

**Reflexiones y Demandas de Egresados de la
Universidad de Granada sobre la Formación Práctica:
Aportes para la Mejora del Espacio Europeo de
Educación Superior**

M^a Carmen López López
Alfonso Fernández Herrería

Universidad de Granada
España

Citación: López, M.C. & Fernández, A. (2010) Reflexiones y Demandas de egresados de la Universidad de Granada sobre la Formación Práctica: Aportes para la mejora del espacio europeo de educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (31). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/734>

Resumen: El Proceso de Convergencia en la Educación Superior a nivel europeo está causando una reconversión a nivel estructural, curricular y profesional de gran relevancia. Entre las demandas más reiteradas figuran las que solicitan una revitalización de la vertiente práctica de la formación. Este trabajo recoge las aportaciones, mediante grupo de discusión integrado por estudiantes egresados de la Licenciatura de Pedagogía, en torno a diez aspectos claves derivados del estudio comparado de los programas de Formación Práctica (*Practicum*) de distintas universidades españolas.

Palabras Clave: Formación Práctica; Convergencia Europea; Educación Superior.

Reflections and demands of postgraduate of Granada University about the training practice: Contributions to the improvement of the European Space for Higher Education

Abstract: The so-called Convergence Process in Higher Education in Europe is causing a high relevant rationalization at different levels: structural, curricular and professional. One of the most repeated demands is the request for a revitalization of the practical aspect of received training. In this work we have collected the contributions given by a group of graduate students concerning ten key aspects related to a comparison of different teaching practice periods in different Spanish universities.

Key Words: Teaching Practice Period; European Convergence; Higher Education.

Reflexões e Demandas dos Egressados na Universidade de Granada sobre a Formação Prática: Aportes para a melhoria do espaço europeu de educação superior

Resumo: Ressalta-se que o Processo de Convergencia da Educação Superior europeia está causando uma reconversão de grande relevância a nível estrutural, curricular e profissional. O trabalho investigativo, ora proposto, aborda as contribuições extraídas de um grupo de discussão formado por estudantes egressados na Licenciatura de Pedagogia da Universidade de Granada, no qual se considerou dez aspectos chaves derivados de um estudo comparativo dos programas de Formação Prática (*Prácticum*) de distintas universidades españolas.

Palavras-Chave: Formação Prática; Convergencia Europeu ; Educação Superior.

Presentación y propósitos del estudio

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia basada en el estudio comparado de los programas de prácticum de la Licenciatura de Pedagogía llevados a cabo en dieciséis universidades españolas. El estudio pretende conocer y proponer procedimientos de análisis y evaluación de los sistemas, programas y actuaciones de la formación práctica, como paso previo a la formulación de propuestas de mejora que incidan en un incremento de la calidad de estos programas de prácticum en los estudios de Pedagogía. Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencias y Tecnología (Ref. BSO2001-3083) y los objetivos que la inspiran han sido los siguientes:

1. Analizar la formación práctica que reciben los estudiantes de Pedagogía en los actuales sistemas de formación práctica
2. Realizar un estudio comparado de diferentes programas de prácticum
3. Identificar elementos del prácticum que sirvan de base para su evaluación entre los diferentes agentes implicados en el diseño, desarrollo y evaluación de la formación práctica de pedagogos
4. Promover grupos de discusión en torno a diferentes aspectos del prácticum
5. Proponer un conjunto de estrategias para la mejora de la formación práctica de los estudiantes de Pedagogía.

El artículo que presentamos toma como referencia la información proporcionada por los estudiantes sobre su formación práctica, siguiendo así la estela de estudios similares realizados en otras titulaciones (Hascher, Cocard, y Moser, 2004; Climent y Gil, 2005). En nuestro caso particular, las aportaciones realizadas por este colectivo, acerca de esta experiencia formativa, se estructura en torno a las diez dimensiones resultantes del estudio comparado previo de los programas de prácticum desarrollados en dieciséis universidades españolas (Molina, Bolívar, Domingo, Fernández, Gallego, León, López y Pérez, 2004).

En consecuencia, la información proporcionada en este artículo corresponde a los objetivos 4 y 5 de la investigación, ya que recoge la información proporcionada por el grupo de discusión de los estudiantes egresados de la Universidad de Granada (España), así como las propuestas de mejora sugeridas por este colectivo.

Se trata de una aportación novedosa, por cuanto se posibilita el que sean los propios implicados en el prácticum (estudiantes egresados) los que abordan, apoyados en su experiencia y en la de otros, los problemas que representan la formación práctica y las propuestas de mejora que cabría llevar a cabo en cada uno de los componentes claves que conforman las propuestas institucionales del prácticum. Este interesante enfoque no es una cuestión irrelevante, sobre todo, cuando se trata de incrementar la calidad del prácticum y de superar las limitaciones que éste presenta (Ryan, G., Toohey, S., y Huger, C., 1996).

El practicum en la formación de pedagogos y su proyección en el Espacio Europeo de Educación Superior

La llegada de la globalización a la institución universitaria y, de manera especial, el proceso de convergencia, está desencadenando un interesante proceso de reconversión que tiene como exponentes más evidentes, en estos momentos, los cambios que se suceden en la esfera estructural (grado, postgrado, nuevas titulaciones,...). Estas iniciativas, sin embargo, se encuentran inevitablemente asociadas a otras más incipientes y menos desarrolladas que se vinculan al ámbito curricular y profesional. La progresiva sustitución del viejo modelo tradicional de educación universitaria, sustentado en la transmisión de conocimientos a través de la enseñanza, por un nuevo modelo que pone el acento en un mayor protagonismo de los estudiantes en su aprendizaje, en el desarrollo de metodologías más diversificadas y participativas y en procesos de evaluación continua y formativa, parece irreversible. La adopción de este nuevo modelo educativo que acompaña al proceso de convergencia nos aproxima también a un docente que, despojado de su tradicional función esencialmente transmisora, orienta, facilita y gestiona el aprendizaje de los estudiantes.

La asunción de estos supuestos, que están sirviendo de carta de presentación del Espacio Europeo de Educación Superior, no parece tarea fácil; son muchas las dudas, dilemas e inquietudes que nos embargan, sobre todo porque el cambio que se propone supone romper con principios y prácticas muy arraigadas en la vida universitaria de nuestro país y porque las condiciones desde las que se propone iniciar este proceso no son precisamente propicias para los docentes (Valcarcel, 2003). La nueva situación generada, sin embargo, está favoreciendo el análisis de las fortalezas y debilidades de la enseñanza universitaria, proporciona nuevas coordenadas para redefinir la educación superior y el papel de la universidad en la sociedad y favorece una reconceptualización más profesionalizadora de los procesos formativos; quizá por ello este momento representa una oportunidad real para actualizar, optimizar y avanzar en todos los aspectos deficitarios de la educación universitaria y que, por eso, son motivo de insatisfacción y objeto de mejora, como es el caso del prácticum.

La Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad reconocía recientemente - apoyándose en las opiniones vertidas por 4873 estudiantes españoles y del resto de Europa-, que entre las demandas más reiteradas figuran aquellas que solicitan una revitalización de la vertiente práctica de la formación como eje clave para incrementar la competencia profesional. “Lo que más necesita ser impulsado en la formación universitaria, en opinión de los estudiantes encuestados, es la realización de prácticas, aunque con enfoques diferentes según el campo de estudios. Así, los estudiantes de Ingeniería y

Tecnología solicitan “más prácticas obligatorias en empresas” ...; los de Ciencias sociales y jurídicas-donde se ubica la Licenciatura de Pedagogía- demandan “menos teoría y más práctica” ...; los de Ciencias de la salud requieren “mayor número de prácticas externas”; los pertenecientes al campo de Ciencias experimentales piden “prácticas en el entorno laboral”....” (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006, p.79).

Esta insistencia en mejorar la relevancia conferida a la formación práctica no hace más que ratificar que nos encontramos ante una de las mayores debilidades de que adolece la formación inicial ofertada por la universidad. Tejada (2005), al abordar el practicum en la licenciatura de Pedagogía, denuncia esta deficiencia y la achaca a dos razones básicas: la desconexión entre la oferta formativa y el mundo laboral y la superioridad conferida a la teoría frente a la práctica en la formación inicial. En estos momentos, el proceso de construcción del EEES, con su énfasis en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias (ANECA, 2005), puede ser el detonante que necesitábamos para revalorizar la ansiada dimensión práctica de la formación e incrementar su carácter profesionalizador en esta licenciatura. Tender hacia una formación más profesionalizadora no conlleva necesariamente renunciar o menoscabar el valor de la dimensión académica-formativa, se trata más bien de encontrar fórmulas que permitan conciliar y armonizar la vertiente teórica y práctica de la formación. De esta forma, se podrá responder a las demandas y necesidades socio-profesionales y favorecer la incorporación al mercado laboral, sin que ello implique renunciar al conocimiento de las bases teóricas que sustentan las actuaciones profesionales y que contribuyen al desarrollo humano, la formación crítica y el establecimiento de compromisos sociales.

