prácticas) o el compañerismo entre los distintos agentes son constantes. Destaca el papel que juega la confianza del tutor del centro respecto al docente en prácticas, factor que correlaciona con la aparición de valores en otras categorías como la seguridad o el compromiso. Por su parte, las menciones a la familia o las fiestas son constantes y se relacionan debido a las distintas efemérides que se suceden durante el curso escolar en las que este agente social participa. Vinculado al clima social del centro, donde el aula se convierte en un lugar de ensayo-error para la vida, aparecen valores que fomentan una convivencia pacífica como el respeto o el diálogo. No obstante, las relaciones entre los estudiantes y de estos con los docentes pueden ser difíciles, apareciendo comportamientos inadecuados que molestan. Inclusión y discriminación son otros aspectos presentes en la realidad escolar, donde la apuesta decidida por generar espacios tolerantes en el que todos puedan evolucionar de forma holística y global no impide que sigan desarrollándose praxis discriminatorias que dificulten el éxito de este cometido.
- La siguiente en orden de frecuencia es la categoría de los valores intelectuales. Como hemos comentado, el que las prácticas se desarrollen en

el contexto educativo determinan que la mayoría de las acciones e interacciones que se producen giren en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que elementos como la reflexión, el estudio, el conocimiento o la ignorancia son registrados de forma reiterativa en los diarios.

- En tercer lugar, aparece la categoría de los valores afectivos. Si partimos de que la educación es interacción entre las personas, la presencia del factor emocional en la realidad académica es alta, sucediéndose episodios donde la alegría, el cariño o el enfado están presentes. En esta categoría destaca por su frecuencia la motivación, siendo un aspecto que se despertaba bien en el alumnado al realizar actividades que les despertarían ilusión o en el maestro en prácticas al experimentar la labor educativa como responsable de alguna tarea ante la clase.
- Le sigue la categoría de los valores individuales, cuyo registro va ligado a la recogida en el diario de prácticas de las características personales de los agentes que intervienen (docente en prácticas, tutor/es, estudiantes). Destacan los valores que favorecen una construcción profesional positiva, como son la superación o el perfeccionamiento del sujeto, pilares sobre los que sustentar el aprendizaje continuo que se precisa a lo largo de toda la vida para adaptarse a las nuevas realidades y retos que la sociedad depare en el futuro para la educación. El que las primeras prácticas escolares tengan como objetivo principal la observación de la realidad que acontece en el aula hace que el estudiante de magisterio ponga especial atención en las dificultades del alumnado, de ahí el registro de los déficits.
- Las categorías de los valores instrumentales y estéticos, con una frecuencia inferior respecto a las principales categorías, deben su presencia al registro de los diferentes recursos que se ponen en funcionamiento durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el caso de los instrumentales, y a las celebraciones de festividades (navidades, semana santa, fallas, etc.) en las que los elementos estéticos juegan un papel significativo en su desarrollo.
- La categoría de los valores volitivos ha registrado menor frecuencia pese a que esté conformada por aspectos como el compromiso o el deseo de ser docentes. Algo semejante ha ocurrido con la categoría de los valores liberadores, donde la autonomía y el autoritarismo, ambos desde el prisma positivo y negativo, se hacían presentes en las tomas de decisiones respecto a los procesos de aprendizaje.
- En lo que respecta a la categoría de los valores religiosos, su presencia se vincula al currículo escolar (asignatura de religión) y a la titularidad e ideario religioso de algunos de los centros de prácticas, otorgándole un cariz espiritual al funcionamiento de los mismos.

- Existen categorías de valores con una baja frecuencia. Así ocurre con los valores ecológicos, con una escasa aparición vinculada siempre a la realización de proyectos particulares sobre reciclaje o huertos escolares, no con una conciencia real sobre el problema medioambiental del mundo en el que vivimos. Es de destacar la categoría de los valores morales, siendo muy significativa la escasa presencia de valores que tienen que inciden en una configuración positiva de la sociedad.

