



VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

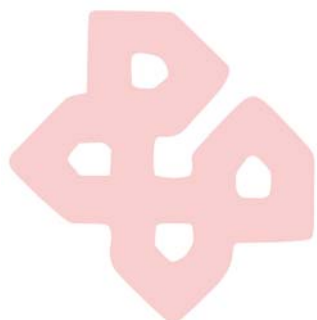
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 26/04/2012

Fecha de aceptación 26/11/2012

RIECU: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EL PRÁCTICUM I DEL GRADO DE INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

*RIECU: An innovative experience in the Practicum I of the degree in
Nursery Education by the University of Cordoba*



*Rosario Mérida Serrano, M^a Elena González Alfaya y M^a
de los Ángeles Olivares García*

Universidad de Córdoba (España)

*E-mail: rmerida@uco.es, elena.gonzalez@uco.es y
ed1olgam@uco.es*

Resumen:

En este trabajo se presenta una somera revisión de la literatura científica existente sobre el Prácticum en la formación inicial docente universitaria. Se focaliza la atención en las relaciones escuela-universidad, en la relación teoría-práctica y en la adquisición de competencias profesionales a través del Prácticum. A continuación, se describe una investigación-acción colaborativa desarrollada en el Prácticum I del Grado de Infantil, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Esta experiencia de innovación pivota sobre una relación de colaboración de tres instituciones: (1) El Centro de Formación del Profesorado; (2) Las escuelas infantiles y (3) La Universidad. La Red de Infantil CEP-Escuela-Universidad (en adelante, RIECU) se consolida desde el curso 2004/05 sobre la metodología de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT). Durante el curso 2011/12 participan en RIECU 357 personas -16 maestras, 16 estudiantes, 2 asesoras, 6 profesoras universitarias y 317 niños de 3 a 6 años-. Se utilizan como instrumentos de recogida de información las memorias de prácticas de los estudiantes, las entrevistas y el grupo focal. Los hallazgos más relevantes son: (1) La constatación de que es posible y deseable crear redes de colaboración entre la escuela y la universidad; (2) RIECU favorece la adquisición de competencias profesionales en todos los colectivos implicados; y (3) La implicación en una investigación-acción colaborativa mejora los procesos de reflexión en y sobre la acción.

Palabras clave: Prácticum, prácticas de enseñanza, estudiantes en prácticas, comunidades de práctica, investigación-acción.

Abstract:

In this paper we are providing an overview about the existing literature on practicum within education for university teaching. We drew the attention on the different relations between school and university, theory and practice, as well as acquisition of professional competences through practicum experience.

We have described a collaborative action research being implemented in the practicum I of early childhood education degree at university of Córdoba, Faculty of Education.

This innovative experience lies on the collaborative relation among: (1) Teacher training Centers; (2) Nursery Schools and (3) University. The early childhood education network Teacher training Centers - Nursery Schools - University (hereafter, RIECU) starts growing stronger in 2004/05 based on the methodology of Project Work (hereafter, PT). During the academic year 2011/12, 357 people -16 teachers, 16 students, 2 advisors, 6 university professors and 317 kids 3 to 6 years old- joined RIECU. Students' practicum essays as well as interviews and focus groups have been utilized as data collection tools. The most relevant findings have been the following: (1) the evidence that the development of networks between schools and university is possible and achievable; (2) RIECU fosters the acquisition of professional competences for all the groups involved; (3) the engagement for collaborative action research improves the process of reasoning on how to act.

Key words: *Practicum, educational practices, interships, communities of practice, action research.*

1. Introducción

Diversas investigaciones muestran que el Prácticum es uno de los espacios formativos considerados de gran relevancia por el alumnado para su cualificación profesional (Pagés, 1998; Mérida, 2001; Fernández, Malvar y Vázquez, 2001; Zabalza, 2003; Pérez y Gallego, 2004, Villa y Poblete, 2004, Smith y Lev-Ari, 2005 y Perez Aldeguer, 2012). Sin embargo, pese a las opiniones manifestadas por los estudiantes, las evidencias encontradas en la revisión de la literatura en este ámbito nos sugieren que aún se adolece de un cuerpo de conocimiento fundamentado que permita orientar con eficacia las nuevas actividades que el Prácticum requiere (Latorre, 2007). Por el contrario, existe una pluralidad de enfoques, teorías y líneas de trabajo que sustentan prácticas diversas de formación en los escenarios laborales, concretamente en los centros educativos, así como propuestas organizativas de formación en las instituciones universitarias muy variadas que aconsejan, especialmente en el momento actual de implantación de los nuevos Grados, un análisis en profundidad para dilucidar cuáles son los aspectos esenciales que ha de incorporar un Prácticum de calidad para que resulte coherente con el modelo de formación en el cual se integra.

Según las aportaciones de González (2001), si entendemos el Prácticum como un período preprofesional dirigido a la adquisición de competencias profesionales, se puede concebir como: (1) Espacio con carácter restringido donde hay separación entre los conocimientos de la universidad (teóricos) y los de la escuela (prácticos); (2) Espacio para aprender aplicando la teoría: primero se aprende la teoría, y esta guía la práctica; (3) Espacio para aprender completando la teoría: la teoría y la práctica se complementan; y (4) Espacio para aprender contrastando la teoría y práctica. La relación es dialéctica.

En esta propuesta se asume que el Prácticum es un espacio para aprender contrastando dialécticamente la teoría y la práctica, porque presupone la inmersión del alumnado en un contexto profesional real, incorporándose como un aprendiz que ha de observar, interpretar, tomar decisiones y reflexionar sobre diversos ámbitos de la realidad educativa.

Estas realidades educativas, donde el profesorado desarrollará su actividad profesional, demandan respuestas inmediatas, simultáneas, contextuales y globales (Pollard, 2002). Durante el periodo de prácticas es donde el alumnado tiene la oportunidad de intervenir por primera vez como profesional, sustituyendo su rol habitual de estudiante y empezando a actuar como un aprendiz de docente. Este nuevo papel le requiere la movilización, de forma integrada, de conocimientos, destrezas y actitudes (Pérez et al., 2009). Necesita afrontar diversas demandas y situaciones dilemáticas que se generan en los escenarios educativos, donde la diversidad, simultaneidad e imprevisibilidad son las características más relevantes que se derivan de las interacciones humanas que en ellos se producen.