Lejos del enfrentamiento que pudiera existir entre ambas posiciones y que entendemos debe ser superado, la situación actual invita a contemplar la complementariedad y una mayor toma de conciencia respecto al papel clave que juega el practicum como elemento de tránsito entre la institución universitaria y el campo laboral (León y López, 2006). Se trata de una experiencia que transcurre esencialmente entre contextos y que “consiste fundamentalmente en un proceso formativo que se diseña y desenvuelve con el propósito explícito de ampliar las oportunidades curriculares que la Universidad oferta a sus estudiantes, a los que se hace co-partícipes de situaciones de aprendizaje que responden a la lógica de las profesiones y a pautas específicas de su socialización laboral” (Caride, 1999, p.232). Quizá sea precisamente este rasgo el que convierte al practicum en una parte esencial de los programas de formación inicial y en uno de los ámbitos que mayor interés suscita en el proceso de convergencia.

El practicum juega, sin duda, un papel clave en el proceso de socialización profesional, por cuanto ofrece a los estudiantes la oportunidad de introducirse y experimentar su actividad profesional en contextos reales, favoreciendo así la construcción de su identidad y su inserción en la futura cultura profesional. Representa una ocasión ideal para tomar decisiones, ejercitar sus competencias en situaciones inciertas y cambiantes, tomar conciencia de la complejidad de su labor, compartir iniciativas y sensaciones con otros colegas e incrementar y reforzar su grado de compromiso con la profesión. Los propios estudiantes, de forma ampliamente generalizada, tienden a considerarle como el periodo más relevante de la formación inicial y una etapa de especial significación para su profesionalización (Fischler, 1999; López López, 2003).

Son muchas y numerosas las ventajas adjudicadas al practicum (Zabalza, 2006a; Hasting, 2004; Caballo, Candía e Iglesias, 1999; González y Fuentes, 1998). Estos últimos han destacado las virtualidades del mismo, subrayando la posibilidad que brinda “*para ver*” y

aproximarse a los contextos profesionales reales; la posibilidad que proporciona “*para hacer*” y llevar a cabo acciones que les permitan aplicar la teoría adquirida a la práctica y construir un conocimiento propio con el que desenvolverse profesionalmente; representa también una ocasión “*para ver hacer*” a otros posibilitando así el intercambio, el contacto interprofesional, la colaboración y la construcción de un estilo propio y, finalmente, permite “*hacer ver*” si se dispone de la competencia necesaria para el ejercicio profesional y si se está en disposición de asumir la responsabilidad y compromisos que dicha labor exige.

Potencialidades como estas son las que hacen del practicum un factor esencial para definir los ámbitos profesionales (ANECA, 2005) y un espacio privilegiado de formación y socialización profesional. Desde el prácticum se proporcionan los elementos contextualizadores y referenciales necesarios para dotar de funcionalidad el conocimiento adquirido en la formación inicial; se ofrece la posibilidad de integrar, en una nueva estructura cognoscitiva más significativa, los conocimientos acumulados durante la formación; se brinda la oportunidad de experimentar habilidades, técnicas, actitudes y comportamientos próximos a la cultura profesional, al tiempo que se facilita el que se pueda tomar conciencia de las propias fortalezas y debilidades.

En el contexto del actual proceso de construcción del EEES que vive el ámbito universitario, y de manera particular la licenciatura de Pedagogía, clarificar y consensar el sentido, principios y finalidades en que debe apoyarse la nueva articulación del practicum es una tarea prioritaria. Tejada (2006) considera imprescindible que las nuevas propuestas no sólo conciben al prácticum como espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, como propone la ANECA (2005), sino que debe contemplar la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo. Esta interconexión, en su opinión, implica aproximarse al escenario profesional real y convertirlo en un verdadero espacio de socialización e iniciación profesional, lo que conlleva actuar con plena autonomía y responsabilidad para poder ejercitar las competencias propias de la profesión. Esta forma de entender el practicum exige, según el propio autor, que los procesos de diseño, desarrollo-gestión y evaluación del mismo se articulen tomando como referentes los perfiles profesionales fijados.

Zabalza (2006b), por su parte, concreta en cinco las cuestiones relacionadas con el practicum de Pedagogía que deberían abordarse en este proceso de convergencia:

- Necesidad de reformular los proyectos de practicum propuestos por las universidades para adaptarlos al nuevo sistema de créditos europeos, el desarrollo de competencias concretas y a la consiguiente graduación de tareas y tiempos.
- Construcción de una guía docente para el practicum en la que se concrete y sistematice las actividades a desarrollar y el tiempo de dedicación establecido. Esta guía permitirá favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y los orientará durante el periodo de prácticas.
- Plantear un practicum de acuerdo con el modelo de “aprendizaje experiencial” y las fases que contempla:
 - -Preparación y planificación de las posibles acciones
 - Realización de las acciones en sus contextos
 - Construcción de su significado a través de la reflexión y/o recodificación de la experiencia
 - Generalización de la experiencia a través del intercambio con otros colegas para identificar los elementos comunes
 - Reconsideración de experiencias similares en otras historias
- Facilitar el desarrollo de competencias previas a la realización del practicum:

- Competencia de experiencia concreta (EC) para implicarse abiertamente en las nuevas experiencias
- Competencia de observación reflexiva (OR) para ser capaces de reflexionar y observar sus experiencias desde múltiples perspectivas
- Competencia de conceptualización abstracta (CA) para poder crear conceptos que integren sus observaciones en teorías lógicas
- Competencia de experimentación activa (EA) para usar esas teorías en la resolución de problemas y toma de decisiones
- Establecer estrategias de supervisión y evaluación del practicum adecuadas al modelo de aprendizaje experiencial y al proceso de formación basado en competencias.

En estos momentos en los que asistimos a la conformación de un único espacio europeo de educación superior, aportaciones como éstas -que invitan a la reflexión, al diálogo, al establecimiento de acuerdos y a la elaboración de propuestas conjuntas- son de gran utilidad porque, aunque en los últimos tiempos se ha avanzado mucho en la mejora de las propuestas de prácticas formuladas para esta licenciatura, seguimos denunciando su escasa formalización (Zabalza, 2006a) y la falta de consenso que se evidencia en la disparidad de iniciativas emprendidas por las distintas universidades de nuestro país (Molina, Bolívar, Domingo, Fernández, Gallego, León, López y Pérez, 2004).

Los desafíos que conlleva la construcción del EEES, junto a las posibilidades que brinda, hacen pertinente apelar a la memoria histórica, analizar la situación de partida, recurrir al conocimiento adquirido en la experiencia, atender a las aportaciones que ofrecen quienes han participado en los procesos y contemplar nuevos principios desde los que emprender iniciativas innovadoras que mejoren la calidad de la formación práctica. Convencidos de que el avance que perseguimos no es posible sin el compromiso e implicación de todos, consideramos de vital importancia acercarnos a las opiniones, perspectivas y demandas de los estudiantes e invitarles a participar en su optimización.

Metodología

Participantes

Aunque los agentes implicados que han participado en la investigación han sido expertos, gestores (vicedecanos), supervisores universitarios, profesionales en ejercicio (tutores de centros de prácticas) y estudiantes egresados, los datos que ofrecemos en este trabajo corresponden exclusivamente al grupo de discusión integrado por estudiantes egresados de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

La selección de estos estudiantes que participan en el grupo de discusión no responde a criterios estadísticos porque lo que se pretende es acceder a voces que cuenten en su haber con un interesante referente experiencial vinculado al prácticum. Por esta razón, se recurrió a estudiantes que habían cubierto completamente su periodo de prácticas y que siempre mostraron un claro interés y compromiso en su optimización. Finalmente, este grupo de discusión quedó conformado por diez sujetos, cuatro de ellos opositores, un estudiante de tercer ciclo y cinco licenciados en Pedagogía que ejercen una actividad profesional remunerada en distintos ámbitos relacionados con la educación (educadora en residencia de ancianos, educador en la Diputación Provincial de Granada, maestra, profesor de instituto y monitor en talleres de formación ocupacional).