3.2. Análisis e interpretación de la información

Respecto al análisis interpretativo, se realizará teniendo en cuenta el significado que adquiere el valor/antivalor dentro de la experiencia vivida por los maestros en prácticas. Partiendo de que cada texto es único, es importante destacar que los mensajes, reflexiones y valores trasladados sobre el ejercicio docente incidirán en la construcción de la identidad personal y profesional de los propios estudiantes, favoreciendo el aprendizaje de los mismos y descartando las visiones contrarias o las que no se registran. En este sentido y teniendo en cuenta que por extensión no es factible realizar un estudio interpretativo pormenorizado de todos los valores registrados, pondremos el foco en algunos de los valores por su relevancia para mejorar los procesos educativos de forma integral. Entre los mismos destacan el compromiso docente, la discriminación e inclusión en el contexto escolar, y la autonomía.

3.2.1. Futuros docentes comprometidos con la labor educativa

Durante el periodo de prácticas se genera para los futuros maestros una experiencia real del ejercicio docente, sirviendo la misma para aspectos claves como consolidar la identidad profesional y confirmar la vocación (Esteve, 2009). El valor del compromiso aparece en los diarios ligado a la inclinación de los docentes (tanto los alumnos que están en formación como los tutores en ejercicio) por cumplir con la responsabilidad de educar a los discentes (Bermúdez y Laspalas, 2017; Larrosa, 2010; Ibáñez, 2017). En este compromiso juega un papel clave el ejemplo del tutor, al ser la primera imagen del mundo profesional que el estudiante reconoce tras haber elegido dedicarse a la labor docente (Martínez y Raposo, 2011). Un buen tutor se convierte en una referencia práctica de comportamiento y gestión de los procesos académicos que acontecen en el aula, como la planificación, organización o intervención, suponiendo un elemento diferenciador para el éxito o fracaso en este importante periodo (Sepúlveda, Gallardo, Mayorga y Madrid, 2017).

Sentía cada vez más ganas de intervenir en las clases, veía a los maestros cómo dominaban la planificación, la organización y las intervenciones en clase, con mucha experiencia y eso me hacía tener muchísimas ganas de empezar mi rodaje y tener las mismas tablas que ellos para llevar una clase (S13).

Se trata de un compromiso que para el maestro en prácticas se materializa tanto en la adquisición de conocimientos y competencias como en favorecer procesos holísticos que favorezcan el desarrollo identitario de los educandos, compromisos que el alumnado tiene interiorizadas:

No me he limitado a cumplir “mi tarea”, sino más bien todo lo contrario, he tenido una participación dentro del aula muy activa, lo que me ha servido para reforzar mi idea de que me gusta ser maestra. No me limité a que los maestros me dijeran lo que debía o no hacer, sino que lo hice de manera espontánea y los maestros lo agradecieron mucho, siempre desde el respeto y sabiendo que yo allí era una compañera más (S4).

Nuestro objetivo no es darles solo una formación académica, sino contribuir a su desarrollo integral como personas (S57).

Y es que responsabilizarse por primera vez del proceso de enseñanza y de aprendizaje influye en una vocación que existía como deseo pero que necesita de la experiencia práctica para confirmar que se ha elegido la profesión correcta, pues será el factor que proteja en los momentos adversos y aumentará la satisfacción que conlleva ser maestro (Ruiz, 2017):

Pienso que el poder dar clase yo misma y encargarme de los alumnos completamente sola ha sido una de las mejores experiencias que he tenido durante mis prácticas ya que me ha permitido confirmar el hecho de querer ser maestra cuando termine este Grado (S42).

Por tanto, todas aquellas experiencias positivas que repercutan en un compromiso con la labor docente favorecen la formación de futuros docentes responsables con su quehacer y con un alumnado al que deben de dotarles de herramientas y mecanismos que le permitan enfrentarse de la mejor forma posible a los problemas y dificultades que se encontrarán en la realidad social.

3.2.2. Evitar la discriminación y promover la inclusión

La discriminación se acentúa con la llegada de la pre adolescencia y la consiguiente identificación y alineación con el grupo de pares (Martos, Molero, Barragán, Pérez, Gázquez y Simón, 2016), de forma que aquellos estudiantes que les cueste más relacionarse o no se ajusten a ninguno de los grupos existentes estarán más expuestos a estar apartados y solos (Berra y Dueñas, 2008).