2. Modelos de relación escuela-universidad

El Prácticum es un espacio privilegiado para articular las relaciones entre los centros educativos y la universidad. Actúa como un período 'bisagra' en el que confluye la formación teórica y práctica, y su desarrollo pivota en la colaboración de profesionales pertenecientes a dos instituciones diferentes. Por ello, es en el Prácticum donde se aprecia la relación interinstitucional, el status, rol y concepción de la enseñanza que se maneja en ambos entornos. La concepción tradicional de la relación entre escuela y universidad es que en la primera se pone en marcha el conocimiento práctico, mientras en la segunda se aborda el conocimiento teórico y se genera investigación.

Para analizar las posibles relaciones entre la escuela y la universidad que se producen en el Prácticum son relevantes, entre otros, los trabajos que aportan Gross (1988), Alexander (1990), Ferreres (1992), Lasley, Matczynski y Williams (1992), Clandinin y Connelly (1996), Goodson y Hargreaves (1996), Allestaht-Snyder, Deegan y White, (1995), Marcelo y Estebanz (1998), López y Fernández (2010) y Zabalza (1998, 2006 y 2011). Estos trabajos describen las complejas y, a veces, contradictorias relaciones que se producen en las escasas relaciones de colaboración desarrolladas entre la escuela y la universidad. Aluden, como explicación a este fenómeno, a la burocratización de los roles asumidos por ambas agencias formativas, a la existencia de culturas profesionales, necesidades y demandas muy diferentes en cada institución, y a las actitudes y recelos que se perciben en algunos profesionales.

Marcelo y Estebanz sintetizan en cuatro los modelos de relación entre la universidad y la escuela. Estos derivan de "las ideas que se poseen sobre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar" (1998: 5). Se concretan en:

- (1) Modelo de Yuxtaposición. Se trata del modelo más tradicional, pero desafortunadamente el más extendido en nuestro entorno. Se centra en aprender a enseñar mediante la observación y la imitación de maestros. Al reduccionismo del modelo se une la dificultad de trabajar con profesionales que no han sido seleccionados previamente utilizando criterios de cualificación y compromiso educativo, dado el elevado número de alumnado universitario. Los autores mencionados describen este enfoque como un 'aterriza como puedas' en la profesión docente. Serían los estudiantes universitarios los responsables de establecer posibles conexiones, si es que las hay, entre el currículum universitario y el de las escuelas.
- (2) Modelo de Consonancia. La principal preocupación en este modelo es garantizar que la formación en las escuelas sea consistente con la que proporciona la universidad. Por ello, un objetivo básico es la formación de los maestros según el cuerpo de conocimiento disponible en la academia, el cual se sustenta, normalmente, en los resultados de la investigación sobre eficacia docente. En palabras de Cochran-

Smith (1991: 110) “el conocimiento base es el derivado de la investigación, el cual aprenden los profesores tutores, o mentores, con el objetivo de facilitar que los estudiantes dominen estas competencias. De esta forma los profesores tutores reciben formación en el dominio de competencias, para que haya congruencia entre lo enseñado en la universidad y la escuela”.

(3) Modelo de Disonancia Crítica. Este modelo se sustenta en la idea de que para aprender a enseñar se necesitan más conocimientos que los estrictamente declarativos o proposicionales. Clandinin y Connelly (1996) afirman que el profesorado construye y adquiere conocimientos derivados de su interacción con situaciones prácticas, dependientes del contexto donde se producen, y moduladas por el escenario psicosocial donde tienen lugar. Estos saberes denominados conocimiento profesional, conocimiento práctico, conocimiento experiencial... solo se adquiere en el contacto con la práctica. Como sugiere Marcelo (1996) aprender a enseñar es un proceso que requiere mucho más que la imitación o la aplicación de destrezas. Aprendemos a ser docentes cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos. Es decir, cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. El proceso formativo docente se construye desde las teorías y creencias, fuertemente asentadas, que cada futuro profesor ha experimentado en su socialización previa como estudiante. Por tanto, la universidad desde esta óptica, trata de promover en los futuros docentes el desarrollo de una actitud crítica, que les permita superar la reproducción acrítica de modelos docentes y cuestionar las prácticas educativas. Pendry (1994: 79) apunta en este sentido: “si los alumnos en prácticas sólo tienen acceso al aquí y ahora, a un rango de preocupaciones inevitablemente limitado que caracteriza el pensamiento diario de los profesores con experiencia, conociendo sólo el contexto de una o dos escuelas, puede conducir a un empobrecimiento profesional”.

(4) Modelo de Resonancia Colaborativa. Plantea un tipo de relación más compleja, que se apoya en la colaboración horizontal o simétrica, donde profesores principiantes, veteranos y formadores de profesores aprenden continuamente e investigan sobre su enseñanza, donde el poder es compartido (Upton y Cozen, 1996), y el conocimiento sobre la enseñanza es fluido y se construye socialmente (Lasley, Matcynski, y Williams, 1992). Este modelo pivota sobre una colaboración que implica que las partes comparten la responsabilidad y autoridad para tomar decisiones. Cada agencia de formación utiliza programas separados y autónomos con el fin de mejorar la formación inicial de los futuros docentes y obtener un desarrollo profesional de todas las personas implicadas. Dentro de este modelo se incluye la formación de profesorado centrada en la escuela (McIntyre, 1994, Clarck, 1988, 1996) y diversas experiencias de partnership desarrolladas entre escuelas y la universidad (Universidad de Oxford, de Lancaster y de Cambridge, entre otras).

3. El Prácticum: un contexto para una relación dialéctica entre práctica y teoría

En contraste con el modelo de prácticum más generalizado en las instituciones universitarias actualmente, es decir el modelo yuxtapuesto ya mencionado, la investigación educativa demuestra (Schön, 1992 y Rodríguez, 1993) que, en muchas ocasiones, resulta más eficaz abordar la secuencia contraria, de la práctica a la teoría, sumergirse en los contextos complejos de la realidad y provocar después la reflexión y el análisis teórico (Warash, 2005, Dayan, 2008, Pérez et al., 2009 y Koc, 2012).

