ÍNDICE

Primera parte

1. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL EDUCADOR SOCIAL, DEL PEDAGOGO Y DEL PSICOPEDAGOGO

Introducción 15

1.1. Integración del conocimiento práctico en la realización profesional de los titulados 18

1.2. Principales desafíos en el desarrollo de la formación 26
1.2.1. Complejidad en los procesos de formación profesional 28
1.2.2. Generación del saber profesional desde la vivencia de la práctica 32
1.2.3. Efectos del Prácticum 33

1.3. Planificación del Prácticum en el marco de un modelo innovador 34
1.3.1. Instituciones de formación 35
1.3.2. Los itinerarios formativos 39
1.3.3. Metodología didáctica para crear estilos universitarios y profesionales en y desde la práctica 43
1.3.3.1. Co-observación compartida 45
1.3.3.2. La reflexión en y desde la acción 47
1.3.3.3. Estudio de casos 49
1.3.3.4. La mentorización supervisora 50
1.3.3.5. El equipo de discusión 51
1.3.3.6. Autoinformes 53
1.3.3.7. La Memoria 54
1.3.3.8. Autoanálisis crítico de proceso de aprendizaje 56

1.3.4. Actividades del Prácticum 56
1.3.5. Diagnóstico de las realidades personales e institucionales y planificación de las acciones para la mejora 57
1.3.5.1. Heteroevaluación del Prácticum..... 58
1.3.5.2. Propuesta de innovación continua 58

Segunda Parte

2. ANÁLISIS CONTEXTUAL DEL PRÁCTICUM

2.1. Conclusiones: contexto institucional..... 61

2.2. Programa: conclusiones 72
2.2.1. Conclusiones sobre objetivos..... 72
2.2.2. Conclusiones sobre el contenido..... 75
2.2.3. Conclusiones sobre metodología y actividades 80
2.2.4. Conclusiones sobre medios y recursos 93
2.2.5. Conclusiones sobre temporalización 97

2.3. Alumnado..... 102

2.4. Sobre organización..... 108

2.6. Conclusiones: Evaluación 111

2.7. Conclusiones sobre innovación 115

3. ASPCETOS GENERALES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN:

3.1. Categorías de primer nivel y cuestionario:..... 123
3.1.1. Categorías principales e innovaciones sobre el cuestionario inicial..... 124
3.1.2. Núcleos de discusión más relevantes..... 126
3.1.3. Categorías transversales..... 126
3.1.4. Códigos emergentes 127

3.2. Categorías de primer nivel y grupos de discusión 128
3.2.1. Categorías de primer nivel y participantes..... 130
3.2.2. Categorías de primer nivel y desarrollo de los grupos de discusión. 131

3.3. El contenido de los grupos de discusión 137
3.3.1. Indicaciones previas..... 137
3.3.2. Análisis de las nuevas dimensiones..... 138
3.3.2.1. Principales aportaciones sobre los contextos.. 139

3.3.2.2. Los ejes de análisis del contexto 141
3.3.2.3. Principales aportaciones sobre los objetivos... 151
3.3.2.4. Contenidos 161
3.3.2.5. Metodología 171
3.3.2.6. Actividades 178
3.3.2.7. Medios y recursos. 185
3.3.2.8. Temporalización 189
3.3.2.9. El profesor del prácticum..... 196
3.3.2.10. Evaluación..... 204

3.4. Categorías transversales y emergentes 213
3.4.1. Análisis global de los códigos transversales..... 213
3.4.2. Códigos emergentes 216

3.6. Análisis de la fluctuación transversal de cada categoría principal 218
3.6.1. Condicionamientos 218
3.6.2. Dificultades..... 222
3.6.3. Mejora del Prácticum..... 225
3.6.4. Innovación 227

3.7. Análisis de las categorías emergentes..... 228
3.7.1. Teoría y práctica..... 228
3.7.2. Concepción de la práctica..... 233

Bibliografía 235

Anexos:
Anexo 1. Contexto institucional..... 247
Anexo 2. Programa: Objetivos 250
Anexo 3. Programa: Contenidos 252
Anexo 4. Programa: Metodología y actividad 255
Anexo 5. Programa: Medios y recursos..... 260
Anexo 6. Temporalización 262
Anexo 7. Alumnos..... 266
Anexo 8. Organización 269
Anexo 9. Evaluación..... 272
Anexo 10. Innovación..... 275

1

FORMACIÓN PRÁCTICA DEL EDUCADOR SOCIAL, PEDAGOGO Y PSICOPEDAGOGO

INTRODUCCIÓN

La inserción del Prácticum en los Planes de Educación y Profesionalización de los responsables de las tareas formativas en la Sociedad es una de sus mayores innovaciones de la que aún ni hemos tomado suficiente conciencia, ni se han implicado con la responsabilidad necesaria las Instituciones Universitarias.

La formación práctica ha de realizarse con una orientación profesionalizadora para las nuevas carreras y entenderla como uno de los pilares de la capacitación y afirmación profesional de los futuros expertos en educación.

El Prácticum es una aplicación creativa del concepto más genuino de las prácticas habituales en todas las carreras, pero pretendiendo superar la nueva transferencia de conocimiento teórico para hacer realidad la concepción de Aebli (1987).