Hoy en el recreo observando a los niños jugar, me he dado cuenta de que de pequeños juegan todos juntos y a medida que van creciendo van haciendo grupos, y hay personas que se quedan un poco más de lado (S1).

En muchas ocasiones, estas situaciones de discriminación son el germen de futuros casos de acoso escolar, un problema actual y real en nuestras aulas y centros educativos (López, Tejero y Fernández, 2017). La dificultad radica en la detección precoz de estos hechos, siendo precisa una formación ad hoc sobre bullying y cyberbullying para el profesorado, tanto en formación como en ejercicio (Martínez-Otero, 2017). Y es que el desconocimiento, la falta de competencias/herramientas o la no estipulación de unas reglas de convivencia pacífica y tolerante, junto con la laxitud ante ciertas evidencias, son factores que pueden ser determinantes en que se sigan reproduciendo estos sucesos como se refleja a continuación.

Se han enterado que los alumnos han creado un grupo a través de fotos compartidas de Apple [...] el problema es que han puesto una imagen de una alumna y han puesto comentarios. Este hecho ha llevado a que la hora de tutoría se hable de este tema. La tutora les hace ver que siempre que lo utilicen de una forma positiva para sus estudios estará bien, pero que de lo contrario se tomarán medidas si alguna persona no hace un buen uso del Ipad (S18).

Para evitar el acoso se convierte en fundamental la labor preventiva. Conocer y actuar contra las diferentes conductas de riesgo que pueden provocar el deterioro de las relaciones y la convivencia en los colegios es una necesidad (Medina y Cacheiro, 2010). En este sentido, tomar conciencia e implementar procesos de prevención en pos de la resolución pacífica de los conflictos es una opción cada vez más recurrente (Granero y Manzano, 2018).

El colegio ha apostado por aplicar el proyecto “Kiva” en sus clases. Este método consiste en realizar clases desde los primeros cursos de primaria hasta los últimos de secundaria (6 a 16 años) para que los distintos alumnos aprendan a convivir, a respetar y a empatizar para concienciar de que todos somos responsables de dicho fenómeno (S33).

La superación de las situaciones de discriminación y acoso pasan por lograr una inclusión real en los contextos educativos, transformándose la escuela en una institución que atiende a todos (Morilla y Parrilla, 2006). En este sentido es clave que las diferencias no sean vistas como un elemento negativo sino como un factor enriquecedor, dotando de las mismas oportunidades y desde una perspectiva de equidad (Calvo y Verdugo, 2012) en el trato a todo el alumnado como seres humanos y sujetos con los mismos derechos. Para lograr tal cometido, la escuela inclusiva precisa tanto del compromiso global de la sociedad como del personal del docente (Álvarez y González, 2008). Se debe convertir en un agente facilitador de procesos educativos que permita ofrecer a todo el alumnado la oportunidad real de aprender y de alcanzar su mejor versión, con independencia del trabajo y esfuerzo que estas acciones puedan conllevar.

Durante mi período de prácticas pude darme cuenta cómo el hecho de que la escuela sea inclusiva con respecto a los niños con necesidades especiales ayuda a este tipo de alumno pero creo que requiere de un esfuerzo extraordinario por parte del profesor y una organización de las clases verdaderamente rigurosa (S40).

Una inclusión que no debe ser solo promovida a nivel de centro y profesorado, sino que debe calar en el alumnado, pues serán los propios compañeros los que más pueden facilitar una inclusión real de todo estudiante al hacerlos partícipe de forma significativa en el funcionamiento y desarrollo del grupo de referencia.

Me parece especialmente relevante que los alumnos tienen en cuenta las limitaciones físicas que presenta una de las niñas de la clase, quien padece una hemiparesia y se desplaza en silla de ruedas. El hecho de que esta niña esté totalmente integrada en el grupo desde que comenzaron la etapa de primaria, hace que todo el alumnado sea consciente de que este tipo de patologías están presentes en la sociedad y que muchas personas tienen que luchar para conseguir desarrollar las actividades de la

vida diaria de la manera más autónoma posible. Considero que es esencial llevar a cabo acciones de sensibilización sobre el tema y que no hay mejor manera de hacerlo que poniéndolo ellos mismos en práctica, desarrollando la empatía hacia su compañera y tratando de buscar pasos en los que todos los compañeros y compañeras de la clase puedan participar (S19).