La lógica positivista, con su racionalidad técnica, defiende que la teoría educativa se considera una ciencia aplicada que resuelve problemas educativos empíricamente comprobables y sirve para conducir la práctica de la enseñanza. Desde esta concepción, la práctica se considera una actividad técnica, carente de valores subjetivos, cuya finalidad es conseguir objetivos desde una vertiente instrumental. Por tanto, las buenas prácticas serán aquellas que se asientan en criterios teóricos científicos para obtener unos resultados congruentes con ellos. Aunque actualmente esta racionalidad ha sido ampliamente cuestionada, todavía como nos indica Tardiff (2004), perviven reminiscencias que justifican la organización de prácticas 'terminales' situadas al finalizar la carrera, cuando se ha aprendido la teoría suficiente que permite al estudiante aplicarla a situaciones de aula. Esta prevalencia de la teoría como guía y antecesora de la práctica genera diferencia de status y limita la potencialidad de la práctica para matizar y enriquecer el conocimiento teórico.

Nuestro posicionamiento es considerar las prácticas, dentro del plan formativo de la carrera, como un proceso de investigación-acción (Stenhouse, 1991), en el que los estudiantes, durante su formación, tienen la oportunidad de experimentar las interacciones e influencias recíprocas que tiene la teoría, como referencia para comprender y transformar la acción educativa, y la práctica para matizar, cuestionar y ofrecer nuevos retos que tendrán que ser abordados por la teoría (Macy y Squires, 2009).

Esta interacción entre teoría y práctica se complementa con una concepción del maestro como profesional reflexivo (Schön, 1992 y Zeichner, 1999). Se considera que los estudiantes aprenden mediante la práctica al hacer aquello en lo que buscan formarse. Se ayudan por medio de otros profesionales prácticos con experiencia, así como de los contextos en los que estos se desenvuelven, compartiendo de este modo, lenguajes, significados, instrumentos, saberes y actitudes (Gardiner y Robinson, 2010).

Por otra parte, la reflexión significa también reconocer que la producción y consumo de conocimiento respecto a una enseñanza rebasa los límites de los centros universitarios (Elboj et al., 2002). La reflexión se prolonga antes y después de la acción, en un proceso que Schön denomina reflexión sobre la acción. Pero sobre todo, la concepción de profesional reflexivo defiende la idea de que los maestros no son sólo consumidores de la teoría educativa que se produce en las instituciones de educación superior; los prácticos también son productores de conocimiento cuando analizan, interpretan y formulan explicaciones sobre sus experiencias prácticas (McFarland, Saunders y Allen, 2009). Construyen esquemas interpretativos, ponen a prueba y modifican principios y estrategias que emanan de la teoría educativa, en definitiva deconstruyen y reconstruyen diariamente un saber pedagógico que, en muchas ocasiones, se muestra descontextualizado y poco útil para afrontar los retos cambiantes de las prácticas educativas.

4. El Prácticum y la adquisición de competencias profesionales

La intervención en contextos profesionales reclama sobre todo el dominio de competencias, y no sólo la aplicación de conocimientos teóricos (Rubia y Torres, 2001, Toja, González y Carreiro, 2001, Verde, 2001 y Tejada, 2005). Se entienden las competencias como "conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación" (OCDE-CERI, 2003, citado en Pérez et al., 2009: 13). Una de las claves diferenciales entre la formación por competencias y la

formación disciplinar es que las competencias de cada persona no residen sólo en sí misma, sino en la riqueza cultural y/o profesional que haya en cada contexto. Por eso son tan importantes los contextos donde cada individuo vive, aprende y trabaja. Por tanto, uno de los principales retos que se le plantea al Prácticum es cómo preparar los contextos de aprendizaje, las actividades e interacciones entre los agentes formativos para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido (Gimeno, 2008), porque de la riqueza de ese escenario depende, en gran medida, la calidad de las competencias que desarrollará el aprendiz (Perrenoud, 2001 y Bonás et al, 2007).

Pero, además de contextos de práctica ricos y estimulantes, para la adquisición de competencias profesionales hemos de tener en cuenta el componente actitudinal y emocional. Como se ha indicado anteriormente, este en muchos casos, responde a un sistema de creencias sobre la función docente que los estudiantes han adquirido en el transcurso de sus experiencias escolares. Los estudiantes de Magisterio no llegan 'en blanco'. Como nos indica Martín (2004: 408) "los aprendices traen consigo creencias y conocimientos previos". Es decir poseen una 'mochila' de actitudes, valores, expectativas, imágenes, creencias y, en general, teorías implícitas personales sobre lo que es la enseñanza y cómo ha de ponerse en práctica. Se trata de concepciones previas bien profundas y arraigadas, resistentes al cambio, que están basadas en el sentido común, nacen de la observación de situaciones de clase que han vivido en sus prácticas de enseñanza, y también en su vida como estudiantes, que juegan un papel clave en su formación como docentes. Se trata, en efecto, de creencias no bien estructuradas, pero muy poderosas, que definen y modelan sus acciones educativas (McDiarmid, 1990; Stuart y Tatto, 2000 y Sherwood y Reifel, 2010). Por tanto, para una adecuada formación docente es necesario explicitar, revisar, reflexionar, y en su caso, deconstruir o consolidar, las creencias previas del alumnado que pueden obstaculizar el dominio de las competencias profesionales necesarias para intervenir eficaz, creativa y críticamente en la práctica educativa (Loizou, 2011).

5. RIECU (Red de Infantil Escuela-CEP-Universidad): una investigación-acción colaborativa en el Prácticum I del Grado de Infantil

a) Justificación

Desde el curso académico 2004/05, y al amparo de diversos proyectos de innovación educativa¹ financiados por la Universidad de Córdoba, se trabaja para consolidar una red de colaboración en Educación Infantil. Forman parte de ella personas de la formación inicial docente -profesorado y estudiantes universitarios- y personas que trabajan en la formación permanente -maestras y asesoras de Infantil-. Estos años de trabajo conjunto nos han permitido difundir la experiencia (Mérida, González y Olivares, 2011, Mérida et al., 2011, Gómez, Mérida y González, 2011 y Mérida, González y Olivares, 2012), e intentar consolidar su funcionamiento como una comunidad de práctica (Wells, 2001, Hildreth y Kimble, 2004 y Kimble, Hildreth y Bourdon, 2008).

