

# Sobre el registro narrativo e instrumentos de ayuda en el material de presentación del Practicum I de Educación Social

---

*Maite Arandia*

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

*Esther Zarandona*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

*En este artículo se presentan los criterios utilizados para la elaboración del material de presentación y guía del Practicum I de Educación Social y algunos resultados de su evaluación realizada en dos de los seminarios de tutoría de dicho Practicum. El punto de partida ha sido, en primer lugar, la necesidad de coherencia entre el planteamiento de la tutoría del Practicum y el material de presentación del mismo y, en segundo lugar, la consideración del material como parte de nuestra tutoría.. Así, la adopción de una perspectiva crítica de la educación, la reflexión sobre los usos del lenguaje para enseñar y aprender y la necesidad de evitar el conocimiento ritual nos ha llevado a elegir el registro narrativo en la presentación del material y a incluir en el mismo unas guías de escritura, observación y autoevaluación concebidas como ayuda y, por tanto, como parte de nuestra tutoría.*

*Palabras clave: Formación en prácticas, usos del lenguaje, narrativa y educación, perspectiva crítica.*

*In this article are presented the criteria used to form the presentation material and the guide Practicum I of Social Education, and some results of its evaluation arrived at in two of the teaching seminars of the said Practicum. The starting point was, in the first place, the need of coherence between the teaching approach of Practicum and the presentation of the material of the same and, in the second place, the consideration of the material as part of our teaching. In this way, the adoption of a critical perspective for the education, the reflexion about the use of language for teaching and learning and the need to avoid ritual knowledge have made us choose the narrative register in the presentation of the material and to include in it some guides for writing, observation and self-valuation thought as help, and therefore, as part of our supervision.*

*Key words: Pratical training, uses of the language, narrative and education, critical perspective.*

## LOS MATERIALES EN LA FORMACIÓN EN PRÁCTICAS

Dentro del marco de formación en prácticas, salvo excepciones (Zabalza, 1996, es una de ellas<sup>1</sup>) no suelen encontrarse muchas alusiones al tipo e importancia de los materiales con los que han de contar los estudiantes para su inserción en prácticas. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, en el diseño y desarrollo del Practicum los materiales o documentos de trabajo merecen una atención tan especial y cuidadosa como otros aspectos de la experiencia. Nos parece que además de servir de mediadores entre la universidad, el alumnado y las entidades, pueden ser un apoyo importante para poder realizar un tipo concreto de lectura de la realidad y una reflexión en la que se vayan integrando los contenidos informativos que se han estudiado a través de las distintas disciplinas.

Pero también sabemos, por experiencia en la tutoría de otros Practicum, que el material de presentación puede convertirse en un obstáculo si propicia una interpretación literal o “ritual”<sup>2</sup> (Edwards y Mercer, 1988) del mismo a partir de la cual, en lugar de su experiencia y pensamiento, la preocupación mayor de las alumnas y alumnos sea la de adivinar lo que el profesorado espera que hagan:

*“¿qué querrán que ponga en el apartado de observación, contexto, etc.? ¿qué tengo que ver? ¿lo que yo veo valdrá? ¿qué pongo en lo de la reflexión? ¿lo que a mí se me ocurre vale para lo de la reflexión?, ¿cómo voy a rellenar tantos folios...?”.*

Si se prepara adecuadamente, en cambio, puede ser un instrumento de ayuda para las alumnas y alumnos y, a su vez, un instrumento de tutoría para el profesorado, esto es, parte de la tutoría: de ahí la importancia de la coherencia entre el planteamiento que se haga del Practicum y el tipo y características de los materiales que se entreguen al alumnado.

La preocupación por la elaboración de un material que realmente sirva de apoyo a la reflexión y aprendizaje en y sobre la experiencia de prácticas ha sido el motor de arranque de un proceso de debate sobre el sentido del mismo, los objetivos que ha de cumplir, el formato que ha de tener, etc. El resultado de este proceso de contraste se concreta en un documento que sale a la luz en febrero de 1997 en la Escuela de Educación de Bizkaia y que es distribuido entre el profesorado, alumnado de 2º curso de Educación Social y entidades que colaboran con el Practicum I de esta Diplomatura<sup>3</sup>.

A continuación vamos a explicitar las preocupaciones e ideas que están en la base del diseño del Practicum y en la elaboración del material pensado en coherencia con el mismo. Este apartado será también una primera aproximación a la descripción del documento resultante. Aquí nos empezaremos a hacer una idea de sus características. En el siguiente realizaremos una segunda aproximación en la que se describe con mayor detalle el material. Finalmente, abordaremos la evaluación del proceso y del material junto a algunas conclusiones.

## **PRIMERA APROXIMACIÓN A LA DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL: CRITERIOS PARA SU ELABORACIÓN Y PARA EL DISEÑO DEL PRACTICUM**

### **1. Sobre la integración teoría-práctica en la formación en prácticas**

Nuestra primera preocupación era conseguir aprovechar la gran motivación con la que el alumnado suele abordar los períodos de prácticas para diseñar algo que fuera complementario de esa experiencia vivida por los estudiantes como enriquecedora para su formación profesional; algo que fuera percibido también como útil e interesante para aprender sobre su futuro campo de trabajo.

Por otra parte, y en relación con esta preocupación, el configurar una estrecha relación entre la formación teórica y la práctica, y entre las instituciones y entidades de trabajo social y la universidad, se nos plateaba como un reto ineludible para evitar una de las grandes objeciones que se achacan a las prácticas tal como se enfocan en muchos lugares: las experiencias de campo están concebidas en esos casos con un talante excesivamente conservador, orientándose, exclusivamente, a la integración social de los futuros profesionales sin suscitar unos interrogantes básicos, una reflexión acerca del sistema de trabajo y organización de los contextos en los que se han situado para realizar el Practicum (Zabalza, 1989; Lobato, 1996).