Descripción del proceso

Buscando la deseada coherencia entre los métodos, planteamientos y supuestos teóricos en que se apoya nuestra investigación que, en nuestro caso, es describir y analizar la realidad como paso previo a mejorar nuestra comprensión y posterior optimización de la intervención, optamos por una metodología de corte eminentemente cualitativo. (Goetz y LeCompte, 1988, Dendaluce, 1988).

El trabajo presentado en este artículo se apoya en un estudio comparado de los programas de prácticum llevados a cabo en dieciséis universidades españolas. El análisis de contenido de estos documentos institucionales permitió centrar el estudio en diez dimensiones claves (bases y fundamentos de partida, estructura académica y temporal, objetivos, gestión, coordinación, agentes formadores, estudiantes, actividades, recursos y evaluación) y elaborar una primera guía que, apoyada en ese análisis comparado de los programas de prácticum, pretendía orientar la reflexión sobre las medidas y actuaciones adoptadas o que debieran emprenderse para mejorar la calidad del prácticum que más tarde abordarían los grupos de discusión. Para la segunda fase, la metodología se apoya principalmente en la creación de los diferentes grupos de discusión (estudiantes, tutores de centros, supervisores y expertos, coordinadores y gestores del prácticum).

El grupo de discusión, como han señalado Suarez (2005) y Morgan (1996), es una de las técnicas/estrategias de investigación cualitativa por excelencia. Para éste último “permite recoger datos mediante la interacción del grupo sobre un tópico determinado por el investigador” (Morgan, 1996, p.130). En nuestro caso, esta opción metodológica ha posibilitado el que sean los propios participantes, en este caso los alumnos egresados, los que puedan analizar y valorar actuaciones, abordar problemas, debatir temas, reflexionar conjuntamente, presentar sugerencias, formular propuestas..., permitiendo más tarde a los investigadores, profundizar en el análisis de sus aportaciones y recoger las propuestas sugeridas por este colectivo y encaminadas a mejorar la calidad de la formación práctica ofertada. Se trata de un enfoque pertinente ya que, como han señalado Freedman y otros (2005), estas dinámicas que fomentan las reflexiones conjuntas resultan especialmente recomendables cuando, como ahora, se desea promover el cambio en la práctica. Corresponde a una experiencia de gran interés y utilidad por cuanto permite atender a las demandas y reflexiones de un sector, el alumnado, no siempre adecuadamente contemplado en los procesos de cambio educativo, en unos momentos en que la convergencia con Europa proporciona nuevos espacios de fertilidad en los que sembrar iniciativas más acordes con los nuevos tiempos.

Las discusiones en grupo, moderadas por un coordinador, se desarrollaron de acuerdo con el documento-guía integrado por las dimensiones que conforman el estudio y que sirvieron para orientar las aportaciones, reflexiones y propuestas de mejora formuladas por los participantes. La discusión fue grabada, transcrita y posteriormente sometida a un análisis de contenido siguiendo las orientaciones de Bardin (1986). Las diferentes categorías y códigos resultantes de este análisis fueron emergiendo, de forma natural, del contenido de los textos a través de la realización de lecturas reiteradas de los mismos por varios investigadores. Esto permite que el texto quede dividido en fichas de registro, por unidades naturales de intervención, sin introducir artificialidad. Se procede así a asignar cada unidad textual y de significado a las diversas dimensiones. La “unidad de análisis” utilizada en la identificación de categorías de significado ha sido el “tema”. Se trata de una unidad útil que aproxima al contenido original representado, generalmente, por una frase, una proposición acerca de algo, un párrafo y a veces una palabra (Huber, 1992). Para llevar a cabo el análisis de los registros extraídos del grupo de discusión de los estudiantes egresados nos hemos

apoyado en el Programa de Base de Datos File Maker Pro 5. El empleo de esta Base de Datos permite asignar cada unidad de texto categorizada, en que queda fragmentado el contenido de la transcripción, a cada una de las diez dimensiones contempladas en nuestro estudio y desplegar toda la información relativa a cada una de ellas en el contexto en que se produce, lo que facilita ostensiblemente su comprensión y la redacción del informe narrativo relativo a cada categoría. A continuación presentamos las aportaciones proporcionadas por los integrantes del grupo de discusión relativas a estas diez dimensiones.

Resultados

Bases y fundamentos

En este apartado se pide a los estudiantes (A1, A2, ...) que se pronuncien sobre los principios que, en su opinión, deben sustentar el practicum en la licenciatura de Pedagogía, así como el sentido y finalidad última hacia la que debe tender. Con respecto a esta dimensión, los alumnos que han participado en el grupo de discusión aluden de manera reiterada a cuatro cuestiones:

- La complejidad que entraña el desarrollo de un practicum profesionalizante exige de una colaboración entre agentes e instituciones implicadas.

- La realización del Practicum debe ir precedida de un proceso de selección de centros sustentado en criterios de calidad y acompañado de un sistema adecuado de información a los estudiantes.

- La necesidad de que realmente contribuya a reforzar la unión teoría-práctica

- El practicum debe ser una aproximación a los escenarios profesionales de los pedagogos y, en consecuencia, facilitar el conocimiento y aproximación a las labores reales que le son propias.

Las alusiones sobre la necesidad de que las acciones emprendidas en el diseño, desarrollo o evaluación del practicum se apoyen en dinámicas de colaboración y cooperación entre los agentes e instituciones implicadas han sido una constante en el grupo de discusión de los estudiantes egresados.

... para definir claramente qué vamos a hacer en el practicum, tendría que haber un contacto previo, como ya se ha indicado aquí, entre la universidad y los centros (A4).

Sin embargo, y aunque esta es una idea ampliamente subrayada en las intervenciones, existe la convicción de que este proceso de colaboración debe evidenciarse en la propia organización y gestión de este periodo de la formación en el que la universidad está llamada a jugar un papel estratégico. En opinión de los estudiantes, deber ser la institución universitaria la responsable de buscar nuevos centros y proporcionar una información previa a la realización de las prácticas que ayude al estudiante a clarificar el sentido de las prácticas, las características del centro colaborador y la labor que deben/pueden desarrollar en él.

... la facultad, los profesores supervisores, deben de informar en qué consisten las prácticas, qué centros son los que las tienen y, ante eso, que el alumno elija. Pero no se trata sólo de una relación de centros (...). Debe de saber el alumno de antemano a qué va a ir a ese centro y cuál va a ser su función (A9).

De acuerdo con las opiniones vertidas por el alumnado, es de vital importancia que esta fase informativa se apoye en un proceso previo de selección de los centros receptores de prácticos, sustentado en criterios de calidad, y una clarificación de las labores a desarrollar por los estudiantes en los mismos. De esta forma se evitarían situaciones que desvirtúan el auténtico sentido del practicum, merman su potencial carácter profesionalizador y son tristemente denunciadas por los propios estudiantes.

... los maestros dicen: ¡un práctico!, ¿qué hacemos con éste? Pues ponte a sacar fotocopias. ¡No señor!, yo no he estudiado para sacar fotocopias. Vamos a ponernos antes de llegar al centro a ver a lo que se dedica ese centro y lo que yo, como pedagogo, puedo hacer allí. Que no puedo hacer nada, pues me voy a otro centro, pero no me estés tonteando de allá para acá, porque esa no es mi función, y yo me niego a que me pongan a poner cafés (A2).

Posiblemente este tipo de situaciones son las que han conducido a los alumnos egresados a incidir, reiteradamente, en la necesidad de mantener viva la que ellos consideran es la verdadera esencia del practicum y que no es otra que la de ser una experiencia formativa en la que se conecta la teoría con la práctica, el mundo académico con el laboral.

Yo creo que es fundamental el unir la teoría con la práctica, lo visto con lo aprendido y analizarlo críticamente. Creo que es fundamental acercarnos a la práctica profesional (A5).

Todos los estudiantes que han participado en el grupo de discusión coinciden igualmente en considerar que sólo es posible una experiencia preprofesional satisfactoria, si los centros de prácticas disponen de profesionales verdaderamente preparados y capacitados para actuar de mentores en el ámbito de la pedagogía. En esta cuestión no ha existido pleno acuerdo con respecto a si este profesional debe, o no, ser un pedagogo, pero sí en relación al hecho de que debe estar realizando funciones propias de este. Esta apreciación ha sido una exigencia ampliamente reiterada en la discusión y puede constatarse en intervenciones como estas:

Lo que quiero decir es que esta formación del practicum se da fundamentalmente en los centros o en las empresas, en los centros de trabajo, y no en la universidad. Entonces, yo veo que una cuestión previa es que tiene que haber un tutor profesional en el centro que imparta ese practicum a los alumnos (A1).