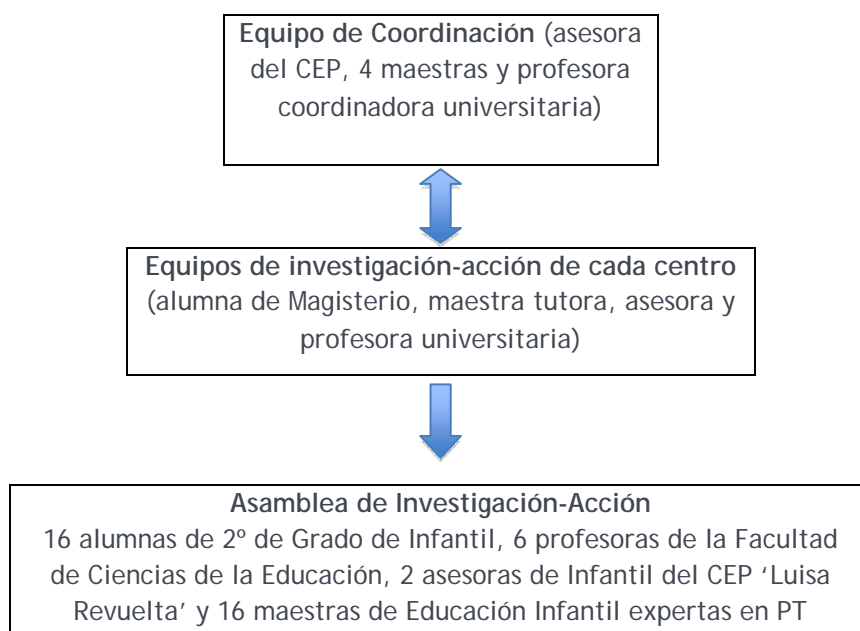
¹ La experiencia de innovación que presentamos se desarrolla al amparo del Proyecto de Innovación Educativa '*Construyendo la Red Infantil ECU (Escuela-Centro de Profesorado-Universidad) a través de los Proyectos de trabajo*' código 114007. Ha sido financiado en convocatoria competitiva, por el Vicerrectorado de Innovación y Calidad Docente de la Universidad de Córdoba (España) durante el curso 2011/12.

b) Método

Participantes

Se han constituido 16 equipos de investigación, uno por colegio, integrado por una maestra de infantil experta en PT, un estudiante de Magisterio, una profesora universitaria y una asesora de formación permanente del profesorado. En total han participado 16 estudiantes, 6 profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2 asesoras del CEP, 16 maestras de Educación Infantil y 317 niños de 3 a 6 años.

Figura 1. Estructura del equipo que ha participado en la investigación-acción colaborativa



Objetivos

- Consolidar una relación de colaboración horizontal entre las personas que participan en la red RIECU.
- Favorecer la adquisición de competencias profesionales en las maestras y estudiantes de Magisterio mediante el desarrollo de PT.
- Aproximar al alumnado a un proceso de investigación-acción para mejorar su capacidad de reflexionar en y sobre la acción educativa.

Instrumentos

Al tratarse de un proceso de investigación-acción se ha optado por un enfoque etnográfico y una metodología observacional. Se han utilizado como instrumentos de recogida de información la documentación educativa, las entrevistas, el grupo focal y las memorias de prácticas. Por necesidad de síntesis en este trabajo presentamos los resultados recogidos en las entrevistas, el grupo focal y las memorias de prácticas del alumnado. Empleamos la técnica de análisis del discurso (Wodak y Meyer, 2003).

Fases de la investigación-acción desarrollada por RIECU

Al igual que se pretende en el Prácticum I, desde RIECU intentamos poner en marcha un proceso de investigación-acción colaborativo (Kemmis y McTaggart, 1988 y Boggino y Rosekrans, 2007), que recorra las siguientes fases: (1) Organizar la actuación de la Red RIECU; (2) Planificar la acción; (3) Formación; (4) Desarrollo y reflexión; (5) Evaluación colaborativa y (6) Difusión.

- Organizar la actuación de la Red RIECU. El equipo de coordinación, es decir las dos asesoras del centro de formación permanente del profesorado, la profesora universitaria coordinadora y cuatro maestras de infantil, se reúnen al concluir la experiencia desarrollada por RIECU el curso 2010/11, con el fin de revisar la evaluación y sugerencias realizadas por la asamblea y concretar cuestiones organizativas como el número de participantes, la temporalización de las reuniones, los espacios disponibles, así como realizar los permisos y solicitudes institucionales necesarios para la viabilidad de la investigación-acción.
- Planificar la acción. En este momento se consensúan las guías documentales que van a orientar el desarrollo de los PT y que han de ser conocidas simultáneamente por el alumnado de Magisterio y por las maestras de Infantil. También se establecen en esta fase los criterios de selección, tanto de las maestras, como de los estudiantes que participan en la investigación-acción y la configuración de los equipos de investigación-acción de cada centro.
- Formación. El equipo de coordinación se reúne para diseñar y coordinar el proceso de formación en la metodología de PT para los estudiantes (desarrollada en la universidad) y para las maestras (desarrollada en el centro de formación del profesorado).
- Desarrollo y reflexión compartida. Se realiza una reunión de la asamblea de Investigación-Acción donde se presenta la red RIECU y la guía orientativa que servirá de apoyo para el desarrollo de los PT por las maestras y estudiantes de cada equipo de investigación de centro. Se aprovecha esa reunión para proponer la documentación educativa como una estrategia útil para la investigación colaborativa en Educación Infantil.

Continúa esta fase con la estancia de un mes en los centros, en donde se celebran cuatro reuniones del equipo de investigación de cada colegio -asesora, maestra, estudiante y profesora- para reflexionar sobre cuatro momentos básicos de los PT que se están desarrollando en las aulas infantiles: (1) Análisis de ideas previas, elección del tema y solicitud de información a las familias (primera semana); (2) Guión de preguntas sobre lo que quieren saber los niños y niñas y desarrollo de sus propuestas de aprendizaje, experimentación e indagación (dos semanas) (3) Valoración de los aprendizajes de los niños y niñas, debilidades y fortalezas del desarrollo del PT y valoración del desarrollo de la investigación-acción colaborativa. Se utiliza en estas reuniones la documentación educativa (Rinaldi, 2001), la cual es utilizada, al igual que en las escuelas reggianas desde un punto de vista reflexivo.