El peligro entonces es que el sustrato teórico permanezca inoperante llevando al educador y educadora a tomar decisiones de intervención guiadas por diversos mecanismos cognitivos y actitudinales que operan al margen de la formación recibida. El educador o educadora, en esos casos, “echa mano” de su propio bagaje, de su experiencia, de lo que denominamos “teorías implícitas” que son las disponibles, en ese momento, para poder hacer frente y solventar la situación con la que se encuentra. Nos situamos, por tanto, ante un “sentido común pedagógico” que no está depurado. Sin embargo, uno de los propósitos de la formación es precisamente conseguir que las actuaciones de los educadores y educadoras sociales se encuentren debidamente argumentadas (Liston y Zeichner, 1993).

Por esta razón, autores como Montero, Cebreiro y Zabalza (1985) por ejemplo, proponen que es importante trabajar, en el plano formativo, con un planteamiento integrador de la teoría y la práctica utilizando una metodología que fomente esa articulación y preste mayor atención a la progresiva inmersión en situaciones reales de trabajo profesional. Consideran que esto contribuiría a la conversión de la teoría y de la práctica en una relación dinámica en cuyo marco o constructo habría que situar el diseño y desarrollo de las prácticas.

Estas consideraciones nos han llevado a pensar en la necesidad de que en el planteamiento metodológico de las prácticas se fomente el trabajo desde la interrogación, el diálogo y el planteamiento de contradicciones ya que este tipo de estrategia proporciona la oportunidad de ir integrando un conocimiento teórico-práctico sólido e ir superando algunas de las lagunas o limitaciones que aparecen en este período de formación. Nos referimos, concretamente, a la laguna de los dos mundos, a la de los contextos de aprendizaje y a la de los propósitos cruzados (Zabalza y Marcelo, 1993; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1994): el alumnado vive el

trabajo en la Universidad y el trabajo en la entidad en la que está como una dualidad. De entre ellos el mundo de la acción es el que llama su atención especialmente, tendiendo a despreciar el trabajo en la Universidad y saliendo favorecido el campo de la acción.

Plantear el trabajo en la universidad de forma que se supere la dualidad mencionada y sirva de ayuda para integrar la teoría y la práctica es lo que nos ha llevado, junto con otras razones a las que nos referiremos más adelante, a una serie de decisiones; entre ellas:

- Elaborar un material de presentación lo más atractivo y sugerente posible, con el objeto de propiciar una actitud más positiva ante nuestra tutoría y ante la reflexión teórica. Por este motivo hemos elegido un registro más cercano al narrativo, en el que se cuenta lo que se va a hacer intentado darle un sentido que implique a los lectores y lectoras del mismo y que acentúe la complementariedad entre la actividad desarrollada en las entidades y en la universidad.

- Primar los usos del lenguaje oral sobre el escrito proponiendo éste último solamente como herramienta (borradores, esquemas, resúmenes personales) para participar en las sesiones —seminario— de diálogo, reflexión y discusión en grupo que es lo que constituyen una de las actividades centrales en este período de formación.

- Incluir instrumentos de ayuda en el material de presentación que faciliten el proceso de anotación de observaciones y reflexiones (para usar en los casos en los que los estudiantes lo consideren necesario). Se trata de que el alumno o alumna entre en un proceso de búsqueda de su propia voz y de toma de conciencia de su propio pensamiento, sin tener que perder mucho tiempo ni energía en cuestiones formales de presentación de la información.

- Facilitar la comprensión de todas y cada una de las cuestiones que se proponen para hacer en el período de prácticas, explicitando a su vez las razones de lo que se plantea. Esto se hace tanto en el documento (en cada uno de sus apartados y en un apéndice final) como en los intercambios mantenidos con las alumnas y alumnos. Hemos pretendido con ello evitar el conocimiento “ritual” al que hemos hecho mención más arriba. Tal como afirma Mercer:

*“Es improbable que incluso los alumnos voluntariosos mantengan el entusiasmo y el compromiso si no entienden la clave y el propósito de las tareas que el profesor les pide que hagan. Sin embargo, en demasiados colegios y en otras instituciones educativas se asume que tales aspectos se pueden dar por sentados: a los estudiantes no se les suele dar ninguna indicación clara sobre la razón de las cosas que han de hacer y la forma en que las han de hacer, sobre los propósitos que se pretende que alcancen o sobre los criterios que se utilizarán para evaluar su realización” (Mercer, 1997, p. 26).*

- Concebir el papel del educador/educadora como facilitador/facilitadora del diálogo y modelo de discurso “educado o académico” donde se presente la unión entre teoría y práctica. Ambos aspectos se recogen en el diseño y en el propio documento, como se mostrará más adelante.

## 2. En torno a la reflexión y la conversación.

Otra preocupación que ha guiado el diseño del Practicum y la elaboración del material ha sido la de superar la concepción individualista sobre el aprendizaje, el funcionamiento de la mente y la reflexión, (en definitiva del sujeto), que habitualmente comparten profesores/profesoras y alumnos/alumnas. Debido a la misma se considera que pensar y reflexionar (algo que se pide en prácticas) son procesos que han de realizarse fundamentalmente en solitario. Sin embargo, tal como nos recuerda Bruner.