Si hay varios itinerarios formativos, pues tendrá que haber un responsable preparado y cualificado sobre ese campo (A7).

Estructura académica y temporal

Las contribuciones, sobre la estructura académica y temporal del practicum propocionadas por los estudiantes egresados que participan en el grupo de discusión, ponen de manifiesto el total acuerdo de estos sobre la necesidad de unificar propuestas de practicum e incrementar el número de créditos conferidos a este periodo de su formación. Algunas de estas aportaciones proponen como media 26 créditos, aunque su verdadero interés radica en que se le otorgue el mayor número de créditos posibles.

... pienso que debería de ser el máximo posible. O sea, que estos 26 créditos los veo bastante aceptables, no para que fuera el máximo, sino la media (A10).

Con respecto a la posibilidad de primar la especialización en el prácticum para atender a los posibles itinerarios formativos, los estudiantes, tras debatir las ventajas e inconvenientes que comportan diversas posiciones, se muestran ampliamente a favor de aquella opción que apuesta por la organización del prácticum en dos tramos, uno generalista, a impartir en el primer ciclo de la licenciatura y cuya finalidad básica es aproximar a los futuros pedagogos a diferentes centros y ámbitos de trabajo, y uno de especialización, situado en el segundo ciclo, que posibilitara la especialización en uno o dos campos profesionales. En sendos casos, consideran necesario que los alumnos tomen contacto con distintos contextos profesionales durante el periodo de prácticas.

...en el primer prácticum se debería dejar los distintos ámbitos tan claros que cuando llegues a 5º curso digas: es que yo, como lo he visto todos, lo tengo claro, voy a hacer esto. Y para eso necesitas conocerlos todos (A4).

Si se alarga el periodo de prácticas, a lo mejor sería conveniente por lo menos ver dos ámbitos diferentes y contrastar, ¿no? Y ver las posibles funciones del pedagogo, no en un sólo ámbito (A8).

Se muestran igualmente a favor de un prácticum estructurado en tres fases: una informativa, que correspondería al tramo generalista a desarrollar en el primer ciclo de estudios de la licenciatura; una segunda fase práctica en centros; y una última fase destinada a la evaluación y resolución de problemas ligados a la práctica. Estas dos últimas fases se ubicarían en el último curso de la licenciatura, aunque no al final, con objeto de poder, posteriormente, analizar, valorar y contrastar la experiencia vivida.

El 1º, informativo; el 2º, lo que es el practicum de 5º, lo que es la práctica, cuando llegas al centro y estás en prácticas; y un tercer periodo en el que pueda evaluar lo que tú has estado haciendo, los problemas que has encontrado, y cómo resolver esos problemas. Pero tú tienes las prácticas en el 2º cuatrimestre de 5º, que estas pensando que te queda un mes para terminar y que te van a quedar un montón de inquietudes y de dudas que nadie te va a resolver después (A6).

Por último, y en relación a esta dimensión, los alumnos consideran de vital importancia para su formación que el prácticum sea una oportunidad para ejercitar su competencia investigadora y participar en procesos de innovación educativa.

Yo creo que le dan muy poco énfasis a la investigación-innovación, pero las herramientas metodológicas de la observación participante, el estudio de caso, todo eso, ofrece muchas posibilidades para poder aprender de una forma más sistemática. Y ya que estamos estudiando tan teóricamente, y, además, nos lo enseñan (...) pues utilicémoslo en el colegio, ya que vamos a

tener una vivencia. No sé, a tales puntos se le da poca importancia, pero se le debería dar más (A1).

Objetivos

Las consideraciones vertidas sobre este aspecto de las propuestas de prácticum por los estudiantes han puesto de manifiesto la necesidad de que los objetivos sean congruentes con la finalidad que realmente persigue cada uno de los tramos del prácticum. Denuncian, no obstante, que esto no siempre es así y que, en ocasiones, se plantean objetivos que no responden a los propósitos y sentido de estos tramos. Subrayan, por ejemplo, que los objetivos del tramo I deben ser informar, desarrollar competencias profesionales generales, promover visitas a escenarios de trabajo ..., pero no entrar en procesos de valoración de la actuación llevada a cabo por los pedagogos.

Entonces pienso que, en todo caso, el Prácticum I, lo que se debería de hacer es visitar, conocer, saber qué opciones tienes como pedagogo en cada centro para ir pensando elegir este centro o elegir este otro, es decir, conocer, pero no criticar ni analizar, porque si todavía estás empezando, no sabes en qué consiste la función del pedagogo y te piden que analices y que critiques....(A9).

Por otra parte, parece importante para los estudiantes que el diseño del plan de prácticum responda a un planteamiento armónico entre los elementos que lo integran, por esta razón algunos de ellos han subrayado la necesidad de que quede adecuadamente sistematizado e integrado en el programa formativo general y que exista una correspondencia estrecha entre los objetivos marcados y las actividades propuestas.

Cada objetivo tendría que ir acompañado de una serie de actividades para conseguirlo, porque mientras que tengamos un listado de objetivos (...) y llenemos tres folios de objetivos, si esos objetivos no van acompañados de una serie de actividades concretas que el prácticum tenga que desarrollar en los centros, estamos perdiendo el tiempo (A3).

Se denuncia la estrecha vinculación que los objetivos del practicum suelen mantener con escenarios profesionales del ámbito estrictamente escolar y la falta de atención que reciben otros espacios profesionales propios del pedagogo. Por esta razón, proponen llevar a cabo una redefinición de los objetivos que estreche la relación con estos otros ámbitos laborales que, como el empresarial, han quedado relegados u olvidados en la formulación de los propósitos fijados para el prácticum. En su opinión, esta iniciativa podría servir para abrir nuevas perspectivas en el futuro profesional de los pedagogos y facilitar su incorporación a otros escenarios laborales.

Pero, bueno, ya se está dando cada vez mayor importancia a la formación de los trabajadores, y ahí tenemos un campo muy importante que tenemos los pedagogos, que, además, lo repito, son los psicólogos quienes están ocupando el 100% de ese campo de trabajo. Yo creo que, por eso mismo, se debería orientar un poco más y ver que realmente también existe la empresa como organización en la que podemos trabajar (A6).

Gestión

La discusión de los estudiantes en torno a la gestión, organización y puesta en marcha del practicum, evidencia una decantación mayoritaria a favor de modelos de gestión más descentralizados que favorezcan la cooperación y colaboración entre instituciones y agentes.

... la gestión tiene que ir con la coordinación, yo pondría la coordinación guión colaboración, no sólo coordinación, sino colaboración entre los tres estamentos, los dos centros y el alumnado (A3).

Consideran, sin embargo, que lograr esta vinculación es una asignatura pendiente, dado que no existe tal colaboración y si existe es precaria y está poco articulada, lo que dificulta sustancialmente, desde su punto de vista, el adecuado desarrollo de un prácticum de calidad.

Todos los años tenemos el mismo problema, la misma problemática: el centro colaborador se ha cansado de trabajar con ustedes porque no puede ser, porque ha habido una mala relación, y ahora tenemos otro centro y ese centro no sabe a lo que te dedicas, y tú vas allí como un imbécil a ver lo que te dicen... a lo que te den (A8).

Este tipo de apreciaciones son las que les lleva a plantear la conveniencia de crear una nueva estructura que sirva de puente entre las instituciones comprometidas con la optimización del practicum, responda a las necesidades creadas y haga corresponsables de su éxito y/o fracaso a las diversas instituciones y agentes implicados.

Habría que crear las estructuras necesarias, evaluando las necesidades (A7).

¿Qué estructuras propones? (M: moderador)

Ya hemos hablado del departamento de practicum, pero podría darse en los CEPs, por ejemplo, que hubiera una estructura conjunta entre universidad y centro (A7).

Que uniera... uniera centros y universidad (A2).

Coordinación

Las alusiones a la coordinación en el grupo de discusión han sido constantes y ampliamente reiteradas, tanto como fundamento de partida en el practicum, como aspecto relevante y decisivo de su organización y gestión.

La mayor parte de estas intervenciones han estado dirigidas a enfatizar su relevancia en la optimización del prácticum y/o denunciar su ausencia en la práctica real.

Ahora mismo existe una estructura, la universidad por una parte, la escuela por otra, y ahí no hay manera de coordinarse; y esto es una realidad (A10).

Según los estudiantes egresados, uno de los aspectos que dificulta la tan demandada coordinación es, con frecuencia, la excesiva burocratización que rige el funcionamiento de las instituciones y que representa un serio revés para hacer posible esta coordinación.