- Evaluación colaborativa. Se aborda la evaluación global de la experiencia de innovación liderada por RIECU. Para ello celebramos un grupo focal (Morgan, 1998).
- Difusión. El equipo de coordinación mantiene una reunión y acuerda utilizar como mecanismos de difusión de la experiencia: (1) El diseño de una página web de RIECU;

(2) La incorporación de la experiencia en la página web del Centro de Formación Permanente del Profesorado y en los colegios;

- Contribuciones a congresos y revistas especializadas de ámbito nacional e internacional.

6. Resultados

Por claridad, y teniendo en consideración las limitaciones de extensión de este trabajo, presentamos una síntesis de los datos obtenidos ordenados en relación a los objetivos de la investigación.

En primer lugar, los datos referidos a la consolidación de la colaboración horizontal entre las personas que participan en la red RIECU se han obtenido mediante las entrevistas realizadas a las maestras, a las profesoras universitarias y a las asesoras del CEP. Empleando sus propias palabras:

“Mujer, ya llevamos mucho tiempo y nos conocemos, cada año nos vamos conociendo más... y no sé... se trabaja a gusto... Porque al principio cuando nos dijeron ¡¡Trabajar con la universidad!! Ya sabes... una empieza a pensar, pero si yo no sé teoría, si se me ha olvidado lo que estudié en Magisterio, si las alumnas seguro que saben más que yo...” (MC, AL)

Se aprecia que las maestras muestran ciertas reticencias en cuanto a lo que se espera de ellas o en relación al rol que han de adoptar al implicarse en la experiencia de innovación. Congruente con el modelo yuxtapuesto de relación entre la escuela y la universidad, ellas atribuyen el dominio del conocimiento teórico a la academia. Se percibe una infravaloración de su conocimiento práctico y su saber experiencial, planteando ciertos ‘complejos’ o inseguridades en su identidad profesional. Sin embargo, una de las asesoras del CEP muestra una opinión diferente:

“Pues, yo la verdad, me siento bien trabajando con la universidad, porque es una experiencia siempre enriquecedora... Además yo también pienso que nosotras podemos aportar mucho a la universidad, en definitiva quienes estamos todos los días con los niños y niñas somos nosotras...” (AS, N)

En el discurso expuesto por la asesora se aprecia más seguridad en sus posibilidades de aportar y complementar formación e información sobre el quehacer educativo. Se ha de tener en cuenta que las asesoras han tenido un proceso de formación más extenso y se les ha solicitado un currículum con carácter previo a su contratación, donde se han utilizado criterios de innovación y calidad.

También resulta interesante la visión que plantea una de las profesoras universitarias:

“Yo, la verdad, estoy muy ilusionada con la red RIECU. Es difícil engranar el trabajo de dos instituciones tan diferentes como la universidad y las escuelas, y la burocracia, muchas veces ralentiza todo el proceso... Pero creo que merece la pena... Yo aprendo mucho de las maestras, de las alumnas de Magisterio y, sobre todo, de las sesiones de reflexión conjunta... Se plantean muchas situaciones para las que una no tiene una respuesta teórica válida... Y eso es un reto” (I, R)

La profesora universitaria explica las dificultades que conlleva armonizar las tareas y demandas de cada institución. Las culturas profesionales, necesidades, horarios y demandas

de cada contexto son muy dispares. La institucionalización de ambos procesos de formación - inicial y continua- obliga a quienes trabajan en ella a respetar una estructura y dinámica que, a veces, dificulta los procesos de innovación. También resulta relevante en el discurso de la profesora universitaria el reconocimiento del aprendizaje que le reportan las maestras implicadas en RIECU. Ello nos da idea de que no asume el rol de experta, tratando de enseñar o formar a las maestras. Por el contrario, se sitúa en un plano de simetría y de aprendizaje recíproco.

Una maestra menciona expresamente cómo se ha sentido en el diseño del trabajo de RIECU en este curso:

“(...) cuando nos avisasteis a principios de curso para organizar todo el trabajo de colaboración desde el principio, pensé, no, esto va en serio, ¡¡Nos van a tener en cuenta!! (risas)... A veces vienen los de la universidad a los coles solo para recoger lo que a ellos les interesa y, luego, nunca más se supo...”

Las maestras que participan en RIECU expresan que sienten un clima de colaboración en el que se les tiene en cuenta. Perciben que el poder está distribuido democráticamente y que las decisiones importantes se toman de forma colegiada. Ello genera, por una parte una corresponsabilidad de todas las personas implicadas y, por otro lado, mejora la experiencia al integrar opiniones y visiones diferentes, pero casi siempre, complementarias. No obstante, en un proceso de colaboración siempre existen dificultades. Una asesora dice:

“Está bien lo de RIECU, pero este año entre la crisis, que no teníamos dinero para sacar la actividad y que no nos daba tiempo a seleccionar a las maestras, ha sido un poco agobiante” (AS, MC)

Somos conscientes de la complejidad que requiere trabajar en red, porque las decisiones, planificación y organización de la experiencia resultan más costosas, máxime si participan en ella un número elevado de personas, como es el caso de RIECU. No obstante, esas dificultades, sobre todo organizativas, con la experiencia de cada año se van afrontando con más serenidad.

Para valorar el segundo objetivo propuesto, es decir, favorecer la adquisición de competencias profesionales en las maestras y estudiantes de Magisterio, se han empleado los datos recogidos en las memorias de prácticas de los estudiantes de Magisterio y en el grupo focal.

Las reflexiones de las alumnas son muy homogéneas en el sentido de resaltar, por un lado, la enorme cantidad de competencias profesionales aprendidas, y por otro, el cambio de sus creencias e inseguridad inicial por conductas de mayor ajuste a las demandas profesionales de los contextos prácticos, a medida que avanzaba el mes de prácticas y el desarrollo del PT.