A la vez que habremos de considerar a Zabalza (1989:16) cuando señala que «las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan solo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica», en el proceso de aprendizaje de las prácticas, tanto Buchamann (1989), como Zeichner (1983) descubren limitaciones importantes que condicionan las concepciones y los modos singulares de *aprender a aprender* y, especialmente, los que sean entendidos tanto desde las instituciones como desde los propios participantes-aprendices. Asimismo condicionan una situación transformadora y generadora de nuevos modos de comprensión e interpretación de la realidad, que necesariamente han de ser planteados como situaciones dilemáticas, relativas y estructuradas que puedan ser objeto de profunda, integral y plenificadora formación.

Las claves del aprendizaje experiencial auto y co-biográfico y los procesos del aprendizaje colaborativo han de ser tenidos en cuenta para programar un Prácticum basado en situaciones de enseñanza básicamente transformadoras y radicalmente socio-comunicativas y empáticas, enmarcadas en un proceso de racionalidad creadora y vivenciadora de la acción.

Zabalza y Marcelo (1993:18) recogen entre otras limitaciones de los diseños de prácticas, en un ámbito muy cercano al nuestro, pero de dilatada experiencia, como son las escuelas de Formación de Profesorado: «La desconexión entre lo que se enseña en la escuela de formación y las exigencias concretas entre el valor formativo teórico y la dedicación y atención real de todos los implicados». Schön (1992) pone de manifiesto la posibilidad de reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado.

El proceso de reflexión en la acción es una conversación reflexiva, es decir, un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo.

Pero es, además, necesario señalar que la acción reflexiva está supeditada a la consideración de dos tipos de teorías que son la clave en la explicación del cambio y la estabilidad en el comportamiento, teorías asumidas y teorías en uso (Osterman y Kottkamp, 1993):

> Las «teorías asumidas» serían aquellas que se desenvuelven en el plano de la conciencia de los individuos y se conforman en base a los conocimientos nuevos o las informaciones que los sujetos van recibiendo de forma explícita en el desenvolvimiento de su actividad o procesos de aprendizaje. Son, lógicamente, de naturaleza consciente, forman parte de la motivación e interés de los sujetos y les permiten modificar sus expectativas y también considerar otros aspectos formales de los procesos del cambio. Sin embargo, estas teorías no son suficientes para provocar el cambio o la mejora, por ello es necesario entender las siguientes:
>
> Las «teorías en uso», que son aquellas que se hallan ocultas al plano de la conciencia de los individuos, pues están conformadas o se han ido conformando de modo paulatino por el conjunto de vivencias culturizantes que los individuos han tenido a lo largo de su vida o en períodos largos, muy largos de su existencia. Por ello hay que considerar en las mismas su naturaleza de ocultas, en el sentido de la dificultad que ofrecen para hacerlas explícitas, conscientes. Se rigen por la ley de la estabilidad, esto es tienen serias dificultades para los cambios de las personas. De algún modo son un elemento de resistencia en la manera de comportarse el individuo, definen su «patrón de comportamiento» más o menos regular, pero que lo hacen con cierto grado de estabilidad. Si no

> se modifican estas teorías parece difícil provocar cambios en las personas, aún cuando las teorías asumidas así lo aconsejen o demanden.

La consideración de estos supuestos son la clave para explicar como la simple acumulación de nuevas teorías o de nueva información no es suficiente para asegurarnos los cambios, que potencialmente pueden ser deseados y hallarse en el ámbito de las expectativas de los sujetos en formación.

Para aprovechar el potencial de una práctica reflexiva se hace necesario, por tanto, intervenir en las teorías en uso, demostrándose insuficientes las teorías asumidas, ámbito en el que más fácilmente incide todo proceso de formación formal.

Es importante que en el desarrollo de toda práctica reflexiva se tome conciencia de estos dos planos de las teorías: las asumidas y las en uso, procurando explicitar las diferencias o discrepancia entre las teorías asumidas y la acción, y no sólo la acción, sino también los resultados o impactos de esta acción.

Así, la formación desde la práctica requiere tanto una vivencia integral de ella como un repertorio de teorías que sirvan para orientar y guiar las acciones y dar sentido a las estructuras comprensivas subyacentes facilitando la visión global de la realidad transformada o trabajada; así Bucio (2000) sugiere que «sin práctica o sin campo de acción a analizar o abstraer, es impensable la elaboración de una teoría práctica, que a su vez proporcione sentido al aprendizaje práctico».

Zabalza (1989:22) propone que comprender y extraer todo el fruto a las prácticas requiere poder distanciarse un poco de tal acción, analizarla y verse a si mismo en tal realidad, profundizando en el sentido de las mismas y en la implicación que para nosotros supone.

Rodríguez y colaboradores (2000) han elaborado un proceso de reflexión y de supervisión colegiada de la función práctica que promueva no solo un mayor nivel de capacitación profesional de los estudiantes en prácticas, sino una especial implicación de todo el profesorado participante desde la Universidad a los Centros colaboradores; poniendo de manifiesto la repercusión positiva que ambas realidades en estrecha relación tienen desde el auto y co-análisis supervisado de la práctica y el proceso de colegialidad compartida de todos los implicados para la formación inicial y sustancial de los futuros docentes, prioritariamente, de Educación Primaria e Infantil.

La realidad de la complejidad del conocimiento y la actuación desde las prácticas nos plantea vivenciar esta nueva situación como problemá-

tica, esencial para la identidad y la función de los nuevos titulados y reconocida como el gran reto que nos interpela a todos los formadores y responsables de los nuevos planes de estudio y de su acomodación a los estudiantes, instituciones y administraciones.