No hay coordinación, es que es imposible. (...) Entre una estructura y otra hay una pared...empezando porque uno lo lleva [pertenece

institucionalmente a] la Junta de Andalucía, y la universidad es una administración independiente, por tanto no tiene nada que ver una con los centros [colegios], el jefe de uno es distinto al jefe del otro. ¡Debería legislarse de otra forma! (A10).

En otras ocasiones, resulta complicado coordinarse porque existen intereses y puntos de vista dispares que obstaculizan la posibilidad de trabajar conjuntamente en un proyecto de prácticum común.

Lo que pasa es que los intereses profesionales de los profesores universitarios van por un lado, y los intereses de los alumnos que se están formando en prácticas van por otro totalmente diferente (A2).

Y, profundizando en esta última apreciación, los estudiantes consideran que el carácter funcionarial de que disfrutaban los propios gestores y agentes del prácticum, así como su tendencia a primar los intereses particulares, representan un serio revés para impulsar la ansiada cooperación e implicarse de forma decidida en acciones y dinámicas de esta naturaleza.

Suponiendo que no fuesen funcionarios, que tuviesen otras miras, otras perspectivas (...) como en la empresa privada, que te contratan por 1 año.., 9 meses, en función de los objetivos que te marquen (...) hace que vayas mejorando y no te vayas anquilosando y desviando a otros intereses que no son los propios de ese departamento.... Y ya verás como sí habría más interés de que hubiera una buena coordinación, una buena organización, una buena gestión, seguramente (A2).

A pesar de las dificultades mencionadas, los alumnos consideran necesario impulsar y favorecer la coordinación porque, en su opinión, es un factor imprescindible para la futura mejora del prácticum. Por ello plantean, como salida a la situación existente, promover su formalización e institucionalización como requisito para fortalecer las relaciones actuales, ahora débilmente articuladas, y conseguir una proyección más real y eficaz de esta coordinación en este periodo de la formación.

... al final debería institucionalizarse esa relación, y que de ahí salieran decisiones que se aplicaran al practicum. Si hay gente de un sitio y de otro, pues podría haber coordinación entre instituciones (A5).

Entre los múltiples beneficios que se podrían derivar de esta coordinación formalizada y estable, los participantes en el grupo de discusión destacan la posibilidad de diseñar un practicum más participativo, consensuado y adaptado a las situaciones concretas, menos rígido y con mayores posibilidades de diversificación para acomodarse a los diversos perfiles profesionales.

Si hay programas coordinados y consensuados entre las dos instituciones, o sea, estando [el programa] consensuado, a lo mejor se pueden hacer diferentes opciones con un modelo así, adaptándolo a los diferentes ámbitos y situaciones (A3).

Agentes formadores

Las apreciaciones emitidas en esta dimensión se refieren directamente a profesores supervisores de la universidad y a profesores tutores de centros. Según los estudiantes, la labor de estos agentes formadores es orientar y servir de apoyo a los estudiantes que realizan el practicum, pero en su opinión esto rara vez es así.

Pero es que deben ser orientadores y que te apoyen y te asesoren y te respalden y que den la cara por ti. Pero en algunos casos es que ni con eso contabas (A4).

Reconocen que existe un desconocimiento con respecto a las labores que cada uno de ellos debe desarrollar y, por esta razón, consideran necesario que se definan las funciones de estos agentes, de manera que puedan ser conocidas y saber a quien recurrir en cada momento en función de la necesidad surgida.

... tienen que estar perfectamente matizadas las funciones de uno y de otro, y saber dónde tienes que acudir en cada momento, según el problema que tengas (A3).

De acuerdo con las aportaciones proporcionadas por los estudiantes egresados en el grupo de discusión, uno de los aspectos más recurridos es aquel que alude a la forma y criterios utilizados para la adscripción al prácticum de los supervisores. Todos coinciden en considerarlo inadecuado y se muestran molestos con las formulas seguidas. Proponen por ello que se modifiquen los procedimientos y se atienda a criterios profesionalizadores que contemplen la competencia y cualificación de estos para ejercer la labor que se demanda, para que deje de ser el comodín con que, con frecuencia, se completa la carga lectiva del profesorado en la ordenación docente.

¿Alguna otra cuestión que permita mejorar el prácticum en relación a los agentes formadores? (M)

Que tengan ganas de ser profesores de prácticum, no que sean obligados (A4).

Porque eso les interese (A7).

Porque queden créditos, entonces, no, pues a ellos les va a dar igual, van a cubrir los créditos y ya está. Que estén motivados (A4).

Que se elija en primer lugar, y no en último (A2).

En esta misma línea consideran importante acabar con la sobrecarga de tareas asignadas al docente universitario y que, en opinión de los estudiantes, repercute negativamente en el ejercicio de una adecuada labor supervisora. “... si tú te dedicas sólo a practicum, lo mismo tú que todos, puedes apoyar mejor a los alumnos, mucho mejor que ahora (A5).

Estudiantes

La mayor parte de los comentarios vertidos sobre esta dimensión en el grupo de discusión se han centrado, entre otros aspectos, en reivindicar mayor protagonismo,

presencia y participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones relacionados con el prácticum.

... partiendo de la planificación de los tutores, del supervisor y del tutor, partiendo de esa planificación y de sus ideas, hacer que el alumno pudiera colaborar también aportando las suyas propias (A8).

Por otra parte, consideran igualmente necesario flexibilizar las propuestas de prácticum, de manera que se pueda responder mejor a los intereses profesionales y necesidades de los estudiantes.

Yo me refiero que cuando vas a adaptar un currículum me lo dices, nos lo decís en la clase, vamos a adaptar el currículum al estudiante. Bueno, aquí vamos a hacer un plan de prácticum, pero no adaptamos nada (A4).

En esta misma línea demandan que la adscripción de los alumnos a los centros de prácticas esté en consonancia con la trayectoria trazada como estudiantes y conectada a sus intereses y motivaciones profesionales, en lugar de estar regida por iniciativas débilmente articuladas y desprofesionalizadoras que la ligan al azar o la hacen dependiente del número adjudicado en la formalización de la matrícula.

Yo creo que el criterio de adscripción debería de ser totalmente las preferencias dentro de los ámbitos que hemos dicho que cada alumno debe de ir eligiendo desde que empieza su licenciatura, y debe de ir delimitándose por un camino determinado y, al final, elegir las prácticas por ese itinerario u opción del campo pedagógico que él ha elegido, entonces, deben ser las preferencias encaminadas por él y no por el azar o por la matrícula (A6).

Son conscientes, sin embargo, de que esta forma de proceder resulta difícil de operativizar en la práctica debido, sobre todo, a la masificación que padecen las aulas universitarias en las Facultades de Educación y la dificultad de disponer de centros colaboradores capaces de ofrecer experiencias verdaderamente formativas y atractivas para los futuros pedagogos. En opinión de los estudiantes, se trataría de buscar fórmulas que eviten tener que hacer uso del azar en los procesos de adjudicación. En esta dirección ellos proponen la posibilidad de que las prácticas no sean realizadas por todos los estudiantes al mismo tiempo, y sugieren dividir el grupo de alumnos. De esta forma, se podrían rentabilizar mejor las posibilidades formativas que brindan los buenos centros de prácticas y se mejoraría la calidad del practicum ofertado.

De todas formas, ante eso, también se puede buscar una solución. ¿Por qué tienen que hacer todas las prácticas a la vez?, ¿por qué no las hacen unos en el primer cuatrimestre y otro grupo en el segundo cuatrimestre?. ¿Por qué no? (A8).

Actividades

Las referencias proporcionadas por los estudiantes que han participado en la discusión, respecto a las actividades, apuntan hacia la conveniencia de emprender iniciativas

(seminarios, jornadas, proyectos de investigación, ...) que impulsen el diálogo, la colaboración y el trabajo conjunto entre los diferentes agentes presentes en el prácticum.

... pensando en los centros educativos, en los colegios de primaria, que es donde yo estoy trabajando, realmente los maestros no tenemos tiempo de investigar, ..., sin embargo, si llegara alguien que investigara nos alegraría, ..., podría ser por ejemplo una salida perfecta, que los alumnos de prácticas hicieran esas investigaciones (A2).

Por otra parte, se estima necesario que las acciones emprendidas estén contextualizadas en el programa general de prácticum y en perfecta armonía y coherencia con el resto de elementos que lo integran.

Se supone que las actividades deberían de estar contextualizadas, es decir, servir al plan que se diseñe de prácticum (A5).