Algunas intervenciones relevantes en este sentido son:

“(...) cuando se iba acercando el día de empezar las prácticas estaba cada vez más asustada... Yo pensaba ¿quién me mandará a mí meterme en estos líos de los proyectos?, cuando podía estar tranquilamente en el cole de mi pueblo...” (A, MAR)

“Yo me arrepentí, la verdad. Me arrepentí la primera semana de tirarme a la piscina sin saber si tenía agua... Pero luego, cuando ya estábamos avanzando en el PT, me entusiasmé y todo el día con el PT en la cabeza...” (A, AL)

La inmersión en un aula que funciona por PT supone un choque cultural importante para las estudiantes de Magisterio, porque no han tenido ninguna referencia previa de aplicación del método. El nuevo rol que asume la docente, en un proceso de aprendizaje por investigación, es muy diferente al rol tradicional de maestra al que ellas están acostumbradas, más centradas en la elaboración de unidades didácticas y fichas comerciales. El nuevo marco de enseñanza-aprendizaje al inicio les desborda, no sabiendo cómo actuar y sintiéndose con muy pocos recursos. Su principal miedo es no saber contestar a las preguntas que los niños les hacen, ya que ellas, al principio, tratan de construir su identidad profesional reproduciendo el modelo expositivo al que están acostumbradas en sus experiencias como alumnas. En este modelo la maestra es experta y posee conocimiento sobre todos los temas, por lo que se sienten seguras. Sin embargo, cuando los niños les plantean preguntas sobre el universo, la cultura india o la naturaleza y no saben qué responder se sienten incapaces de asumir el papel de una buena docente.

Las competencias profesionales que las estudiantes de Magisterio destacan en sus memorias de prácticas son las relacionadas con el aprendizaje de una actitud de escucha activa y respeto a los ritmos de aprendizaje del alumnado infantil.

“Yo, en las primeras asambleas, me decepcioné, porque le preguntaba cosas a los niños y ninguno contestaba o se iban por los ‘cerros de Úbeda’. No conseguía recoger sus ideas iniciales... Luego cuando reflexioné sobre el tema, y con la ayuda de mi maestra (se refiere a su tutora profesional) me di cuenta de que no tenía que dirigir tanto, que tenía que observar más, estar atenta... más que agobiarlos con un interrogatorio.” (A, AM)

Otra de las competencias aludidas con más frecuencia por el alumnado de Magisterio es la necesidad de favorecer un clima de aula adecuado para facilitar el aprendizaje de los niños. Toman conciencia de que el ambiente psicosocial de comunicación, confianza, afecto y seguridad es la base de cualquier construcción cognitiva posterior. Perciben en la práctica la importancia del aula como contexto social de aprendizaje. También comienzan a valorar la importante función que asume la docente de esta etapa al diseñar escenarios educativos estimulantes que propician la experimentación, exploración e investigación física y social de los pequeños.

“Cuando entré en la clase aluciné... Era preciosa, con cantidad de recursos: juegos, un rincón de la casita, otro de castillos (era el tema del PT trabajado anteriormente), los niños tenían su calendario, todos los materiales ordenados y personalizados con su foto...” (A, MAR)

Las estudiantes de Magisterio consideran que participar en RIECU ha sido una experiencia beneficiosa para su socialización profesional. Ellas entienden que el aprendizaje propiciado por las asesoras profesionales, al considerarlas referentes educativos de calidad, supone una fuente inestimable de formación. También valoran muy positivamente el conocimiento del método de PT.

“Yo no tenía ni idea de eso de los PT. Es más, creía que estaba muy bonito lo del libro que leímos en 1º, pero que en los colegios de verdad eso no se hacía. Cuando he estado en mi cole (se refiere a su centro de prácticas) me he convencido que hay otras formas de dar clase en Educación Infantil, y que los niños son pequeños pero pueden aprender un montón...”

Respecto a la adquisición o perfeccionamiento de las competencias profesionales de las maestras al participar en RIECU, presentamos sus opiniones expresadas en el grupo focal. La mayoría consideran que ellas también se enriquecen cuando las estudiantes de Magisterio están en el aula. Prioritariamente aluden a la competencia de diseño y organización de su

labor docente, a los procesos de reflexión que se generan a partir de los interrogantes de las estudiantes y a la posibilidad de actuar como observadoras externas de su propia aula.

“Claro que aprendemos, no tanto porque ellas te digan cómo tienes que hacer un PT, sino porque te obligan de alguna manera a organizarte mejor, a explicar lo que haces y por qué lo haces, a contestar a sus preguntas que, a veces, tú ni siquiera te has planteado...” (M, OT)

“Yo, la verdad, sí, sí aprendo... Hombre yo creo que las alumnas aprenden más... Pero yo también aprendo, porque tengo la oportunidad como de ‘salirme de la escena’ estando dentro de la clase...” (M, MA)

El tercer objetivo planteado en la investigación-acción hace alusión a ofrecer la posibilidad al alumnado de participar en un proceso de investigación-acción para reflexionar en y sobre la práctica educativa. Tomamos las aportaciones incluidas en las memorias de prácticas del alumnado y las opiniones vertidas por las maestras, investigadoras y asesoras que participan en el grupo focal.

Las alumnas consideran que participar en un proceso de investigación-acción es válido para su formación como futuras docentes. Aunque muestran poco conocimiento teórico de esta estrategia de investigación, sí expresan su valoración de las sesiones de análisis y reflexión conjunta desarrolladas por la maestra, la alumna, la asesora y la investigadora universitaria.

“Aunque no tengo muy claro el concepto de investigación-acción, creo que analizar después lo que hacemos en clase contrastando la perspectiva de la maestra, la asesora y la profesora es una actividad reflexiva muy importante, porque te das cuenta de que haces cosas que no sabes por qué las haces” (A, SO)

Además de la posibilidad de reflexionar sobre lo que se hace, el alumnado manifiesta que colaborar con personas que trabajan en diferentes instituciones y tienen ideas diferentes de la educación es un proceso muy rico para ellas. Este estudio conjunto de la situación educativa les permite crear puentes entre la teoría y la práctica. Comienzan a producirse transferencias y vínculos entre el currículum de Magisterio y el que se desarrolla en las aulas infantiles donde intervienen:

“Es que es verdad... En la facultad, sí, mucha teoría, mucha teoría, pero luego cuando vas a las prácticas dices pero si no sé hacer nada... En RIECU lo que pasa es que en las sesiones de análisis nosotras podíamos unir la teoría y la práctica, y lo mejor, desde nuestra propia experiencia” (A, AM)

Por su parte, las profesoras universitarias muestran una alta valoración de RIECU por ofrecer al alumnado la posibilidad de participar en un proceso de investigación-acción colaborativa, trascendiendo y llenando de realismo su formación académica.