*“...una perspectiva agencial solitaria de la mente está salvajemente fuera de línea; probablemente sea una proyección de nuestra ideología individualista occidental. No aprendemos una forma de vida y formas de aplicar la mente desatendidos, desandamiados, desnudos frente al mundo. Y no es la pura adquisición del lenguaje lo que produce esto. Más bien, es el toma y daca de la conversación lo que hace posible la colaboración. Pues la mente agencial no sólo es activa por naturaleza, sino que además busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas. Y es a través de este proceso dialógico y discursivo que llegamos a conocer al Otro y sus puntos de vista, sus historias. Aprendemos una enorme cantidad, no sólo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con Otros. La agencia y la colaboración son bastante como el ying y el yang” (Bruner, 1997, p. 111).*

Esta es, por tanto, otra de las razones, de primar la conversación (esto es, los usos orales del lenguaje en colaboración con otros) sobre los trabajos escritos (informes, memorias, ..) realizados en solitario. Utilizar la conversación para pensar y aprender y, al tiempo, contribuir al cambio de esa “perspectiva agencial solitaria” es lo que nos hemos propuesto en este Practicum. Para ello hemos comenzado por incluir, de forma explícita, en el propio material estas ideas. Estas se expresan en dos apartados pensados para esto: “Pensar” (ver anexo 1) y “Apéndice: resumen de algunas reflexiones y criterios en los que se basa esta propuesta”. Además, se ha hecho un esfuerzo por tratar de transmitir al alumnado la importancia de compartir con los otros sus ideas, dudas, pensamientos, etc., a lo largo de todo el documento.

En esta concepción del lenguaje, en la que nos basamos, el lenguaje “no sólo es un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente” (Mercer, 1997: 14). Mercer nos recuerda que algunos de los pensamientos más creativos aparecen cuando la gente está hablando en grupo. Por tanto, desde su punto de vista, que nosotras compartimos, “una de las oportunidades que la escuela puede ofrecer a los alumnos es la de que impliquen a otras personas en los propios pensamientos -y que de este modo utilicen las conversaciones para desarrollar sus propios pensamientos” (Mercer, 1997, p. 15).

## 3. Acerca del discurso educado

Hemos partido igualmente de otro tipo de estudios y reflexiones diversas acerca del lenguaje en la educación y de la educación, especialmente los que analizan el discurso de la enseñanza (Bruner, 1988, 1997; Cazden, 1991; Edwards y

Mercer, 1988; Edwards, 1996; Mercer, 1996, 1997). En estos trabajos se llama la atención sobre el hecho de que si bien las “... partes visibles y evidentes de un currículum son los hechos y la información que implican la enseñanza y el aprendizaje de materias concretas”, no hay que perder de vista que al mismo tiempo hay “una propiedad más sutil del conocimiento educativo (...) Consiste en que una de las metas más importantes de la educación es ayudar a los alumnos a adquirir, reconocer y desarrollar formas específicas de utilización del lenguaje” (Mercer, 1997, p. 92).

Este es un aspecto que se olvida con demasiada frecuencia. Se tiende a confundir, así, la capacidad de reflexionar con la de utilizar un registro de lenguaje propia del contexto académico —lo que hemos denominado discurso educado— para expresar una reflexión. Por tanto, no se piensa nada para ayudar a los alumnos y alumnas “a adquirir, reconocer y desarrollar formas específicas de utilización del lenguaje. Al mismo tiempo se tiende a despreciar los pensamientos e ideas del alumnado como simples o carentes de interés, si no vienen enunciados en ese tipo de discurso, llegándose a dudar incluso de su capacidad de pensar o de que se hayan estudiado alguna vez la teoría.

Además, en la mayoría de los casos se pide a los estudiantes que entreguen sus ideas, reflexiones, críticas, etc., por escrito, primando así “la representación lingüística de ideas ajenas a un contexto de experiencia concreta y personal” (Wells, 1988, p. 233). Esto supone una dificultad añadida y un obstáculo para muchos alumnos y alumnas: un obstáculo para valorar y desarrollar su propia voz ya que no todos tienen el mismo dominio de la escritura en el registro académico del que estamos hablando. Sin embargo, es este dominio lo único que prácticamente se acaba valorando. En efecto, el factor que, en mayor medida, determina el rendimiento académico es el grado de control que los estudiantes alcanzan en la lectura y escritura, dado que a medida que se avanza en los estudios se priman los usos del lenguaje más propios de la escritura que de la conversación y se identifican las dificultades en escribir con una limitación intelectual (Wells, 1988).

En este Practicum, por el contrario, hemos optado por potenciar la conversación para facilitar al estudiante la expresión de sus ideas, para que revalorice su propia voz y se atreva a hacer uso de ella para pensar; se trata, en definitiva, de que revalorice también su pensamiento. Por tanto, hemos considerado —lo decíamos más arriba— que es el educador o la educadora el que en las sesiones de discusión tiene que proponer un modelo de discurso educado para que el alumnado consiga identificar lo que piensa —en los términos que son capaces de expresarlo— con la manera de referirse a esas cuestiones desde los registros académicos propios de la teoría. Solamente así podrán ir relacionando teoría y práctica y hacerse con el tipo de discurso necesario para pasar a ser miembros activos de comunidades más amplias cuya forma de comunicación es el registro académico. Northedge lo expresa así:

*“Sin un profesor, una discusión en grupo tiende a gravitar en torno a un denominador común que consiste en un discurso “cotidiano” que todo el mundo puede entender y utilizar efectivamente. Por el contrario, sin dominar necesariamente la discusión, un profesor puede ayudar a traducir parte de lo que se dice en términos propios del discurso “académico”, para que así los miembros del grupo puedan ver cómo las ideas*

que ya tienen pueden transformarse y encajar dentro de ese discurso. El profesor puede ayudar a “enmarcar” la discusión manteniendo en funcionamiento dentro de la discusión algunos de los propósitos y estilos generales de debate propios del nuevo discurso, preguntando, sugiriendo casos de la “vida real” para discutirlos, buscando argumentaciones, pidiendo demostraciones, etc. En el contexto de una discusión no es necesario el papel de profesor para “explicar” cosas (lo que tendería a cortar la dinámica de una discusión “conjunta” -y una consciencia mantenida colectivamente-). Es más importante que el profesor sea la persona que aporte el lenguaje y los marcos de referencia del discurso “experto” en la “consciencia colectiva” del grupo” (citado por Mercer, 1997, p. 95).