La teoría de los micromundos a veces divergente de Freiman-Nemser y Buchmann (1988) tiene total actualidad entre nuestras Facultades-Universidades y el mundo real de la sociedad del conocimiento, del cambio configurador de la globalización pseudo-igualitaria, que están generando nuevos interrogantes y que difícilmente serán espacios formalizados o estructurados desde los que disponer de modelos y espacios para el aprendizaje fecundo y la identidad profesionalizadora.

La complejidad social y la pluralidad de instituciones a las que podrán acceder los numerosos estudiantes en Prácticas de nuestras Facultades y de Universidades Abiertas, nos cuestionan la dificultad real para sintetizar y acomodar las instituciones a las demandas del profesorado y de los estudiantes, así desde los hogares de acogida a los centros reglados del sistema Educativo, la totalidad de las instituciones emergentes con una finalidad formativa, se constituyen en ecosistemas posibles de prácticas, pero con grandes limitaciones para ser plenamente escenarios de formación. Que su identidad e intenciones puedan configurarse como espacios de socialización profesionalizadora para los estudiantes.

1.1. INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN LA REALIZACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS

Existe un amplio consenso en considerar que el profesorado de la sociedad actual no debe formarse solamente desde las perspectivas cultural y socializante propias de su profesión, sino que debe estar capacitado para analizar, comprender y reflexionar críticamente acerca de las realidades escolares sobre las que, en un futuro, ha de intervenir. Esta realidad aparece y se desenvuelve como una totalidad integrada de situaciones diversas de carácter educativo presionadas por nuevos condicionantes sociales entre los que cabe destacar la identidad cultural, el desarrollo tecnológico, la sociedad del bienestar, etc., con sus beneficios y sus amenazas, que la complican enormemente.

El profesorado está llamado a resolver, también, esta problemática, fruto de la incidencia de estos factores en los procesos educativos, y por lo tanto, debe estar capacitado para saber qué hacer, cómo hacerlo y con

qué finalidad, de manera que, asumiendo la idea de Schön (1992:21), *la práctica profesional se encuentra hoy más allá de la competencia profesional*.

Por ello, en su formación parece necesario armonizar e integrar los conocimientos propios de las ciencias pedagógicas de cada especialidad con el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para afrontar con éxito los antiguos y nuevos desafíos planteados en la intervención educativa diaria. A este respecto, existe un acuerdo unánime en la necesidad de incorporar, coherentemente, las prácticas en los centros y en el currículum formativo de los profesionales docentes, de manera que potencien la reflexión teórica desde el conocimiento de la realidad concreta. El Prácticum es un claro referente para el alumnado en orden al desarrollo reflexivo de los conocimientos de las distintas disciplinas que conforman el currículum y que tienen un correlato práctico; a su vez, la práctica revierte en la teoría que busca, verdaderamente, transformar la realidad y solucionar los problemas que van surgiendo en ella, problemas prácticos que exigen, en muchas ocasiones, para su solución procesos reflexivos y críticos.

Desde nuestro planteamiento, el Prácticum presenta unas interesantes posibilidades formativas, dado que no sólo contribuye a la formación profesional sino que colabora de manera significativa en la formación personal del estudiante. En este sentido, se manifiestan Zabalza (1996) cuando define el concepto de formación como *el proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal y social*, y Bruner (1972) que la describe como el camino que sigue la persona en la búsqueda de la propia competencia a través de la construcción de un modelo propio de la realidad.

Estas consideraciones se inscribirían en el modelo formal: las experiencias se incorporan como recursos de desarrollo polivalente e indiferenciado donde lo trascendente no son los conocimientos que pueda proporcionar el Prácticum, sino su aportación al desarrollo personal de los individuos; las prácticas adquieren, por tanto, un valor muy significativo dentro de esta formación.

Otras corrientes teóricas enfatizan aspectos diferentes; así, en el modelo categorial, el Prácticum se vincula a los contenidos disciplinares específicos cursados en la carrera de manera que en cada una de sus fases se prioriza una disciplina o un área de conocimiento. El modelo dialógico se decanta por el sentido emocional: lo importante es la experiencia en sí, el encuentro con la cultura profesional, con las exigencias y limitaciones de la realidad, más que los conocimientos y las técnicas que se pue-

dan adquirir. Por último, el modelo de formación técnica vincula el período de prácticas al dominio de las últimas novedades en las actuaciones profesionales; defiende la adquisición de las últimas técnicas y de los últimos recursos aplicables a los procesos educativos.

Para nosotros, el Prácticum sobrepasa la acumulación y asimilación de conocimientos; se convierte en el referente de esos conocimientos y los integra en las estructuras mentales previas, de forma que se facilita el avance de la asimilación hacia la adaptación. Desarrolla en el alumnado procesos cognitivo-afectivos diversos: comprensión de la realidad desde la intervención en ella, generación de las interacciones, creación y manifestación de actitudes y comportamientos de enseñanza-aprendizaje, valoración del entorno, etc. dentro de un marco de investigación-reflexión-acción (Stenhouse, 1984; Elliot, 1993; Kemmis, 1992; Carr, 1993; etc.).