En consecuencia, las actividades propuestas para cada uno de los tramos deben ser diferentes y coherentes con las finalidades que en ellos se persiguen. Por esta razón, se plantea que las actividades a desarrollar en el Prácticum I deben de estar dirigidas, básicamente, a informar sobre el mundo laboral y las salidas profesionales.

Yo veo fundamental, ... que en el primer ciclo, el Prácticum I te informen sobre el mundo laboral y las salidas. Lo veo fundamental (A3).

Finalmente, y con respecto a esta dimensión, los participantes valoran positivamente las iniciativas que promueven estudios comparados en torno al prácticum porque consideran que con ello se facilita el acceso a experiencias que han resultado satisfactorias y se ayudaría a poner en marcha iniciativas innovadoras y conducentes a la mejora.

Respecto a las grandes diferencias que tenemos en el prácticum, yo pienso que es una ventaja porque tienes la posibilidad de llevar a cabo una comparación (...), y ver cómo funcionan los demás Prácticums, tanto en España, como fuera de España, y ver las posibilidades que tenemos de mejora, porque hay Prácticums que funcionan muy bien (A2).

Recursos

Las apreciaciones formuladas por los alumnos egresados de la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Granada con respecto a los recursos evidencian la relevancia conferida a los mismos en la mejora del prácticum. Existe la opinión, ampliamente generalizada entre los estudiantes, de considerar que cualquier intento de optimizar el prácticum pasa, necesariamente, por una dotación presupuestaria realista y coherente sin la que cualquier pretensión de esta naturaleza resultaría infructuosa. Esta exigencia se plantea como un requisito indispensable para hacer factible las diferentes aportaciones que en este sentido han formulado durante la discusión y que sintetizamos e ilustramos a continuación.

La existencia de incentivos atractivos, económicos y/o de otro tipo, a los centros colaboradores y a los tutores de éstos se estima especialmente necesaria en el caso del ámbito empresarial, ya que se considera que estas ayudas y/o reconocimientos pueden incrementar su implicación y eficacia en el cumplimiento de los compromisos adquiridos y en el

adecuado desarrollo del prácticum, sin que ello comporte multiplicar sus tareas, la realización de un esfuerzo añadido, o el abandonar parte de sus compromisos laborales sin compensación alguna.

Es decir una serie de subvenciones, o de ayudas a la empresa para que pueda realmente tener una persona disponible las horas que se necesiten y llevar la formación a cabo. Vamos, es que eso lo veo yo previo, lo veo fundamental (A6).

Otra de las reivindicaciones más reiteradas y compartidas se centra en la posibilidad de crear una nueva estructura ligada al prácticum, denominada por ellos departamento de prácticum, que, integrada por profesionales preocupados por su mejora y volcados en su análisis e investigación, pudiera proporcionar instrumentos y apoyo no sólo al Vicedecanato de Prácticum o al ente encargado de su organización y gestión, sino también al alumnado.

Formar un departamento de prácticum y que haya profesionales que lleguen a eso, a investigarlo, a formar al estudiante que va a prácticas en recursos metodológicos de investigación (A10).

Un tercer aspecto se centra en la relevancia que adquieren los espacios y tiempos en las fases de diseño, desarrollo y evaluación del prácticum. Los estudiantes que han participado en el grupo de discusión demandan más atención y concesiones en este sentido para hacer posible la indispensable colaboración entre universidad-centros y supervisor-tutor de centro. En su opinión, sin tiempos y espacios para el encuentro y el trabajo conjunto resulta difícil pensar en un prácticum de calidad y en que éste pueda traducirse en una experiencia auténticamente formativa para los estudiantes.

Yo creo que habría unos elementos que a mi me parecen importantes. Por ejemplo, habría que crear tiempos. Hay que facilitar que el tutor y el supervisor se vean. Y luego hay que crear espacios. Es el segundo término que yo considero importante, unido al tiempo. (...) Tienen que saber dónde encontrarse y tienen que ser flexibles para encontrarse. Mira, te necesito para este problema... tienes que estar ahí. Si no, vuelvo a insistir en la idea que lancé al principio, no estamos trabajando para mejorar el prácticum (A5).

Los estudiantes egresados coinciden igualmente en la necesidad de otorgar al practicum la importancia que merece, no sólo ampliando su dotación de créditos en las propuestas formativas, sino confiriendo mayor relevancia y reconocimiento a las labores de supervisión. Esta supervisión es considerada una labor compleja que exige gran dedicación por parte del profesor de la universidad. Los alumnos estiman que atender a esta tarea, de forma adecuada, sólo es posible si se amplía el número de profesores dedicados a labores de supervisión para disminuir la ratio, de manera que sea abordable, y se descarga de otras labores a los profesores universitarios implicados. Existe la creencia de que tanto el elevado número de alumnos, como la multiplicidad de funciones asignadas al docente universitario (investigación, docencia, gestión, supervisión, ...), representan serios obstáculos para llevar a cabo un adecuado seguimiento y una correcta supervisión por la complejidad y dificultad que entraña el desempeño de esta tarea.

... tendrán que ampliar el número de profesores o la exclusividad de ese profesorado de centrarse en eso y dejar la docencia para otro lado y la investigación también dejarla aparte. Y no querer llevar investigación, docencia y prácticum, como ocurre actualmente (A1).

Y más recursos económicos, que no tengan sólo cinco profesores supervisores, cuando hay 200 alumnos, para que así los grupos sean más reducidos y sea más efectivo (A7).

Finalmente, los estudiantes se lamentan de la falta de atención que reciben en cuanto a dotación de medios y materiales durante el desarrollo del prácticum. En su opinión, se debería de conferir mayor atención y relevancia a los medios y materiales en esta fase, ya que es precisamente en esos momentos de la experiencia práctica cuando necesitan mayor apoyo y respaldo para adaptar su actuación a los contextos concretos, salvar sus dudas y temores, superar sus desconciertos y responder adecuadamente a las necesidades planteadas.

Yo veo fundamental que debería haber más recursos. Al principio, recursos que te ayuden a empezar o a saber qué te vas a encontrar. Durante el proceso, recursos para su apoyo (A8).

Evaluación

La evaluación es considerada un factor decisivo para llevar a cabo cualquier acción de mejora y, por ello, un componente importante del programa de prácticum. Los alumnos, de manera explícita, han incidido en la necesidad de llevar a cabo una evaluación que abarque a todos los aspectos, y no sólo al estudiante.

Se valora todo: recursos, agentes, gestión, revisión, actividades ...; eso implica investigación, evaluación de todo (A2).

Han subrayado, también de manera especial, la necesidad de que esta evaluación sea responsabilidad de todos los agentes, que sea una tarea compartida también por ellos.

El tema de la evaluación es una cosa de los tres [tutor, supervisor y alumno] si uno le dice que está suspenso y el estudiante no puede defenderse ... es una cosa de los tres en el que las opiniones, las aportaciones y las decisiones de los tres las veo importantes (A5).

Este proceso evaluador debe desarrollarse, en opinión de los estudiantes, antes y después del Practicum, ya que antes, por ejemplo, la evaluación puede ayudarnos en la selección de centros, de manera que la experiencia práctica sea satisfecha en centros adecuados y de calidad, con proyectos educativos concretos y un alto nivel de compromiso. Después nos proporciona información sobre el grado de compromiso satisfecho por los centros y nivel de satisfacción alcanzado por los estudiantes en ellos, lo que nos ayuda a determinar si procede o no mantener la relación de colaboración existente.

Yo creo que es la universidad la que tiene que invertir o hacer lo que sea y decir: bueno, ahora vamos a dedicarnos a buscar gente, a buscar sitios donde esta gente pueda ir a hacer sus prácticas; y un sitio donde pueda hacerlas

bien y en condiciones. Y si este sitio falla, el año que viene no volverlo a poner (A2).

Se plantea la conveniencia de fijar, de forma conjunta, criterios de evaluación y que estos sean conocidos por todos los que participan en la experiencia y especialmente por los estudiantes.

El alumno del practicum debe de conocer los criterios de evaluación (A3).
Sí, establecer unos criterios y que el alumno los conozca perfectamente (A2).
¿Y quién los establece? (A7).
Establecerlos conjuntamente, con la colaboración que antes hemos dicho, conjuntamente con tutores y alumnos (A2).

En esta misma línea, se plantea la posibilidad de que los alumnos participen activamente en los procesos de evaluación, implicándose en procesos de autoevaluación.

Otra cuestión importante es que haya autoevaluación por parte del alumno (A6).