Por otra parte, en la medida en que el propio documento se considera parte de la tutoría, se plantean en él “puentes”<sup>24</sup> (Rogoff, 1991) entre un discurso más cercano al propio de los contextos informales y el discurso educado: por ejemplo, se incluyen citas escritas en este último discurso al principio de cada apartado y luego se explican —se traducen—, en un registro más cercano al que pueden dominar los estudiantes, las ideas que aparecen en las citas. En el interior de cada apartado también se combina, para formular las ideas, el registro formal con otro más informal.

#### 4. Sobre narrativa y educación

Junto con las razones esgrimidas hasta el momento para evidenciar y potenciar los usos orales del lenguaje; han sido decisivas para nosotras, también, las aportaciones de los autores que en sus reflexiones sobre el lenguaje y la educación incluyen el estudio de la narrativa como modalidad de pensamiento (Bruner, 1988, 1991) y medio de comprensión (Egan, 1991; Wells, 1988), así como forma privilegiada para el desarrollo del lenguaje oral sobre el que se asienta el lenguaje escrito (Wells, 1988). Y, en fin, los puntos de vista de aquellos que, de forma general, se ocupan de la narrativa y de la educación (Larrosa, 1995).

De ahí procede la importancia que hemos dado en este Practicum *al contar* y a animar a los estudiantes a *construir* un relato con sus experiencias en el Practicum, (con la información que iban consiguiendo, lo que se les iba ocurriendo, reflexiones, pensamientos, etc.), para contárselo a sus compañeros y compañeras. Conseguíamos de este modo, también, otro objetivo: ampliar la perspectiva de los y las estudiantes sobre el campo de la Educación Social. Dada la gran heterogeneidad del mismo, el intercambio de *historias* aparecía como un instrumento privilegiado para adentrarse en la práctica de un modo más “completo”.

Estos trabajos han tenido que ver, también, con la elección, en el material de presentación y guía del Practicum, de un registro más cercano al narrativo. Decimos “registro narrativo” en el sentido de que hemos intentado *contar* de una manera cercana, tal como se le contaría a alguien oral y personalmente todo lo que nos parece relevante para este Practicum. Hemos huido, por tanto, de formulaciones esquemáticas e impersonales en las que se da por supuesto que se comparte el significado de lo esquematizado y no se utilizan recursos para “engancharse” al lector.

No se trata, claro, de un relato de ficción como la auténtica narrativa, pero aunque tenga en realidad mucho de texto expositivo, trata de jugar con elementos

clave del registro narrativo. Uno de ellos consiste en utilizar “desencadenantes” que susciten respuestas en la mente del lector que lo comprometan en la “producción de significados bajo la guía del texto” permitiéndole escribir su propio texto virtual (Bruner, 1988). Los siguientes párrafos tomados del material pueden servir de ejemplo de lo que decimos:

*“adiós -dijo el zorro-. He aquí mi secreto. Es muy simple: no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos”, (Antoine de Saint-Exupéry. Citado en el documento 6).*

*“conocer, entender y encontrar requiere de deseos y proyectos, implicación, o lo que es lo mismo corazón, y una postura interrogante que nos lleva a intentar comprender, a buscar.” (Documento 7).*

Se ha intentado tener en cuenta, igualmente, otra característica propia de las narraciones: conseguir un “ritmo” narrativo que no haga “decaer” el interés y perder la “tensión” del relato. Por último, y para resumir, hemos tenido en cuenta en todo momento que el texto va a ser leído y, por tanto, aunque parezca una obviedad, tener presente al lector durante la construcción del relato.

## **5. Sobre los usos del lenguaje y los instrumentos de ayuda**

Partiendo de una perspectiva que enfatiza los aspectos instrumentales del lenguaje (Vygotsky, 1979; Bruner, 1986; Wertsch, 1988, 1991; Vila, 1990; Luque y Vila, 1990), hemos reflexionado sobre los principales usos del lenguaje que exige el ejercicio de la profesión de educador o educadora social y hemos tenido en cuenta que aprender a hablar (o a escribir) no comporta exclusivamente el conocimiento de reglas fonológicas, semánticas y sintácticas, sino también el conocimiento sobre cómo usarlas en cada contexto en función de los objetivos que se persigan.

Si el lenguaje, tal como defienden los enfoques pragmáticos, nos confiere la capacidad de hacer cosas con palabras, hemos creído que es importante que los alumnos y alumnas capten esta dimensión del mismo y aprendan a utilizarlo para lo que vayan a hacer. Si en nuestro caso se trata de intercambiar información, dialogar, discutir, pensar en grupo (tal como en definitiva van a tener que hacer habitualmente en su práctica profesional), hemos de enseñarles a usar el lenguaje escrito para hacer exactamente eso. Ahora bien, esa actividad requiere anotar ordenadamente y esquemáticamente la información y las ideas para facilitar su actualización y recuerdo en el momento en que hay que *hablar de ello*, (normalmente en las reuniones de coordinación, planificación, discusión, etc.).