Parece conveniente que, en consecuencia, se establezcan algunos criterios que orienten el proceso formativo defendido; así, sería provechoso revisar crítica y reflexivamente la formación práctica del estudiantado de forma que iluminara la situación actual desde la evolución de la misma; defender el conocimiento como resultado de los procesos de indagación que la humanidad ha venido realizando para solucionar sus problemas, conocimiento problemático e incierto sobre la realidad; incorporar las relaciones interdisciplinares en la formación práctica e, incluso, desarrollar y valorar el Prácticum como eje vertebrador de la unidad del conocimiento.

Por lo tanto, entendemos que el modelo de Prácticum sugerido tendrá, además de una fuerte interrelación con las diferentes disciplinas, una cuidada selección de centros en los que los profesores tutores o mentores estén debidamente dispuestos tanto en lo profesional como en lo personal para contribuir al logro de los objetivos propuestos y en íntima relación con la Universidad, y un servicio de asesoramiento y de supervisión que ayude a superar los problemas y las limitaciones que encuentre el alumnado en esta etapa formativa.

El Prácticum se entiende como un espacio de formación en el que se desarrollan procesos de análisis y de redescubrimiento del conocimiento, que ofrece situaciones de investigación, y obliga a reflexionar sobre la propia práctica y a mejorar los procesos de toma de decisiones.

Estas y otras aportaciones señaladas más atrás, pueden analizarse desde los ámbitos del conocimiento, de las competencias y de las actitudes. Es aceptado que el Prácticum incrementa los conocimientos del alumnado, conocimientos que van desde los más genéricos, hasta las aptitudes relacionadas con lo científico y las capacidades en consonancia

con la forma de hacer como futuro profesional. La adquisición de competencias debe estar vinculada tanto a los contenidos asimilados a lo largo de la carrera como a los aprendizajes específicos del Prácticum, de carácter social y técnico-profesional, y a las capacidades reflexivas, indagadoras y analíticas. Las actitudes se modifican a medida que se van adquiriendo nuevos conocimientos y competencias que determinan la aparición de las emociones, sensaciones y sentimientos hacia sí mismo, hacia el profesorado y hacia la profesión.

Desarrollar un modelo de Prácticum en consonancia con las ideas anteriores, requiere cuanto menos reconsiderar algunos aspectos relativos a su contenido curricular, sea éste en su naturaleza teórica o práctica, afectando definitivamente al conjunto de las materias que componen el curriculum formativo. En este sentido destacamos aquellos principios básicos que consideramos imprescindibles en un Prácticum de Calidad (Pérez Pérez, 1994):

- Revisión crítico-reflexivo-indagadora del fenómeno educativo en su devenir histórico, para una mejor comprensión de las situaciones actuales.
- Tratar el conocimiento humano, en general, y el de las disciplinas científicas, en particular, como resultado de la actividad indagadora de la humanidad en su intento por hallar respuesta a los numerosos problemas que plantea su existencia en los distintos ámbitos de su desenvolvimiento. Esto dará al conocimiento un sentido de relatividad con relación a la certeza, probabilidad y capacidad de solucionar problemas.
- Las perspectivas interdisciplinares, multidisciplinares, etc. ofrecen más posibilidades de éxito que las orientaciones unidisciplinares. El conocimiento de la realidad se ofrece cada vez más fragmentado, lo que unido a la superespecialización y la parcelación informativa de los medios de comunicación, lleva a que el conocimiento de las realidades se haga sobre retazos, a modo de mosaicos, cuyas texelas nada tienen que ver entre sí.
- El Prácticum, entendemos que debería ofrecerse como una oportunidad de retomar el sentido de la integridad de tales realidades, tratando de hallar la cosmovisión que da sentido a las partes y con marcos teóricos de referencia en los que apoyar las distintas secuencias de toma de decisión.
- Proponer situaciones, materiales y actividades generadoras de conflictos, problemas, etc. facilita el desarrollo de actitudes y habilida-

des orientadas al análisis de problemas, dándole así sentido a la actividad reflexiva e indagadora.

La actividad del profesor ha de entenderse más como facilitadora de recursos y orientador que como experto, procurando un equilibrio entre las tareas de información/formación directiva y el desarrollo integrado de actitudes, habilidades y destrezas por parte del alumno.

El Prácticum puede ser estudiado y aplicado como una situación codisciplinar e integradora entre toda la formación teórica y la emergencia del conocimiento desde la práctica. El conocimiento práctico es el saber elaborado desde la reflexión generadora de aprendizaje creativo en y con la realidad educativa que sintetiza tanto los modos de conocer como las aportaciones teóricas que clarifican y reorganizan el estilo personal de comprender y elaborar nuevas formas de pensamiento y comprensión en la acción.

La finalidad básica del Prácticum sería construir nuevos esquemas mentales para entender y actuar lúcida u prudentemente en la práctica, a la vez que integrar, dar nuevo cuerpo de conocimiento al conjunto de los saberes académicos estructurados en las diversas disciplinas de la carrera, que necesariamente habrán de converger en el conocimiento profesionalizador del Prácticum.

La identidad profesional se consolida en la continua pertinencia y armonización entre los saberes y acciones teóricas, y la transformación y comprensión de cada realidad práctica. La aplicación de la teoría ni resuelve los problemas prácticos, ni forma íntegramente a los estudiantes, si no que los titulados de las Facultades de Educación requieren la síntesis superadora entre la conjunción de las múltiples situaciones formativas y la creadora y cambiante realidad institucional en la que los estudiantes han de aprender a participar y tomar decisiones adecuadas.

La iniciación profesional y la vivencia de un proceso de avance personal e integral como estudiante tienen su razón de ser en las prácticas y en la solución de problemas prácticos que conectan a cada estudiante con los retos de su futura tarea.