Conclusiones y propuesta de mejora

Las aportaciones proporcionadas por los estudiantes egresados de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada, relativas a los diez aspectos abordados y el posterior análisis de las mismos nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

Los estudiantes egresados consideran que la finalidad básica del prácticum debe ser facilitar la unión teoría-práctica y estrechar la conexión entre el mundo académico y el ámbito laboral. Esta apreciación es compartida no sólo por los estudiantes egresados de la Licenciatura de Pedagogía, sino por aquellos estudiantes, de esta misma titulación, que aún no han realizado el prácticum (López e Hinojosa, 2008) y se hace extensible entre el alumnado de Magisterio (López López, 2003), y el alumnado de Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería y Ciencia y Tecnología de los Alimentos) y Ciencias Humanas (Derecho, Psicología, Educación y Trabajo Social), como así lo evidencia el trabajo realizado por De Vicente y otros (2006). Se constata así una decantación, por parte del alumnado universitario, hacia enfoques de prácticum que refuerzan la aproximación con el contexto profesional, lo que sugiere la conveniencia de modificar los modelos de prácticum impulsados por las políticas educativas hacia modelos “orientados a facilitar el empleo, orientados a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación, o destinados a enriquecer la formación académica con la experiencia en centros de trabajo”, en los términos definidos por Zabalza (2006a, p. 317-318). Reforzar esta vinculación entre la educación superior y la formación para el empleo, como se propone desde el Espacio Europeo de Educación Superior, puede convertirse en una opción interesante para impulsar la vertiente profesional de la formación académica proporcionada en el ámbito universitario (López, 2009). En este sentido, el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, remitido por la Comisión Europea (2008), representa, desde nuestra perspectiva, un avance en esta dirección, ya que reduce el distanciamiento entre la educación superior y la formación profesional para el empleo.

De las consideraciones manifestadas por los estudiantes egresados se desprende su firme convicción de que explorar el potencial formativo del prácticum sólo es posible si

existe una verdadera colaboración y un compromiso estable entre la institución universitaria y los centros colaboradores. Esta colaboración/cooperación estrecha entre instituciones ha sido señalada como un elemento clave no sólo por los estudiantes egresados, o en Pedagogía, sino por los supervisores, gestores y especialistas del prácticum (Molina y otros, 2004), y en otras titulaciones como la Educación Social (Esteban y Calvo, 1999). En estas otras aportaciones se propone la creación de nuevas estructuras organizativas (comisiones, consejo asesor del prácticum, ...) destinadas a institucionalizar y gestionar dicha colaboración. Autores como Cochran-Smith (1999) y Vaillant y Marcelo (2001) han subrayado las ventajas del modelo de resonancia colaborativa para impulsar la responsabilidad compartida y la creación de comunidades de aprendizaje entre ambas instituciones. Para los alumnos, esta corresponsabilidad institucional debe ir acompañada de modelos más descentralizados de organización y gestión del prácticum.

Las aportaciones de los estudiantes egresados señalan que esta colaboración y compromiso interinstitucional debe hacerse visible en dos cuestiones: el proceso de selección de centros de prácticas y el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del plan de prácticas. Para ellos es importante que la elección de los centros de prácticas esté sustentada en criterios de calidad y que se les informe previamente sobre las características y actividades que realizan para que puedan elegir con criterio el lugar en el que quieren realizar el prácticum. En este último aspecto convergen con lo manifestado en el grupo de discusión del profesorado tutor de los centros, donde se reclama que se amplíe y mejore la información de los centros proporcionada a los estudiantes para que estos puedan elegir mejor en función de sus intereses (López y León, 2007). Los gestores y especialistas del prácticum se hacen eco de estos aspectos igualmente y consideran la evaluación de centros como un factor imprescindible para la mejora de la formación práctica de los estudiantes. Por ello proponen establecer un protocolo de evaluación para la selección de centros colaboradores que hacen extensible a supervisores y programas de prácticas (Molina, Bolívar, Burgos, Domingo, Fernández, Gallego, Iranzo, León, López, Molina, Pérez, y Ponce, 2006).

En opinión de los estudiantes, los mayores obstáculos para llevar a cabo acciones coordinadas entre las instituciones y agentes implicados en la formación práctica radica en: la excesiva burocratización del proceso formativo, la disparidad de intereses de los implicados, y el carácter funcional de los agentes formadores. Para ellos, la presencia de profesionales realmente cualificados para actuar como mentores en los centros de prácticas es un factor indispensable para desarrollar un prácticum de calidad. En este caso se aprecia una cierta discrepancia con respecto a las dificultades subrayadas por los supervisores, que apuntan a las condiciones laborales y falta de reconocimiento e incentivos, y los gestores, que ponen el acento en los convenios entre universidad y los sectores profesionales, y la falta de recursos humanos y económicos (Molina y otros, 2004).

En relación al peso de la formación práctica en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía, los estudiantes egresados consideran insuficiente el número de créditos asignados al prácticum, al tiempo que solicitan se unifiquen para la totalidad de universidades españolas que ofertan esta titulación. Se denuncia así la situación de privilegio de la formación disciplinar frente a la formación práctica en la educación universitaria, denuncia ésta que no es exclusiva del alumnado de Pedagogía, sino que responde a un sentir generalizado del alumnado universitario de otras titulaciones dentro y fuera España (Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la universidad, 2006). Este sentir generalizado que se traduce en una reclamación del incremento de créditos conferidos a la formación práctica, evidencia la apuesta de los estudiantes por una política educativa que ensalce el valor de la práctica en los programas de formación. El Espacio Europeo de

Educación Superior, y más específicamente su énfasis en el carácter profesionalizante de los aprendizajes, puede ser una respuesta a esta demanda estudiantil y una contribución interesante para subsanar, al menos en parte, el tratamiento discriminatorio que ha recibido la formación práctica en el ámbito universitario.

Respecto a la estructura conferida al prácticum, los estudiantes egresados proponen una formación práctica organizada en dos tramos, uno generalista y otro de especialización, a realizar en cada uno de los ciclos de la licenciatura. Subrayan, en este sentido, que este último tramo no debería coincidir con la etapa final de la carrera para posibilitar el posterior análisis de lo acontecido en la práctica y facilitar su interacción con los contenidos abordados en las materias. Ellos proponen un prácticum estructurado en torno a tres fases: informativa, práctica en centros y resolución de problemas ligados a la práctica. Esta decantación por un tramo generalista y otro de especialidad es compartido por el profesorado tutor (López y León, 2007) y gestores del prácticum (Molina y otros, 2006).

Más allá de los cambios sugeridos por los estudiantes que afectan a la estructura de la formación práctica, los alumnos egresados consideran que el plan de prácticum en la Licenciatura de Pedagogía debe abrirse a nuevos ámbitos más allá del marco escolar. Esta demanda no sólo es reclamada por los estudiantes egresados, sino por aquellos otros de la misma titulación que aún no han cubierto su formación práctica (López e Hinojosa, 2008), y por los propios expertos de este campo en el ámbito español (Zabalza, 2006b; Tejada 2006). La elaboración de los nuevos planes de estudios en el marco del proceso de convergencia europeo deben contemplar estas demandas ampliando la oferta de ámbitos y centros colaboradores como medida de mejora del prácticum en esta titulación.

Los estudiantes egresados demandan que se les clarifique las funciones de los agentes formadores y que se mejoren los procedimientos y criterios de adscripción de estos al prácticum, aspectos reivindicados también en el estudio realizado por López e Hinojosa (2008) entre el alumnado de pedagogía que aún no han cubierto su formación práctica. Todos ellos consideran que se debe mejorar el sistema de adscripción de los estudiantes al prácticum para que no dependa del azar y se rija por criterios profesionalizadores que ayuden a contrarrestar los problemas derivados de la masificación y rentabilizar la disponibilidad de los buenos centros colaboradores.

Las manifestaciones expuestas por los estudiantes del estudio enfatizan su convicción de que la diversidad de funciones a que hace frente el profesorado universitario (docencia, investigación, gestión) incide negativamente en la calidad de la supervisión del prácticum que realizan. Esta apreciación ha sido señalada por el profesorado tutor de prácticas de esta misma titulación como un obstáculo en la investigación de León y López (2006). En este trabajo se propone dos medidas para contrarrestar este hecho: convertir el prácticum en campo de indagación, innovación y formación específico para incrementar la profesionalidad del profesorado universitario que realiza labores de supervisión, y mejorar los incentivos y reconocimientos de este trabajo a nivel institucional. Esto exige que las políticas educativas valoren, de manera firme y explícita, las labores de tutoría y supervisión del prácticum en los programas educativos, evitando que sea un ámbito marginal y minusvalorado de las propuestas curriculares. Esta revaloración de la práctica en los planes de formación no comporta, en ningún caso, una merma de la calidad de la formación académica, como parece desprenderse de algunas críticas, que realizadas desde un discurso dicotómico, se vierten hacia el proceso de convergencia, sino que como proponen Schneckenberg (2008), Escudero (2008) o López, (2009) deben ser abordadas con carácter complementario.