Desde la educación, los maestros tienen la oportunidad de trabajar en pos de erradicar todas aquellas barreras reales o generadas a nivel social que impiden que cada persona puede ser su mejor versión. Es preciso hacer conscientes a los discentes de su papel en el cambio para una transformación positiva de la realidad.

3.2.3. Lograr personas autónomas y libres

Promover la autonomía en el alumnado tiene como fin el favorecer la construcción de seres humanos libres que tomen sus propias decisiones y se responsabilicen de las consecuencias de dichas elecciones. En este sentido, hay dos criterios que hay que tener en cuenta. El primer criterio se centra en favorecer la libre elección evitando la coacción en la toma de decisiones. No podemos obviar que una imposición/obligación dificulta que el estudiante genere afinidad y un compromiso lógico y racional con la tarea. Por el contrario, si la elección es libre y personal, el alumnado valorará de forma más positiva la acción al no sentirse presionado a realizarla (Moreno, Ruiz, Silveira y Alias, 2017; Núñez, Fernández, León, y Grijalvo, 2015). Este aspecto se pone de manifiesto con el fomento de la lectura. Se trata de una práctica enriquecedora para los discentes que debe partir de la animación y el interés si se quiere lograr despertar el gusto por la lectura (Martín y Rascón, 2015), ya que su imposición puede resultar contraproducente y generar desidia y rechazo.

Para fomentar el interés de los alumnos por la lectura, en la biblioteca se les deja total libertad para elegir que libros quieren leer, de esta forma se les da facilidad para irse formando como lectores y viendo que generele literario, autor o ilustrador les gusta más (S10).

El segundo criterio conlleva depositar confianza en las capacidades del alumnado y en su criterio a la hora de decidir. Es nuestra labor como docentes tanto promover las potencialidades de los educandos (Hernández, Rosario, y Cuesta Sáez de Tejada, 2010), dotándoles de herramientas y competencias que les permitan afrontar los retos que puedan surgir, como confiar en el éxito de sus decisiones. Se trata de ver en ellos la capacidad en lugar de la incapacidad (Calderón, 2013). Existen evidencias de que cuando creemos en nuestro alumnado, la denominada profecía autocumplida o el efecto Pigmalión, su confianza y seguridad aumenta en el desempeño de las tareas que desarrollan (Silva y Mejías, 2015), alcanzando así una independencia cada vez mayor. “Se ha enseñado a los alumnos además de conocimientos, herramientas y habilidades para poder ser independientes a la hora de hacer los varios trabajos que se les pedían” (S15).

Otro aspecto ligado a la autonomía es promover en la persona su capacidad de ser independiente y valerse por sí mismo. A menudo, asociado a que los niños están

en una etapa evolutiva inicial, es preciso ayudarles en la gestión de su tiempo para poder atender a todas aquellas responsabilidades que debe satisfacer. Desde la escuela, se deben fomentar destrezas y habilidades que les permitan solventar las tareas con eficacia y eficiencia, siendo un factor clave la organización.

Una actividad interesante que incorporó el maestro a la rutina de los alumnos era la elaboración de un planning semanal. Este planning se utilizaría para que los alumnos empezaran a aprender a organizarse por las tardes y para que vieran que, si una persona se organizaba bien, le podía dar tiempo a hacer muchas actividades (S32).

Además, concienciarlos de la importancia de que participen y ayuden en diferentes tareas (algunas ligadas a quehaceres del hogar) por iniciativa propia, les brinda la oportunidad de ir desempeñando diferentes labores que repercutirán positivamente en el desarrollo de su independencia y autonomía, práctica que se registra en uno de los diarios analizados.

Los alumnos han llegado a la conclusión de que son ellos mismos los que tienen que hacerse responsables de su propio bienestar, haciendo ellos las tareas en casa como hacer su cama, planchar su ropa o incluso lavando sus platos de igual manera que son responsables de hacer sus deberes (S25).

En definitiva, se trata de que la educación contribuya a preparar a personas que piensen de forma autónoma y se responsabilicen de sus decisiones.