“Creo que participar en una investigación-acción colaborativa les hace posicionarse como maestras reflexivas que indagan, analizan e intentan mejorar sus prácticas. Pienso que les ayuda mucho a asumir un gran protagonismo y responsabilidad en su proceso de desarrollo profesional...” (I, R)

Además de fuente de aprendizaje para el alumnado, las profesoras universitarias manifiestan que participar en una investigación-acción colaborativa es una herramienta de desarrollo profesional para ellas:

“participar en esta investigación-acción, además de acercarme a la escuela, me ofrece la posibilidad de conocer el punto de vista de otras profesionales, debatir, cuestionar mis

convicciones... A veces entro en crisis, pero me fortalece profesionalmente colaborar con otras personas" (I, EL)

También se exponen algunas debilidades apreciadas en el desarrollo de la investigación-acción que tienen que ver con la saturación de tareas y con la consideración de que las sesiones de reflexión necesitan un tiempo del que no se dispone.

"A veces resulta difícil mantener una reunión todas las semanas, porque tenemos multitud de cosas que hacer (atender a los padres, reuniones del Consejo, del Claustro, del Equipo de Coordinación Pedagógica, organizar salidas, preparar materiales...)" (M, ZA)

7. Conclusiones y discusión

La experimentación de esta innovación educativa nos permite afirmar que la construcción de unas relaciones de colaboración horizontal entre la escuela y la universidad, además de deseables, son posibles. RIECU no es más que un ejemplo que viene a corroborar el valor de las diversas experiencias de *partnership* realizadas en otros contextos nacionales e internacionales (Zabalza, 2004 y 2009).

El momento de cambio de los nuevos planes de estudio, con la implantación de los Grados, puede ser un momento oportuno para diseñar experiencias que respondan a un modelo de resonancia colaborativa, como sugiere Marcelo (1998). Se trata de avanzar en modelos de prácticas centradas en el desarrollo de la escuela como organización que aprende. Para ello, es necesario repensar tanto el contenido curricular, como las funciones de los agentes formativos y los aspectos organizativos y estructurales del *Prácticum*.

La construcción de una red de colaboración interinstitucional no es una tarea que se pueda acometer a corto plazo. Su diseño, organización, ajuste y consolidación requiere un marco temporal amplio, para que se genere un conocimiento mutuo de las culturas y necesidades de las personas que participan, así como una comprensión del marco conceptual, lenguaje, metas y actividades que se desean compartir. En el caso de RIECU, esta trayectoria previa se viene gestando desde el curso académico 2004/05, y lejos de resultar redundante, la experiencia se perfecciona, consolida y mejora con el paso del tiempo. La necesidad de un bagaje compartido es consistente con los hallazgos de otras investigaciones centradas en la construcción de redes, comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica (Wells, 2001, Hildreth y Kimble, 2004, Kimble, Hildreth y Bourdon, 2008 y Kuh, 2012).

Es importante reconsiderar la función formativa de los asesores profesionales, puesto que la enseñanza es una actividad práctica que solo puede ser aprendida en contextos educativos reales. Seleccionar con criterios educativos a los asesores profesionales garantiza que el alumnado de Magisterio entrará en contacto con buenos docentes, que podrán actuar como referentes para sus futuras actuaciones. La red RIECU refuerza la idea de la estrecha relación que existe entre las competencias profesionales adquiridas por los estudiantes y la calidad del maestro con el que realizan sus prácticas (Schön, 1992 y Ryan, Toohey y Hughes, 1996).

Es fundamentalmente a través de estos buenos docentes, y por la interacción con los niños de infantil, como adquiere el alumnado de Magisterio las competencias profesionales. La red RIECU pone de manifiesto que los estudiantes perciben que han mejorado, prioritariamente, dos competencias: (1) Desarrollar una actitud de escucha activa y respeto a los ritmos de aprendizaje del alumnado infantil, y (2) Favorecer un clima de aula adecuado

para facilitar el aprendizaje de los niños. Ambos hallazgos son congruentes con las aportaciones de las escuelas reggianas, donde se desarrollan proyectos de investigación (Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, 2011).

Finalmente, vincular RIECU al Prácticum ofrece la oportunidad de consolidar y reforzar la implicación del alumnado universitario en una investigación-acción colaborativa (Veale, 1989, Zeichner, 1992, Early y Winton, 2001 y Beck y Kosnik, 2002). RIECU muestra que la participación en un equipo multidisciplinar da la posibilidad de reflexionar en y sobre la práctica, participando activamente en un equipo de investigación-acción configurado en cada uno de los centros e integrado por la asesora, la maestra, el alumnado de Magisterio y el profesorado universitario.

Referencias bibliográficas

- Alexander, R. (1990). Partnership in Initial Teacher Education: Confronting the Issues. En M. Booth, J. Furlong and M. Wilkin (Eds.). *Partnership in Initial Teacher Training*, 59-73. London: Cassell.
- Allexsaht-Snider, M., Deegan, J. & White, S. (1995). Educational Renewal in an Alternative Teacher Education Program: Evolution of a School-University Partnership. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 519-530.
- Álvarez, E., Iglesias, M. T., García, M. y García, S. (2007). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36, 65-78.
- Antúnez, S. (1999) El trabajo en equipo de los profesores y profesoras factor de calidad, necesidad y problema: El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 128-140.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del Aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Professors and the Practicum Involvement of University Faculty in Preservice Practicum Supervision. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 6-19.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica*. Sevilla: Eduforma.
- Bonás, M., Esteban, L., Garmendia, D., Güell, E., Mira, N., Navarro, M., Trias, I. y De Yzaguirre, A. (2007). *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories-Stories of Teachers -School Stories -Stories of School. *Educational Researchers*, 25 (3), 24-30.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33, (2), 131-141
- Clark, D. (1996). *Schools as Learning Communities*. London: Cassell.
- Clark, R. (1988). School-University Relationships: An Interpretative Review. En K. Sirotnik & J. Goodlad (eds.). *School University Partnerships in action. Concepts, Cases and Concerns*. 32-65. Chicago: Teacher College Press.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 104-118.