Si apelamos a la formación profesional tradicional (artesanado) hallamos que los procesos formativos de los nuevos artesanos se han realizado durante siglos por medio de procesos imitativos que el «aprendiz» iba consolidando, guiado y ayudado por la «sabiduría» y «experiencia» del «maestro», si bien habremos de reconocer que una de las características de ese «conocimiento profesional» estaba asentado en una «sabiduría experiencial», a lo largo de numerosos años de consolidación de un determinado tipo de prácticas rutinarias.

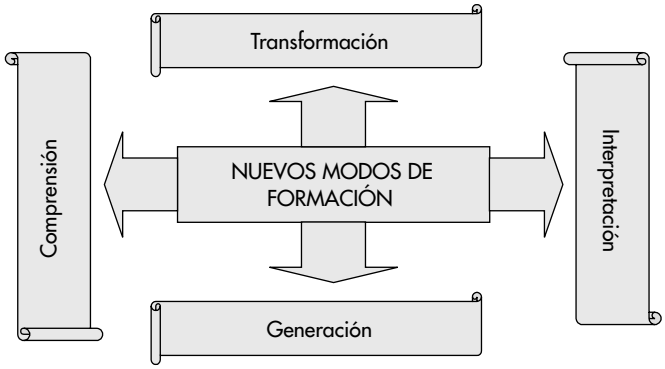
Claro que el concepto actual de formación profesional —profesionalizada— dista mucho de tales concepciones, pero no por ello se ha de renunciar al valor intrínseco que es reconocible en tales procesos formativos, acomodándolos a las exigencias de una profesionalización acorde con los contextos actuales de tipo socioeconómico y cultural-laboral en los que el conocimiento está exigido no sólo de hábitos sino también de racionalidad, flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, cambio, innovación, etc.

No habremos de olvidar que en las nuevas sociedades que se están desarrollando a ritmos vertiginosos, espoleadas por las realidades políticas, la globalización social, económica, cultural, del conocimiento, etc., que requieren profesionales de la educación capaces de dar respuestas adecuadas a las situaciones cambiantes de cada momento, necesidad o contingencia. Para ello no es suficiente disponer de teorías, pero tampoco basta conocer las realidades o disponer de habilidades prácticas, pues se requieren ambas dimensiones formativas, pero además una tercera *dimensión transformadora*, en el sentido que sugiere todo cambio impelido por las necesidades o los intereses que se concitan en estos nuevos contextos multiculturales, de cambios sociales, políticos, económicos, migratorios, etc.

Es importante que los nuevos profesionales, sea en este caso, los que van a laborar en los ámbitos de la educación, ya sea formal o informal, dispongan de una formación teórica sólidamente construida, que se vertebre desde el conocimiento disponible, pero también a través de las propias vivencias en el compromiso que toda acción responsable conlleva, más aún cuando se trata de una labor «profesional».Y para ello es necesario apelar a la formación práctica, no sólo porque la «práctica» en el sentido originario significa «labora», en tanto que dispone o pone a prueba las habilidades que concurren al éxito de todo trabajo bien hecho, sino porque ofrece la oportunidad de profundizar en el conocimiento disponible de la realidad en la que se opera..

Es por ello que las prácticas y su calidad para la formación inicial han de ser de gran contenido formativo, armonizando la extensión e intensidad perseverante en cada espacio profesional para que incida positivamente en la imagen profesional de los estudiantes. El Prácticum se configura desde la reflexión en la práctica como una actividad profesional mediante la que se adquiere experiencia profesional en el sentido que se propone en la imagen adjunta.

De acuerdo con esta imagen la formación práctica deberá desarrollarse a partir del cumplimiento de cuatro grandes principios que inspiran



este proceso formativo, superando lo que ha sido la tradición en la formación práctica (aculturación experiencial) y los modelos teóricos, asentados en procesos de racionalización cognitiva, pero alejados de la oportunidad de conocer las realidades y vivir experiencias enriquecedoras. Esos cuatro principios pueden concretarse en los siguientes descriptores:

– *Comprensión.* Mediante este proceso se pretende que el sujeto en formación sea capaz de desarrollar habilidades para comprender las realidades en las que opera. Se diría que no es posible intervenir en una realidad si previamente no se conoce —comprensivamente— como esa realidad está definida, qué elementos la componen y qué relaciones se establecen entre tales elementos. Es obvio que un proceso de esta naturaleza conlleva otros procesos implícitos sin los cuales no es posible su plenitud, así el desarrollo de la capacidad perceptiva, diferenciación, tolerancia, etc. son aspectos que vienen a llenar cualitativamente este proceso de «entender». En un sentido opuesto, la no comprensión significaría una negación de la realidad o parte de esa realidad. Las miradas unidireccionales o parciales no sólo distorsionan la realidad en su comprensión, sino que niegan las numerosas posibilidades de intervenir en ella.