4. Conclusiones

Como se ha detallado en los resultados, los principales valores que los docentes vivencian durante su estancia en el centro de prácticas se relacionan con los ámbitos intelectuales, sociales y afectivos, una realidad derivada de que la educación sea un proceso clave para el ser humano a nivel cognitivo y afectivo. Partiendo de que los docentes tienen que enseñar y ser ejemplo de valores, comportamientos, carácter y virtud (Sanderse, 2013), la experiencia del practicum debe servir como primera toma de contacto con la realidad de la profesión educativa y permitirle ir realizando elecciones valorativas que no le generen controversias en la construcción de su identidad personal y profesional.

Tras analizar la influencia de las elecciones valorativas en la construcción identitaria de los futuros docentes, concluimos que se deben favorecer procesos de relación/interacción en el contexto escolar que refuercen la elección y apuesta por valores positivos, tanto de orden social como personal, beneficiando así la evolución holística y global del discente (Romero y Núñez, 2017) en un contexto que promueva la convivencia pacífica y positiva entre los seres humanos. Lo que ocurre en el aula se queda en la vida, de forma que el periodo de prácticas ofrece la oportunidad de plasmar los aprendizajes teóricos en situaciones reales de forma tutorizada (González y Laorden, 2012), convirtiéndose en un momento clave para aplicar los enfoques, modelos y estilos docentes aprendidos en la universidad en un contexto experiencial. Así, durante las prácticas escolares, se genera un contexto en el que

compartir, debatir e intercambiar experiencias de aprendizaje (Égido y López, 2016) que favorecen el desarrollo de competencias ligadas a las habilidades sociales en los futuros maestros, aspecto necesario para el desempeño del ejercicio docente y las relaciones socioeducativas con carga axiológica que se producen en el contexto escolar. Como decía el profesor Esteve (2006), “el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea” (p.99).

Respecto a la detección de necesidades formativas, se hace preciso otorgar mayor relevancia a la cuestión axiológica, moral y ética en el diseño curricular de la formación inicial de los docentes, no pudiendo ser olvidada por las facultades españolas (Román, 2016). No olvidemos que la formación de los profesionales de la educación es uno de los pilares de la calidad de la educación de un país (Martínez, 2016). Una formación que no puede reducirse a compartir un código deontológico o una enumeración de buenas prácticas y normas a aplicar en el contexto educativo, sino que debe tener como prioridad la adquisición e interiorización de dichas prácticas y normas para que los futuros docentes las transformen en hábitos que formen parte de su identidad profesional a la hora de actuar y proceder en la realidad del aula (Buxarrais, Vilafranca y Bujons, 2016).

En cuanto a futuras líneas de investigación, consideramos relevantes triangular la información de carácter axiológico obtenidas en los diarios de prácticas como fruto de sus experiencias durante la realización de las prácticas con dos elementos: por un lado, con la escala de valores personal de los futuros maestros, aplicando para ello el Test de Valores Adaptados (Gervilla y otros, 2018), desarrollado por el Grupo de Investigación HUM-580 de la Universidad de Granada y con una amplia utilización en el ámbito científico (Álvarez, 2002; Cámara, 2010; Cívico, González y Colomo, 2019); y, por otro lado, incluir entrevistas personales con los participantes tras el proceso de análisis de los diarios, de forma que se pueda ahondar, reflexionar y debatir sobre las interpretaciones realizadas por los investigadores en torno al contenido axiológico estudiado.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-22. doi: <https://doi.org/10.35362/rie732198>
- Álvarez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores sentimiento y emoción en la formación de profesores de la Universidad de Granada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-13. URL: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19200>