*“La escritura nunca debería, por tanto, convertirse en una dificultad añadida sino, por el contrario, en una herramienta. Debe “permitirnos hacer”. En este sentido, que quede claro que no tienen porqué preocuparnos especialmente las cuestiones de forma. Solamente en lo relativo a su funcionalidad, esto es: que sirvan para lo que nos proponemos” (documento 23).*

Por otra parte, lo que hemos denominado “instrumentos de ayuda” en el título de la comunicación son las guías que hemos incluido en el material. Proporcionan una opción posible de uso del lenguaje y de organización de la información y las



ideas que van a ser tratadas con sus compañeros y compañeras en las reuniones de discusión, reflexión e intercambio de información.

Este planteamiento nos parece coherente dado que:

*“...nos encontramos con que uno de los usos del lenguaje que va a utilizar el educador o la educadora social en su práctica es el relato oral de sus experiencias, intercambio de información, debate de propuestas, presentación de ideas en reuniones en su Entidad o en colaboración con otros profesionales y entidades” (documento 37).*

## **6. Acerca de nuestro papel desde una perspectiva crítica**

Además de partir de la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje que subraya la importancia del papel de ayuda que mantiene el tutor y la tutora de cara a la construcción del conocimiento por parte del alumnado (Vygotsky, 1979; Newman, Griffin y Cole, 1991; Coll, 1985), nos situamos en el marco de un enfoque crítico de la Educación desde el que abordamos la reflexión teórico-práctica y la concreción del trabajo tutorial en el Practicum de Educación Social. Sin este planteamiento crítico todo lo anterior no pasaría de ser un mero tecnicismo. No es el lugar para extenderse sobre esta postura, así que sólo vamos a señalar lo que tiene que ver directamente con la concepción del aprendizaje y de nuestro papel.

El aprendizaje es concebido por los autores más representativos de esta perspectiva (Freire, 1990, 1994, 1997; Giroux, 1990, 1992, 1994; Apple, 1987; Willis, 1995; Bernstein, 1993, 1997; Goikoetxea y García (Coords.), 1997) como un proceso de interacción comunicativa donde el papel del educador o educadora es el facilitador/facilitadora del diálogo. La educación tiene importancia como ejercitación de la racionalidad comunicativa (De la Garza, 1995) ya que:

*“La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus emisiones, eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas gracias a la información y los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de los participantes de la conversación” (Ayuste, et al. 1994, p. 25).*

Se trata, tal como siguen explicando Ayuste y otros:

*“...de que el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión” (Ayuste, et al, 1994, p. 25).*

El papel de facilitador/facilitadora del diálogo supone, entre otras cosas, establecer una relación horizontal con el alumnado, en la que todos los/las participantes aprenden del proceso. Así, tanto en el relato que se hace en el documento como en las sesiones de discusión se han utilizado recursos diversos para que los estudiantes

perciban, desde el principio, que no nos colocamos por encima de ellos y ellas y que nuestra tarea va a ser garantizar las condiciones ideales para un diálogo donde todos y todas puedan intervenir en condiciones de igualdad.

Este papel se concreta en lo siguiente:

*“Creemos que es importante crear contextos donde se prime la función comunicativa: se trata de devolver la voz al alumno/alumna y de posibilitarle la oportunidad para la elaboración de un registro personal de comunicación y para comunicarse y construir con “otros”. Para que esto sea posible, se ofrecen una serie de modelos (“guías”) que le pueden ayudar a utilizar la lengua escrita como instrumento de la comunicación oral”.*

Desde una visión de la tutoría como la ayuda necesaria para desencadenar actividad autoestructurante en el alumnado hemos planteado proporcionar las siguientes ayudas:

*“En primer lugar, facilitar un contexto donde el intercambio y la comunicación interpersonal sean la base para la construcción del conocimiento sobre la profesión (comunicación con tutores/as y seminario). En segundo lugar, ayudar a pensar y motivar para ello: disponiendo el trabajo en el grupo para que se esté a gusto; escuchando; planteando interrogantes; aportando información, sobre todo relativas a interpretaciones teóricas; exponiendo dudas; sometiendo a discusión posturas y opiniones... Por último, ofrecer instrumentos—guías que puedan servir para tomar parte en este proceso” (Documento 38).*

## **SEGUNDA APROXIMACIÓN: LAS PARTES DEL DOCUMENTO Y EL FORMATO**

El documento tiene dos partes. En la primera, (*“de donde se explica”*) se presenta el documento y la propuesta del Practicum en un primer apartado (*“a modo de presentación”*). A continuación se incluye otro apartado (*“pensar”*) en el que especificamos qué queremos decir cuando hablamos de “pensar” y de “reflexionar” y qué tiene que ver esta actividad con nuestra tutoría (ver anexo 1). Seguidamente concretamos la propuesta en todas sus fases (*“Concreción de la propuesta”*), es decir, detallamos qué hay que hacer para preparar las reuniones de discusión e intercambio de información y qué se va a tratar y cuándo en cada reunión.

El último apartado de esta parte está dedicado a la evaluación (*“sobre la evaluación”*). En él explicamos nuestra concepción de la evaluación, los criterios e instrumentos de evaluación que se van a utilizar para evaluar, por un lado, el proceso y rendimiento del alumnado, y, por otro, la propia propuesta de trabajo y la tutorización llevada a cabo en la universidad y en las entidades. También se especifica cómo se va a establecer la calificación final.