– *Interpretación.* Si bien la comprensión aspira a conocer la realidad con el mayor grado de subjetividad posible, lo cierto es que tal conocimiento es insuficiente en si mismo para poder actuar o intervenir en esa realidad, por ello deberemos avanzar un paso más en esa tarea de conocer, tratando de comprender la realidad, tanto en su identidad como en su funcionalidad. Interpretar requiere analizar, descubrir, dar sentido, aclarar, descifrar... tanto la realidad en su conjunto como los elementos que la conforman y definen, así como las interacciones o relaciones de dependencia-interdepen-

dencia que mantienen con otras realidades. Interpretar es aquí investigar, investigar las realidades, desvelar las razones que hacen que esas realidades sean como son y no de otra manera, investigando las deficiencias, las necesidades que esas realidades acumulan, y finalmente clarificar si esas realidades puede ser modificadas, cómo pueden ser modificadas y cuándo han o habrán de ser modificadas. Interpretar requiere de los practicantes un compromiso mayor que el de simple conocimiento o comprensión de esas realidades, ya que se orienta a una comprensión en complicidad con tales realidades.

– *Transformación.* Los procesos formativos han de ser por naturaleza transformadores, pues ésta es su razón de ser, operar cambios en los individuos que se forman o se educan. Sin embargo, en este contexto de la formación de los profesionales de la educación, además de este sentido originario de la propia acción formativa —producir cambios sustantivos y deseados en el modo de ser y de saber hacer del profesional— requiere también que esa formación se oriente a completar aquél proceso que ya venía desarrollándose a través de las acciones de comprensión y de interpretación; así, si la primera venía a darnos el conocimiento de la existencia de una realidad y de su constitución, la segunda nos compromete con esa realidad al introducirnos en el conocimiento de su naturaleza, de su funcionalidad y de las posibilidades que esa realidad tiene o puede tener de cambio. Por tanto, estos nuevos procesos formativos desde la práctica deben ser transformadores en sí mismos en tanto que los estudiantes realmente se hayan transformado en profesionales con capacidad de cambio de tales realidades.

– *Generación.* Generación y transformación se dan la mano por cuanto se instituyen en los procesos más fecundos de toda formación profesional exitosa ya que se requieren acciones exitosas en los procesos de intervención para la mejora. En este sentido, generación tiene a su vez dos acepciones, relacionándose ambas con todo proceso de transformación, la primera como inductora del cambio, no ajena a la innovación, dado que se requiere orientar esa transformación hacia opciones de mejora de las realidades o de los elementos que integran u operan en esas realidades; en un segundo sentido, la generación es consecuencia de los procesos transformadores por cuanto están necesitados no sólo de ser exitosos, sino que, además, los propios resultados de estas transformaciones se convierten en objeto de nuevo conocimiento, pues toda realidad transformada deviene en nueva realidad. Se concita así la necesidad

de la investigación, la indagación reflexiva autónoma y compartida. Generar nuevos conocimientos, no sólo sobre las realidades, sino también en cómo intervenir en ellas y en los propios procesos de configuración. En definitiva, generar conocimientos, afianzar nuevas habilidades y capacidades, propiciar experiencia, promover innovaciones fecundas...

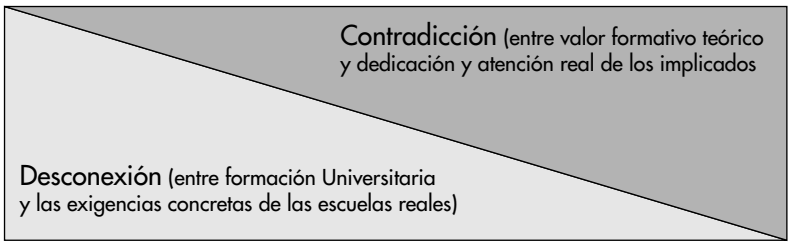
1.2. PRINCIPALES DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN

Algunos de los problemas que se pueden presentar son aquellos que se sitúan en las esferas de la contradicción y la desconexión de los procesos formativos, y que ya Zabalza y Marcelo (1993) establecen como dimensiones de la realidad práctica en la formación inicial de los docentes, que por analogía pueden ser consideradas en nuestro campo, atendiendo a los siguientes principios:

- **Contradicción**, en tanto que pudiera darse, y de hecho así se observa que ocurre, una correspondencia inversa entre el valor formativo teórico y la dedicación y atención real que le otorgan todos los implicados.
- **Desconexión** que se produce entre la formación que ofrecen las Instituciones Universitarias y las exigencias concretas de los centros o instituciones en los que se realizan las prácticas.

Ambos principios no son independientes, sino que, por el contrario se refuerzan y se hallan sólidamente relacionados entre sí. Así, el principio de la *contradicción* se establece en la medida en que cuanto mayor es el valor que se concede a la formación teórica, menor es la atención que los implicados dedican a una formación integral de densos procesos formativos prácticos, desligándose en buena medida de la actividad formativa que desempeñan las Universidades, más centradas en el debate analítico-crítico que en el desempeño de la práctica como tal. Contrariamente, los centros de prácticas, allí donde se desarrolla la práctica, tienen como finalidad primordial resolver situaciones prácticas, la mayoría de las veces, alejadas de cualquier análisis reflexivo-teórico, y mucho menos de un análisis crítico-reflexivo, pues lo inmediato urge a la acción resolutiva versus especulativa.

Así, la formación teórica sólo halla su valor alejada de la práctica, en tanto que conciliarla con ésta exige una dedicación de los implicados que, o no pueden, o no quieren realizar. Por otra parte, la acción práctica



deja poco margen a la especulación, los problemas, las urgencias y las necesidades se suceden, y requieren rápidas soluciones, la acción sustituye a la reflexión, los condicionantes de la práctica dejan pocas oportunidades para transformarla en conocimiento teórico sólidamente integrado en la construcción y desarrollo de la teoría.