- Álvarez, J.L. & González, H. (2008). La investigación en educación intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 215, 263-278.
- Barreto, G. (2019). Profesores Iniciantes y su Visión sobre la Formación: Aspectos Didácticos-Pedagógicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 93-112. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9607>
- Bedmar, M. & Montero, I. (2012). Análisis axiológico a través del legado de nuestros mayores. *Revista de humanidades*, 19 [en línea]. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.19.2012.12843>
- Bermúdez, J.J. & Laspalas, F.J. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 29(2), 109-126. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2921091266>
- Berra, M^a.J. & Dueñas, R. (2008). El grupo de iguales en la formación de habilidades sociales. *Xihmai*, 3(5), 1-7.
- Buxarrais, M^a.R., Vilafranca, I. & Bujons, C. (2016). Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter. En F. Esteban (Ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp. 73-88). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Calderón, I. (2013). Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 142-159. URL: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/200>
- Calvo, M.I. & Verdugo, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30. URL: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/252>
- Cámara, Á.M^a. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 59-72.
- Cámara, Á. (2010). Valores en futuros profesores de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 113-121. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214011>
- Cívico, A., González, E. & Colomo, E. (2019). Análisis de la percepción de valores relacionados con las TIC en adolescentes. *Revista Espacios*, 40(32), 18 [en línea]. URL: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n32/19403218.html>
- Colén, M^a.T. & Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum*

y formación del profesorado, 21(1), 59-79. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>

- Colomo, E. (2014). *Análisis pedagógico de los valores presentes en las letras de las canciones (2005-2011)*. Málaga: Spicum.
- Colomo, E. & De Oña, J.M. (2014). La influencia de las letras de las canciones en educación: principales valores transmitidos. *Revista de Ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 239, 325-335.
- Colomo, E. & Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Cortés, A., Cano, J. & Orejudo, S. (2015). Competencias, valores laborales y formación previa antes y después del Practicum: un estudio con alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza. *Investigación en la escuela*, 85, 19-32. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.02>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO.
- Egido, I. & López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el prácticum de Magisterio. Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios Sobre Educación*, 30, 217-237. doi: <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteve, J.M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Teoría de la educación*, 18, 85-107. doi: <https://doi.org/10.14201/3204>
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29. URL: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:294118f6-1c43-44d4-ad1c-a446a35a3261/re35001-pdf.pdf>
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- García, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>
- Gervilla, E. (2000a). Modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58. URL: <https://revistadepedagogia.org/lviii/no-215/un-modelo-axiologico-de-educacion-integral/101400009900/>

- Gervilla, E. (2000b). Valores de la Educación Integral. *Bordón*, 52, 523-535.
- Gervilla, E. (2000c). *Buscando valores. Un método de análisis de contenido axiológico*. Universidad de Granada.
- Gervilla, E. (2004). Buscando valores. El análisis de contenido axiológico. *Perfiles educativos*, 26(103), 95-110. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000200006
- Gervilla, E. & Otros (2018). *Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado)*. Registro de la propiedad intelectual. No. 04/2017/1538.
- Gil, P., Ibáñez, A., Arribas, S. & Jaureguizar, J. (2018). El Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 369-385. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9933>
- González, G., Barba, J.J. & Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5424>
- González, M. (2015). El Prácticum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 301-319. URL: <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-261/el-practicum-en-la-formacion-del-profesorado-de-secundaria/101400002719/>
- González, M.L. & Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: Revista de Educación*, 35, 131-154. URL: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/13021>
- González, R., Martín, A.M. & Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174. doi: <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>
- González, R. & Medina, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de educación infantil. En A. Medina, A. de la Herrán y M.C. Domínguez (Coords.), *Formación de profesorado de frontera* (pp. 23-58). UNED.
- González, X.A. & Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236. URL: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_09.pdf

- Granero, A. & Manzano, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 943-958. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54346>
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637. doi: <https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Hernández, P. F., Rosario, P. & Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588. URL: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re353/re353-21.html>
- Hogan, P. (2011). The ethical orientations of education as a practice in its own right. *Ethics and Education*, 6(1), 27-40. doi: <https://doi.org/10.1080/17449642.2011.587345>
- Ibáñez, J. (2017) *Horizontes para los educadores. Las promociones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dikynson.
- Kagoda, A.M. & Sentongo, J. (2015). Practicing teachers' perceptions of teacher trainees: implications for teacher education. *Universal Journal of Educational Research*, 3(2), 148-153. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030211>
- Lara, T. & Fernández, A. (2005). Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado. *Revista de Educación*. 336, 397-414. URL: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re336/re336-20.html>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>
- Lopes, H.A. & Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Enseñanza & teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(1), 23-43. URL: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9295>
- López, M.C., Tejero, R. & Fernández, A. (2017). Los conflictos escolares y su gestión en la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 293-314. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62506>
- Martín, M.Á. & Rascón, D. (2017). La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje servicio para la formación integral del futuro maestro.

- Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 350-366. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41041>
- Martínez, M. (2016). Prólogo. En F. Esteban (Ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp. 9-12). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Martínez, E. & Raposo, M. (2011a). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. URL: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re354/re354-07.html>
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. & Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Síntesis.
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 277-298. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59799>
- Martos, Á., Molero, M.M., Barragán, A.B., Pérez, M.C., José J. Gázquez, J.J. & Simón, M.M. (2016). Frecuencia en el consumo de sustancia y relaciones con los iguales en población adolescente. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 4(2), 75-87. URL: <https://formacionasunivep.com/ejpad/index.php/journal/article/view/36>
- Medina, A. & Cacheiro, M.L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), 93-107. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29109>
- Moreno, J.A., Ruiz, M., Silveira, Y. & Alias, A. (2017). Estimación del estudiante profundo a través de un modelo cognitivo-social. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 239-257. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59797>
- Morilla, A. & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539. URL: <https://idus.us.es/handle/11441/66853>
- Muthigani, A. (2019). Values Development in Teacher Trainees: Implications for Lecturers in Primary Teacher Training Colleges in Kenya. *Educational Planning*, 26(2), 47-54. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217440>
- Núñez, J. L., Fernández, C., León, J. & Grijalvo, F. (2015). The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(3), 191-202. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928127>

- Núñez, L. & Navarro, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252. doi: <https://doi.org/10.14201/3262>
- Pérez, A., Soto, E. & Serván, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 81-101. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871006>
- Pérez, M. & Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 331-352. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/333091>
- Plazaola, I., Ruiz, U. & Iriondo, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1169-1183. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.54890>
- Porto, M. & Bolarín, M.J. (2013). Revisando las prácticas escolares: valoraciones de maestros-tutores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 461-477. URL: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19588>
- Román, B. (2016). Formación del carácter: dar lo que uno tiene. En F. Esteban (Ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp. 19-30). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Romero, C. & Núñez, L. (2017). Reformular la práctica a través de las filosofías educativas. En L. Núñez y C. Romero (Coords.). *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica* (pp. 35-56). Pirámide.
- Ruiz, J.A. (2017). El bienestar emocional del docente. *Revista nacional e internacional de justicia social*, 9(2), 183-194. URL: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/59>
- Runte, A. & Lorente, R. (2014). Evaluación del practicum de Pedagogía: Cambios hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios Pedagógicos*, 2, 341-360. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300020>
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42. doi: <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Saneleuterio, E. & López-García, R. (2017). Los valores literarios en las enseñanzas de régimen general. El caso de la ley de educación en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 337-358. URL: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10059>
- Sepúlveda, M.P., Gallardo, M., Mayorga, M.J. & Madrid, D. (2017). La evaluación del Practicum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del

- pensamiento práctico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110. doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1368>
- Silva, I. & Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.13>
- Skinner, B. & Abbott, L. (2013). An Exploration of Differences in Cultural Values in Teacher Education Pedagogy: Chinese English Language Teacher Trainees' Perceptions of Effective Teaching Practice Review. *Teacher development*, 17(2), 228-245. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.753937>
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school Practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Sureda, J., Oliver, M.F. & Comas, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado del Departamento de Pedagogía. *Bordón*, 68(2), 155-168. doi: <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.68210>
- Tejada, J., Carvalho, M.L. & Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2013). Significación del practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 91-110. URL: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19677>
- Utuyopvaa, G.Y., Baiseitovaa, Z.B. & Mukhamadiyeyab, A.A. (2016). Value Forming Education of Prospective Primary School Teachers in Kazakhstan and Germany. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(9), 2607-2618. doi: <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.710a>
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. URL: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf
- Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. doi: <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v1i1.8254>

Contribuciones del autor: Diseño de investigación, análisis cualitativo, redacción preliminar, E.C.M. Fundamentación teórica, análisis cuantitativo, revisión final V.G.M.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de investigación se desarrolló bajo los principios éticos de la investigación humana, recogidos en la Declaración de Helsinki.

Cómo citar este artículo:

Colomo Magaña, E., Gabarda Méndez, V. (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 271-295. DOI: 10.30827/profesorado.v25i1.8518