La segunda parte (*“guías”*) incluye una serie de instrumentos o guías para recoger, ordenar y escribir las observaciones que realizan los estudiantes en la entidad y las reflexiones, dudas e ideas que les van surgiendo a lo largo del período de prácticas. Como se indica en una introducción previa (*“justificación”*) estos instrumentos pretenden proporcionar un sistema de trabajo, pero:

*“puede valer cualquier otro que se te ocurra a ti o con el que te identifiques mejor. También puedes utilizar sólo alguna parte o seguirlo al pie de la letra. Y naturalmente añadir lo que te parezca aunque no esté recogido en los modelos que te proporcionamos. Tratan, sin más, de ser una ayuda para poder olvidarnos del “problema de la forma”, si es que ésta nos resulta un problema. Pretenden, en definitiva, ser una orientación en la búsqueda y aclarar, traduciéndolo a fórmulas concretas, qué queremos decir exactamente cuando hablamos de información, de contar y de reflexionar.*

*Pero es hora ya de que les echéis un primer vistazo” (Documento 23).*

Las guías-instrumento que se incluyen son las siguientes: “guía de observación para la recogida de datos durante el contacto con los diversos campos de la Educación Social”; “guía para apuntar otras cosas que te dan que pensar” (anexo 2); “instrumento para la autoevaluación del alumnado” e “instrumento para la evaluación de la propuesta de trabajo y del proceso de tutorización seguido tanto en la escuela universitaria como en la entidad”

Por último, “Resumen de algunas reflexiones y criterios en los que se basa esta propuesta” es el título del apéndice que decidimos añadir al documento por las razones que explicamos en la propia presentación:

*“En el apéndice hemos incluido un resumen escueto de algunas de las reflexiones y criterios que han guiado la elección y elaboración de esta propuesta. Creemos que es algo que siempre debe poder ser sometido a discusión y que, además, puede ayudar a entender el sentido de lo que se plantea. Por eso lo adjuntamos” (Documento 8).*

Al inicio de cada apartado, en una página aparte, aparecen unas citas de autores diversos donde, de forma sugerente, se recogen ideas relacionadas con lo que se explica a continuación. Se ha procurado que los textos sean cortos y atractivos para leer. En ese sentido, hemos cuidado el formato. Así, se han utilizado márgenes amplios, un tamaño de letra grande, párrafos no muy largos... Se ha pretendido con ello que la simple visión de las páginas a leer no provoque pereza o rechazo.

Los apartados más expositivos son los de “concreción de la propuesta” y “sobre la evaluación” ya que es en ellos donde se resume la información de lo que se va a hacer y cómo (ocupan dos, tres páginas cada uno). Los demás son más ambiguos porque lo que pretenden es sugerir ideas, transmitir una relación con el lector o lectora cercana en la que se le invita a pensar sobre ellas (son los apartados de presentación, sobre “pensar” y la justificación de las guías). Ocupan una cara en un folio con amplio espacio.

Las guías, por último, forman un bloque ordenado para facilitar su consulta cuando se necesiten.

## **LA EVALUACIÓN DEL PROCESO Y DE LOS MATERIALES**

La evaluación constituye siempre un tema complejo y polémico por el tipo de implicaciones que tiene sobre las personas, grupos o entidades y sobre el uso que de

los informes se haga. A pesar de ello, es un tema que requiere especial atención en cualquier ámbito y máxime en el de la formación (Barbier, 1993; ICE de la Universidad de Deusto (Comp.), 1996).

El pensar en la evaluación, en sus propósitos, en los participantes,... tiene mucho que ver con la ideología que guía el pensamiento y la acción (House, 1992; McCornick y James, 1993; Álvarez Méndez, 1993; Calvo de Mora, 1991). En nuestro caso entendimos que la evaluación en primer lugar sirve siempre a la mejora por lo que ha de informar de modo constructivo sobre todas las dimensiones que afectan al proceso formativo de prácticas. Además, es un ejercicio de corresponsabilidad en la que todos los y las agentes toman parte, participando de modo activo, valorando y estableciendo pautas de mejora sobre el proceso, el seminario, la labor tutorial tanto de la universidad como de las entidades, la organización general del Practicum y los materiales de trabajo (Angulo, Contreras y Santos, 1991). Así pues, la evaluación conlleva el plantearse y concretar cuestiones de índole técnica y ética. En este sentido se manifiesta Gimeno al comentar que:

*“...si creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnica —cómo obtener la información, con qué pruebas,...— sino también plantearnos opciones de tipo ético —qué se debe evaluar y porqué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación y a quiénes; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación” (Gimeno, 1992, p. 343).*

La evaluación, por último, es un potente instrumento de aprendizaje para todos los/las agentes. Permite, desde el diálogo horizontal, la construcción de conocimiento en torno a la formación práctica. El diseño de la evaluación ha de contemplar, por tanto, tiempos específicos para pensar sobre el proceso, reflexionar, contrastar e integrar los nuevos aspectos. Para hacerlo es importante contar con algún tipo de apoyo técnico que actúe de guía del trabajo así como de criterios desde los que poder valorar (Zabalza y Marcelo, 1993). El documento contenía todas estas cuestiones así como una serie de guías que recogían dimensiones sobre las que fijar la atención de cara a la valoración.

Dentro del Practicum I se reservó una sesión de seminario de tres horas dedicada a la recogida de datos sobre todo el proceso y sobre los diferentes elementos del mismo y, en concreto, sobre el documento y la propuesta en él contenida en cuanto que ha constituido un factor de enorme interés para nosotros y nosotras y ha sido el eje sobre el que ha gravitado el trabajo dentro de las entidades y en el marco del seminario (Santos Guerra, 1991). Igualmente, y sobre esa variable, se recogieron datos que las entidades, a través de entrevistas con los supervisores y las supervisoras y de los informes emitidos al finalizar el Practicum, nos proporcionaron. Tras el análisis de los datos recogidos por nosotras podemos avanzar algunas conclusiones en torno a la percepción sobre la funcionalidad del documento y de la propuesta de trabajo. Estas quedan reflejadas a continuación:

*Respecto a la solidez interna se considera que:*

- Hay una gran coherencia en la propuesta y el documento opera como una guía adecuada y real y, por lo tanto, como un instrumento de consulta permanente.