Por otra parte, se da una *desconexión* real entre la Universidad y los centros escolares o educativos, en parte porque ambos tipos de instituciones tienen finalidades, estructuras, funciones y hasta clientelas diferenciadas. Tal y como señalan Marcelo y Estebaranz (1998), tradicionalmente de la Universidad se espera investigación, investigación de base que permita generar conocimiento de utilidad, y de las instituciones educativas básicas se espera aculturación y educación básica de las nuevas generaciones de jóvenes que se incorporan a la vida social. La actividad de la Universidad tiene una orientación más reflexiva, en tanto que en las escuelas y los demás centros formetivos, su orientación, va dirigida a la acción.

Estas diferencias no sólo se traducen en aspectos más o menos formales de fines, estructuras, tareas o relaciones, sino que todo ello va conformando un diferencial cultural que es necesario reconocer si queremos avanzar en una superación de esas barreras que separan Universidad y Centros educativos.

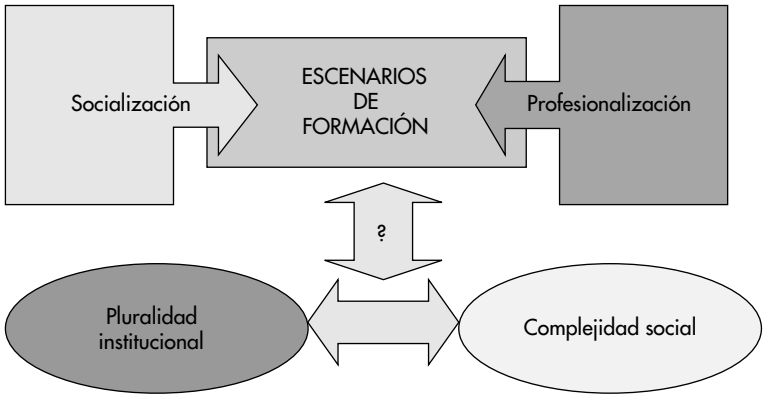
Es decir, habrá de partirse del hecho de que ambos tipos de instituciones tienen cometidos, funciones y hasta intereses, en cierto sentido, diferenciados, pero no es menos cierto que trabajan sobre lo mismo, al menos en lo que compete a las Facultades y Departamentos de educación, pues su objeto de estudio es precisamente la educación allí donde se produzca, teniendo en cuenta que parte de ese objeto de estudio, e interés, es precisamente la educación de las etapas no universitarias.

Así, y aunque la Universidad tenga por misión fundamental la investigación, caso que se le quisiera atribuir esa finalidad como prioritaria, no es menos cierto que tal investigación deberá encauzarse en todos aquellos

ámbitos susceptibles de promover educación, asumiendo una responsabilidad más como es la de comprometerse con ese ámbito de formación, tanto para investigar —conocer mejor— como para innovar —hacerlo mejor y de más calidad—. La colaboración universidad centros educativos «no universitarios» y formativos deberá superar estos inconvenientes para trabajar en una tarea que es común.

1.2.1 Complejidad en los procesos de formación profesional

La complejidad se establece como una constante que atenaza los procesos inherentes al desarrollo de la formación profesional, en tanto que se requiere un plan armonizado, socializante y profesionalizador en un contexto de alta diversidad social y pluralidad institucional tal y como se expresa en la siguiente ilustración:



Teniendo en cuenta que cuando nos referimos a escenarios de formación, estamos haciendo alusión especialmente a los de la formación práctica, sin descartar o minimizar la influencia de aquellos otros de formación más bien teórica —universidad— y deberemos considerar que tal formación se desarrolla en un nudo propio de la complejidad, a su vez resultado de cuatro grandes dilemas: socialización, profesionalización, pluralidad institucional y complejidad social.

– *La socialización*. Es uno de los procesos que conforman la formación profesional por cuanto requiere no solo el cúmulo de una serie de conocimientos teóricos más o menos articulados, sino que además se conforma por la conjunción de una serie de aspectos o di-

mensiones formativas que caracterizan todo el estilo profesional que diferencia una profesión de otra. Y un ámbito profesional, en definitiva, se enmarca en una «cultura» profesional. La cultura profesional no sólo se define en los roles específicos del desempeño laboral, sino que abarca otros numerosos aspectos del «saber» —saber ser, saber hacer, saber estar— para trascender la acción profesional e insertarse en los aspectos estructural-funcionales de las instituciones en las que se desarrolla la actividad, e incluso imprimir estilos de comportamiento que alcanzan a lo personal fuera de los espacios laborales.

En este sentido la socialización se plantea como un proceso complejo que desde una concepción amplia de la formación de los futuros profesionales de la educación requiere actuaciones tanto en la formación teórica como en los espacios de formación práctica, por dos razones, una porque no es posible desarrollar procesos de socialización en sentido estricto si no se dan situaciones que le permitan a las personas vivenciarlas, donde lo emotivo adquiere una importancia decisiva, y por otra parte, si tratamos de generar la socialización profesional, no sirve cualquier tipo de socialización, si no que se requiere ordenar o seleccionar esos espacios de formación, de suerte que ofrezcan las condiciones y las oportunidades de una socialización de calidad, acorde con los fines de la formación profesional.

Obviamente, este proceso es complejo, no sólo por las múltiples variables, y factores condicionantes, que conforman un espacio de esta naturaleza, sino también por el sentido onto-axiológico que orienta el concepto-modelo de socialización, con dificultad, en cualquier caso, de consenso entre el conjunto de responsables que habrán de tomar responsabilidad en tal tarea.