En opinión de los estudiantes, la mejora del prácticum pasa necesariamente por incrementar la dotación de recursos para compensar, como merece, la colaboración de los

centros de prácticas y la labor de los tutores, diversificar y ampliar los espacios y tiempos para llevar a cabo el demandado trabajo conjunto y coordinado entre los agentes e instituciones encargadas de la formación, incrementar los materiales y medios durante el desarrollo del prácticum, evitar la multiplicación de funciones asignadas al profesorado universitario y disminuir la elevada ratio de las aulas universitarias que incide negativamente en calidad de la labor supervisora.

Finalmente, y con respecto al proceso evaluador, los participantes en el grupo de discusión proponen básicamente tres cuestiones: democratizar dicho proceso para posibilitar la participación de todos los implicados en el mismo – incluidos los estudiantes– ; ampliar los ámbitos abarcando centros, programas, tutores, ... y no sólo a los estudiantes, como ha venido siendo tradicional y, por último y ligado a lo anterior, contrarrestar la tendencia a situar la evaluación al final del proceso diversificando los momentos en los que llevar a cabo este proceso. Esta necesidad de dar protagonismo al alumnado en los procesos de evaluación también ha sido señalada por Jové, G., Agulló, M.J., Corduras, J.L., Marsellés, M.A., Ribes, R., Valls, M.J., Cano, S. (2007) en el ámbito del prácticum de Magisterio y por De Vicente y otros (2006) en otras titulaciones de Ciencias de la Salud y Humanidades.

Referencias

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de grado en pedagogía y educación social (I)* Madrid, España: MEC.
- Bardín, L. (1986). *El Análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.
- Caballo, M.B.; Candía, F.X. y Iglesias, L. (1999). Virtualidades y limitaciones del prácticum en Pedagogía y Educación Social: reflexiones desde la experiencia de Compostela. En Esteban, F. y Calvo, R. (Coords.). *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos, España: Universidad de Burgos, 49-59.
- Caride, J.A. (1999). El prácticum como formación en contextos. En Esteban, F. y Calvo, R. (Coords.). *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos, España: Universidad de Burgos, 223-249.
- Climont, E. y Gil, J.M. (2005). Prácticum de la licenciatura de Psicología en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 333-346.
- Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En Pérez Gómez, A. y otros (Eds.). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid, España: Akal, 533-552.
- Comisión Europea (2008). El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas. Recuperado el 25/04/2009 de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/cqf/leaflet_es.pdf
- Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la universidad (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MEC. Recuperado el 27 de octubre de 2007 de: <http://publicaciones.administracion.es>.
- De Vicente, P. (Dir.); Bolívar, A.; Burgos, A.; Castilla, M.T.; Domingo, J.; Fernández, M.; Gallego, Latorre, M.J.; León, M. J.; López, M. C.; Martínez, M.C.; Molina, M. A.; Molina, E.; Pérez, P.; Quesada, E. y Romero, A. (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de educación*, 339, 711-744.
- Dendaluce, I. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, España: Narcea.

- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)". Recuperado el 3 de marzo de 2009 de: http://www.redu.um.es/Red_U/m2
- Esteban, F. y Calvo, R. (1999). El papel de las instituciones en el desarrollo del prácticum. En Esteban F. y Calvo, R. (Coords.). *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos, España: Universidad de Burgos, 371-393.
- Fischler, H. (1999). The impact to teaching experiences on student-teachers' and beginning teachers' conceptions of teaching and learning science. En Loughran, J. (Ed.). *Researching teaching*. London: Falmer Press, 172-195.
- Freedman, D., Bullock, P. y Duque, G. (2005). Teacher educators' reflections on moments in a secondary teacher education course: thinking forward by challenging our teaching practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (6), 591-602.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D.(1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- González, M. y Fuentes, E.J. (1998). Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar. *Tendencias Pedagógicas*, 2, 51-60.
- 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.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective, *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.
- Huber, G.L.(1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla, 23-40.
- Jové, G., Agulló, M.J., Corduras, J.L., Marsellés, M.A., Ribes, R., Valls, M.J. y Cano, S. (2007) (2007). La formación práctica como bisagra en los procesos de innovación y de cambio en la titulación de Maestro. *Investigación en la Escuela* 62, 97-114.
- León, M.J. y López, M.C. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.
- López, M.C. (2003). La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes? En Gutiérrez, J. y otros (Eds.). *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 51-60.
- López, M.C. e Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 47/5. Ver: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2548Lopez.pdf>
- López, M.C. (2003). La formación inicial del profesorado ¿Qué dicen los futuros docentes? En Gutiérrez, J.; Romero, A. y Coriat, M. (Eds.). *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada, España: Universidad de Granada, 50-60.
- López, M.C. y León, M.J (2007). Practical Training in the Pedagogical Degree. Improvement Proposals. *The International Journal of Learning*. 14(3), 43-56.
- López, M.C. (2009). El papel de la Universidad en la formación para el ejercicio profesional. En Tejada, J. (Coord.) *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid, España: Tornapunta Ediciones, 417-427.

- Molina, E., Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M., Gallego, M.J., León, M.J., López, M.C. y Pérez, P. (2004). *Análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora*. Memoria de investigación, Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Molina, E. (Dir.); Bolívar, A.; Burgos, A.; Domingo, J.; Fernández, M.; Gallego, M.J.; Iranzo, P.; León, M.J.; López, M.ªC.; Molina, M.ªA.; Pérez, P. y Ponce, C. (2006). El prácticum en la formación de futuros profesionales ¿cómo entienden los gestores su mejora? *Universitas Tarraconensis*, 89-113
- Morgan, D.L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Ryan, G., Toohey, S., y Huger, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Schneckenberg, D. (2008). *Educating Tomorrow's Knowledge Workers. The concept of eCompetence and its application in international higher education*. Dordrecht: Eburon Academic Publishers.
- Suarez, M. (2005). El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa: Barcelona, España: Alertes.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Ver: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html> (Consultado el 10 de febrero de 2006).
- Tejada, J. (2006). *El prácticum*. Jornadas sobre el futuro grado de pedagogía. Recuperado el 23 de marzo de 2008 de: <http://www.jornadapedagogia.es>
- Vailant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Valcarcel, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Memoria de investigación. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Zabalza, M.A (2006a). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (Edits.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, España: Octaedro, 311-334.
- Zabalza, M.A (2006b). *El practicum en la carrera de Pedagogía*. Jornadas sobre el futuro grado de pedagogía. Recuperado el 14 de octubre de 2008 de: <http://www.jornadapedagogia.es>

Sobre los Autores

María del Carmen López López
 Universidad de Granada
 Email: mclopez@ugr.es

Alfonso Fernández Herrería
 Universidad de Granada
 Email: alfonsof@ugr.es

María del Carmen López López es profesora titular de Universidad (Departamento de Didáctica y Organización Escolar). Licenciada en Filosofía y Letras (Filosofía y Ciencias de la Educación) y doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Es miembro del Grupo de Investigación “Formación del Profesorado Centrada en la Escuela” (HUM 386). Sus

líneas de investigación son la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes, prácticum, educación intercultural y didáctica universitaria. Ha participado en numerosos proyectos de investigación y actividades formativas. Actualmente participa en un Proyecto de Investigación sobre “Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria” (Ref. EA2009-0101), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Ha escrito varios libros y numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales.

Alfonso Fernández Herrería es profesor titular de Universidad (Departamento de Pedagogía). Licenciado en Filosofía por la Universidad de Sto. Tomás de Aquino de Roma; convalidó en la sección de Filosofía en la Universidad de Valencia y doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Fue miembro fundador de la Asociación Española de Investigación para la Paz y del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Imparte las asignaturas Filosofía de la Educación y Educación para la Paz. Ha publicado libros, artículos en revistas nacionales e internacionales, ponencias y comunicaciones en temas de educación para la paz. Actualmente trabaja en el desarrollo educativo de la Carta de la Tierra y en una teoría y práctica de una educación más integral.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 18 Número 31

20 de diciembre de 2010

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA.

AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en EBSCO Education Research Complete, DIALNET, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brazil), SCOPUS, SOCOLAR-China.

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board