- El planteamiento del documento es interesante ya que se enfatiza el proceso de reflexión y ayuda a realizarlo.

- El documento es novedoso y clarifica lo que hay que realizar, las razones de la propuesta y ofrece guías para su uso.

- El estilo de narración utilizado en el documento ha conseguido que su lectura se haya hecho agradable, rápida, comprensible, nada pesada y diferente.

- Presenta un sistema de evaluación abierto y se plasman muchas áreas.

*Respecto al uso de las guías que contiene el documento de trabajo:*

- Las guías han ayudado a concretar sentimientos, deseos, expectativas, pensamientos y apuntarlas en el cuaderno. Han sido una referencia sobre las dimensiones en torno a las cuales pensar, recoger datos, situarse emocionalmente. Sin esta referencia no hubiera sido posible hacer esta lectura de la realidad.

- Han sido utilizadas de cara a la preparación de las sesiones de seminario.

- Las guías les han resultado de enorme valor para recoger información, analizarla y organizarla.

*Respecto a la utilidad del documento:*

- Facilita mucho el trabajo y clarifica todo lo que hay que hacer y los aspectos en los que hay que fijarse.

*Respecto a la propuesta de trabajo que contiene el cuaderno de trabajo:*

- La utilización del cuaderno de trabajo para recoger información, concretar pensamientos, dilemas e interrogantes que surgen en el proceso de prácticas, para ordenar las ideas y sentimientos, para adquirir un hábito de sistematización ha sido de enorme importancia e interés así como el requisito básico que ha apoyado la participación en el seminario.

- La realización del esquema del discurso por escrito ha sido muy útil para ordenar el mensaje a comunicar al resto de los compañeros y compañeras con los que comparte las sesiones de seminario. Este intercambio, además, ha posibilitado un aprendizaje amplio sobre diversos campos de actuación en la Educación Social.

- Al no tener que ser entregado al profesorado ha generado mayor libertad, fluidez y soltura en el tipo de cuestiones que en él se iban reflejando lo que ha posibilitado la realización de un tipo de exploración de la realidad y de “sí mismo” ante ella más profunda.

*Respecto al apoyo de cara al desarrollo profesional:*

- El poner el acento en la importancia de escribir las cosas para poderlas contar con argumentos y poder debatir es importante e imprescindible para poder avanzar profesionalmente.

Creemos, por último, que es importante plantearse no solamente las razones que se encuentran en la base de una propuesta de trabajo en prácticas sino también el cómo hacer llegar el mensaje para que pueda comprenderse, utilizarse y aprender, en definitiva, con él y de él. Un documento de trabajo, así, se convierte en un elemento mediador en la comunicación.

Por tanto, respecto al diseño y uso de los materiales de trabajo en el Practicum de Educación Social creemos que hemos de avanzar en la presentación de un documento que integre, en sí, la propuesta global del Practicum siguiendo los criterios de acercamiento en el uso del lenguaje, funcionalidad y facilidad en el uso y de flexibilidad. Además, es importante trabajar bien en la presentación del documento de trabajo a todos los agentes participantes de cara a conseguir, antes de iniciar el período formativo de prácticas, una familiaridad con el mismo así como una interiorización de sus apartados de cara a su consulta. Esto requiere destinar tiempos y potencial humano a tal fin. Por último, es necesario seguir fomentando la sistematicidad en la recogida de datos y en la concreción de los mismos de cara a su utilización para el contraste, intercambio, conocimiento y reflexión sobre el trabajo de intervención en la Educación Social.

Pensamos que es importante seguir trabajando en esta dirección y esperamos que esta comunicación pueda servir como base para el contraste con otros trabajos sobre este aspecto contribuyendo, así, al avance y la mejora de las Prácticas en la formación de los educadores y las educadoras sociales.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este autor propone los siguientes materiales:

*“Materiales grabados para ser utilizados antes de salir de prácticas para acostumbrarse a ver la realidad... y el funcionamiento...”*

– *Guías de observación de los procesos de intervención.*

– *Guías de observación de la estructura organizativa y funcional...*

– *Sistemas de recogida de información sobre el trabajo realizado...*

– *Sistemas de recogida de información autoreferida: diarios, notas de campo...”* (272)

<sup>2</sup> Utilizaremos el término ritual en oposición a conocimiento de principios en el sentido en que lo hacen Edwards y Mercer (114): *“Lo que llamamos conocimiento ritual es un tipo particular de conocimiento procesual, el saber hacer algo (...) El conocimiento procesual se vuelve “ritual” cuando sustituye a una comprensión de los principios subyacentes. (...) El conocimiento de principios se define como esencialmente explicativo, orientado hacia una comprensión de cómo funcionan procedimientos y procesos, de por qué son necesarias o válidas ciertas conclusiones, en vez de ser un cúmulo de cosas que hay que decir porque parecen complacer al maestro”.*

<sup>3</sup> Además de las autoras de la comunicación pertenecientes a los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y al de Psicología Evolutiva y de la Educación, han participado en la discusión, revisión de la propuesta y del documento: Gurutze Ezkurdia del Departamento de Teoría e Historia de la Educación así como Iñaki Maneros y Nekane Beloki del de Sociología de la Educación. Ellos son los que se han ocupado, también, de realizar la versión en euskara del material. La propuesta de diseño y material ha sido aprobada por estos cuatro departamentos. Hemos de agradecer, de igual modo, la colaboración de otros miembros de éstos y otros departamentos así como la de algunos alumnos y alumnas leyendo, aportando sugerencias, correcciones,... al documento. Todo ello ha permitido la mejora del mismo.