– *Profesionalización.* El propio concepto de profesionalización en el ámbito del desempeño educativo es controvertido y polémico, sobre todo porque mantiene diferencias significativas con respecto al mismo concepto en otro tipo de ámbitos laborales, como pueden ser la abogacía, la economía, las ciencias físicas o biológicas, e incluso la medicina, la más próxima, en cierto sentido axiológico, de lo educativo. Se dan al menos, de entrada una contradicción difícil de superar en tanto que forma parte de su propia naturaleza, por una parte educar, y la enseñanza como mediadora también, supone liberar, generar autonomía, desprender..., sin embargo, en la medida en que se profundiza en el concepto mismo de profesiona-

lización la dimensión normativa del proceso parece más evidente, el «control» del ecosistema parece más necesario, aunque dicho control sólo forme parte del conocimiento para optimizar, guiar, conducir, emancipar ese ecosistema.

Por otra parte existen otras fuentes de complejidad en el desarrollo de esta profesionalización por cuanto el conocimiento profesional debe abordar una perspectiva amplia, integradora, sin dejar de profundizar en los aspectos que definen y condicionan el propio hecho educativo. Un profesional de la educación deberá ser un experto de la pedagogía general, pero al mismo tiempo debe disponer de amplios conocimientos interdisciplinares y más particularmente de los dos ejes que vertebran la acción educativa en la práctica, dominio de modelos y metodología en su sentido más amplio —*didáctica*— y dominio de los contextos —*organización escolar*.

Así, currículo, enseñanza, centros educativos son referentes del conocimiento amplio, integrador y de calidad de que deberá dotarse el profesional de la educación.

– *Pluralidad institucional*. Desde un punto de vista de la formación práctica de los profesionales de la educación, cabe considerar aquí dos efectos de complejidad por parte de la pluralidad institucional. Por una parte el número y la diversidad de instituciones a las que pueden concurrir los futuros profesionales requiere una planificación exhaustiva de las mismas, de suerte que a los futuros profesionales se les puedan dar las herramientas necesarias para su desempeño en las mismas. Al ser numerosas y variadas estas instituciones se impone el perfil amplio, es decir aquel que forma en aspectos básicos y comunes, desdeñando aquellos aspectos que pudieran ser más específicos o idiosincráticos, muy propios de cada institución, con el riesgo que ello conlleva de generalidad y cierta dificultad para incorporar a estos profesionales recién egresados a los espacios laborales.

  Por otra parte, la pluralidad institucional dificulta, en sí misma, la formación práctica de los profesionales cuando acceden a este tipo de experiencia formativa, por cuanto la coordinación, supervisión formativa, las relaciones interinstitucionales con la propia universidad se hacen más complejas y costosas en términos de diseño, desarrollo y supervisón. La tutoría universitaria se dificulta por cuanto pudiera no ofrecer los suficientes especialistas en cada una de esas singularidades, y la generalidad con la que pueda desarrollarse esta supervisión desencadene un proceso meramente burocrático,

sin más aliciente que la superación cuantitativa del peso académico del Prácticum.

La pluralidad institucional, por tanto, requiere afrontar las dificultades que ello conlleva en los planos del diseño, desarrollo, supervisión y evaluación del Prácticum, en tanto que tales dificultades afectan de modo más directo a la institución universitaria, a la formación teórica que esta ofrece y a los procesos de la formación práctica en sí misma. Por otra parte, la pluralidad institucional, desde el punto de vista de la formación práctica tiene su contrapunto a estas dificultades en que es una oportunidad para esa formación de calidad que se reclama, en tanto que se facilita a los alumnos generar sus experiencias formativas en ámbitos diversos, muchos de los cuales serán, sin duda, sus futuros espacios laborales.

– *Complejidad social*. La complejidad social es el signo de nuestros tiempos de postmodernidad y neoliberalismo, de globalización social. Uno de los elementos que más ha incidido en este proceso de hacer más compleja la sociedad ha sido sin duda la economía basada, principalmente, en el desarrollo industrial habido hasta mediados de este siglo, que ha llevado a las masas pobres de la sociedad occidental a circunscribirse en la denominada clase media trabajadora, pasando así de una economía de subsistencia elemental a una sociedad de consumo. Claro que este no ha sido el único factor, sino más bien un factor posibilitador, pues la educación básica, el desarrollo de la agricultura, la incursión de la tecnología, la extensión y generalización de las comunicaciones, etc., han ido provocando otra serie de fenómenos paralelos que hacen más complejas las estructuras y las dinámicas sociales, principalmente el fenómeno de la población urbana versus la población rural. Los cambios en las estructuras familiares de corte patrio-matriarcal pasan a ser monoparentales y monofiliares, las migraciones, la ruptura de las fronteras físicas para el movimiento de las personas o para el acceso la información, el conocimiento o intercambio con otras culturas, entre otras, no sólo provocan situaciones de multiculturalidad, sino que se adentran en el proceso mismo de la interculturalidad.

  Por tanto, el concepto de profesionalización adquiere aquí connotaciones singulares cuando se va a trabajar en sociedades de esta naturaleza en las que tantos sus estructuras como sus dinámicas en los distintos órdenes, pero especialmente en el cultural, se han hecho tan complejas, que exigen respuestas ad hoc según qué contex-