<sup>4</sup> Hablamos de “puentes” en el sentido que lo utiliza Bárbara Rogoff, quién habla de la estrategia utilizada por las personas adultas en su interacción con niños y niñas para compartir nuevos significados con ellos/ellas que consiste en “tender puentes de lo conocido a lo nuevo”.

## ANEXO I

Primera parte: “*de donde se explica*”

### II. “Pensar”

“*Gran parte del proceso de la educación consiste en ser capaz de tomar distancia, de algún modo, de lo que uno sabe para poder reflexionar sobre el propio conocimiento*” (J. Bruner).

“*Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas*” (J. Bruner).

“(…) *no es el juicio la actividad fundamental del intelecto, sino la interrogación*” (Nepomuceno Carlos de Cárdena).

Conseguir el distanciamiento del que habla Bruner supone un ejercicio sobre todo mental: ¿qué otra cosa es reflexionar sobre el propio conocimiento? Obviamente, es más fácil realizarlo fuera de la inmediatez de la acción. Requiere concentración. Cuando algo nos interesa tanto como para querer pensar en ello, a veces ni siquiera podemos hacer otra cosa a la vez. Esto es algo parecido. Necesita su tiempo y su espacio.

Por otra parte, cuando pensamos, por ejemplo al tomar una decisión, lo hacemos en forma parecida a un diálogo o discusión. Sopesamos razones a favor de una opción, en contra, nos hacemos preguntas... También, la mayoría de las veces, preferimos comentarlo y suele servir para aclararnos, para pensar mejor.

No es casualidad. La actividad de dialogar y discutir es tan propia de nuestra especie que hasta el significado que atribuimos al mundo y a la experiencia —lo que realmente es, según el Bruner de la segunda cita— se consigue, no pensando solo en tu cueva, sino “compartiendo las cogniciones humanas”, esto es, hablando. También pueden comunicarse por escrito, claro, pero es mucho más complicado y sólo es imprescindible en unos contextos muy determinados. Pensar con otros es más fácil y casi siempre más divertido.

Esto quiere ser nuestra tutoría: el tiempo y el espacio para pensar con otros.

Los detalles en los siguientes apartados.

## ANEXO II

Segunda parte: “*Guías*”

II. GUIA PARA APUNTAR OTRAS COSAS QUE TE DAN QUE PENSAR. POR EJEMPLO:

*Lo que me ha gustado. Lo que no. Lo que me ha sorprendido. Bloqueado. Preocupado. Planteado dudas. Interrogantes. Lo que me gustaría discutir. De lo que quisiera tener información. Cómo me he sentido cuando... Lo que no sé interpretar. Mi opinión sobre... Creo que debería aprender a... Se me ha ocurrido que... Me resulta fácil/difícil... Ahora entiendo por qué... Necesito hablar de... Me ha resulta-*

*do interesante... He encontrado un artículo interesante sobre... Me gustaría leer algo de... He visto en la tele y me ha sugerido... He oído en la radio y me ha llevado a pensar... Me han comentado que... Me gustaría volver a .....*  
*porque ...*

## REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J.M. (1993). La evaluación como actividad crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 219: 28-32.
- Angulo, F.; Contreras, J. y Santos, M.A. (1991). Evaluación cualitativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195.
- Apple, M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F.; Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Grao.
- Barbier, J.M. (1993). *Evaluación de los procesos de formación*. Madrid: Paidós.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata
- Bernstein, B. (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En J. Goicoetxea y J. García, *Ensayos de Pedagogía crítica* (pp. 11-29). Madrid: Popular.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos del significado*. Madrid: Alianza.
- Calvo de la Mora Martínez, J. (1991). *Evaluación educativa y social*. Granada: Universidad de Granada.
- Cazden, C. B.(1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós & MEC
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33: 59-70.
- De la Garza, M.T. (1995). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 35-52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós & MEC.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata&MEC.



- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En VARIOS, *Nuevas perspectivas críticas en Educación* (pp. 83-97). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En VV.AA., *Nuevas perspectivas críticas en Educación* (pp. 97-129). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Giroux, H.A. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Goikoetxea, J. y García, J. (Coord.) (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- House, E. (1992) Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299, pp. 43-55.
- ICE de Universidad de Deusto (Comp.) (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbo: Mensajero.
- Larrosa, J. (Coord.) (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lobato, C. (Coord.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la Universidad*. Bilbo: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Luque, A. y Vila, I. (1990). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios; A. Marchesi; C. Coll, (comp.), *Desarrollo psicológico y Educación I*, (pp. 173-190). Madrid: Alianza .
- McCornick, R. y James, M. (1993). *Evaluación curricular en educación*. Madrid: Morata.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 11-22). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Montero, Cebreiro y Zabalza (1995). *La dimensión cualitativa del prácticum*. Santiago: Tórculo.

- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata/MEC.
- Santos Guerra, M.A. (1991). Cómo evaluar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194: 29-31.
- Vila, I. (1990). Adquisición del lenguaje. En J. Palacios; A. Marchesi; C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y Educación I*, (pp. 85-98). Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- Willis, P. (1994). La metamorfosis de mercancías culturales. En VV.AA., *Nuevas perspectivas críticas en Educación* (pp. 166-206). Barcelona: Paidós.
- Zabalza Beraza, M (Coord.) (1989). *La formación práctica de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zabalza, M. y Marcelo, C. (1993). *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: GID.
- Zabalza Beraza, M (1996). El Practicum y los centros de desarrollo profesional. En ICE de Universidad de Deusto (Comp.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 252-287). Bilbao: Mensajero.