- Dayan, Y. (2008). Towards Professionalism in Early Childhood Practicum Supervision--A Personal Journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, (2), 153-170.
- Domínguez, G. (2003). *Los proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Early, D. M. & Winton, P. J. (2001). Preparing the workforce: early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (3), 285-306.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escuelas Infantiles De Reggio Emilia (2011, 5ª ed.). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.
- Fernández, M.D., Malvar, M. L. y Vázquez, S. (2001). El Prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales. EN L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A.CID y M. RAPOSO (coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Ferreres Pavía, V. (1992). Relaciones Universidad-Centros Escolares. En L.M. Villar (ed.), *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*, 52-58. Granada: FORCE.
- Gardiner, W. & Robinson, K. (2010). Partnered Field Placements: Collaboration in the "Real World". *Teacher Educator*, 45 (3), 202-215.
- Gimeno Sacristan, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristan, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez Parra, Mª E, Mérida Serrano, R. & González Alfaya, E. (2011). *Project method in initial teacher training: a way to transform early years education. INTED2011 Proceedings. International Technology, Education and Development Conference*. IATED: Valencia (España)
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Prácticum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Edición Técnica Digital.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Gross, T. (1988). *Partners in Education. How Colleges Can Work with Schools to Improve Teaching and Learning*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51.
- Hildreth, P. & Kimble, C. (eds.) (2004). *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*. London: Idea Group Inc.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kimble, C, Hildreth, P & Bourdon, I. (eds.) (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Charlotte, NC: Information Age.
- Koc, I. (2012). Preservice Science Teachers Reflect on their Practicum Experiences. *Educational Studies*, 38 (1), 31-38.

- Kuh, L. (2012). Promoting Communities of Practice and Parallel Process in Early Childhood Settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33 (1), 19-37
- Latorre, M. J. (2007). El potencial formativo del Prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 249-273.
- Lasley, T., Matczynski, T. & Williams, J. (1992). Collaborative and Noncollaborative Partnership Structures in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 257-261.
- Loizou, E. (2011). The Diverse Facets of Power in Early Childhood Mentor-Student Teacher Relationships. *European Journal of Teacher Education*, 34 (4), 373-386.
- López, M.C. y Fernández, A. (2010). Reflexiones y Demandas de egresados de la Universidad de Granada sobre la Formación Práctica: Aportes para la mejora del espacio europeo de educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (31). Recuperado el 27 de octubre de 2012, disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/734>
- Macy, M. & Squires, J. (2009). Evaluation of an Innovative Practice in a Preservice Practicum. *Journal of Early Intervention*, 31 (4), 308-325.
- Marcelo, C. (1996). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En M. A. Zabalza (eds.). *Actas Symposium sobre prácticas de Enseñanza*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Martin, S. D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- McDiarmid, G. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41, 12-20.
- McFarland, L., Saunders, R. & Allen, S. (2009). Reflective Practice and Self-Evaluation in Learning Positive Guidance: Experiences of Early Childhood Practicum Students. *Early Childhood Education Journal*, 36 (6), 505-511.
- McIntyre, D. (1994). Classroom as Learning Environments for Beginning Teachers. En M. Wilkin and D. Sankey (eds.). *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training* (pp. 81-93). London: Kogan Page.
- Mérida Serrano, R., González Alfaya, E. y Olivares García, M.A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 184-199.
- Mérida Serrano, R., González Alfaya, E. y Olivares García, M.A. (2012). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación: revista de teoría, investigación y práctica*, 24 (1), 95-110.
- Mérida, R. (2001). El Prácticum: un complejo espacio de formación. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Merida, R., Ontoria Peña, A., Freixas, A., Sedeño Morcillo, V., Toro Egea O.M., Molina, A. T. y Sequeros, C. (2003). El Prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (eds.). *El Prácticum en la Formación Inicial del Profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Molina, E., Bolívar, A. Burgos, A. y Ponce, C. (2007). Mejorar el Prácticum de Pedagogía. Aportaciones desde la investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 443-461.

- Pagès, J. (1998). ¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro?, En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords.). *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Pendry, A. (1994). Partnership: The Oxford Internship Scheme. En A. Williams (ed.) *Perspectives on Partnership. Secondary Initial Teacher Training*, (pp. 63-80). London: Falmer Press.
- Perez Aldeguer, S. (2012). Revisión, clasificación y propuestas de mejora del prácticum en educación musical. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 345-359. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL8.pdf>
- Pérez, A. Soto, E., Sola, M. y Serván, M. J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES. Guía 1*. Madrid: Akal.
- Pérez, M. P. y Gallego, M. J. (2004). La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Musical. *Actas del III Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación»*. Gerona: Universidad de Gerona.
- Perrenoud, P. (2001). The key to social fields: competencies of an autonomous actor. En D.S. Rychen & L.H. Salganik (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. 121-150. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Rinaldi, C. (2001). *La escucha visible, en Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. Historia, filosofía y un proyecto de trabajo*, 33.
- Rodríguez, A. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolio a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Rodríguez, A. J. (1993). A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View. *Journal of Teacher Education*, 44, 213-222.
- Rubia, B. y Torres, R. (2001). El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales. En L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Ryan, G., Toohey, S. & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in Higher Education: a literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching*, 23, 3, 263-275.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Sherwood, S. & Reifel, S. (2010). The Multiple Meanings of Play: Exploring Preservice Teachers' Beliefs about a Central Element of Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31 (4), 322-343.
- Smith, K. & Lev.Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 289-302.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stuart, J. S. & Tatto, M.T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.

- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado el 28 de octubre de 2012, disponible en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Toja, B.; González, M. A. y Carreiro, F. (2001). Utilización de la investigación-acción en el desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid, C. y M. Raposo, M. (coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Torres, J. (2001). *La educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Upton, P. & Cozens, P. A. (1996). Consortium Approach to Staff Development. En D. Bridges and C. Husbands (eds.), *Consorting and Collaborating in the Education Marketplace*, (pp. 66-81). London: Falmer Press.
- Veale, A. (1989). Becoming a Teacher: Early Childhood Practicum Experiences. *Early Child Development and Care*, 52, 1-4.
- Verde, M. E. (2001). Análisis de los agentes del prácticum de las titulaciones de Maestro. En L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-19. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research. A framework for reconsidering researcher-practitioner co-operation. *Educational Researcher*, 26, 7, 13-22.
- Warash, B.G. (2005). Documentation Panels Enhance Teacher Education Programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26 (4), 437-442.
- Wells. G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wodak, R. y Meyer, M (comp.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zabalza, M. A. (1998). El Prácticum en la formación de los maestros. En M. V. Sotomayor, A. Rodríguez y E. Sanz, *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). Condiciones para el desarrollo del Prácticum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8, 1-22.
- Zabalza, M.A. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En A. L. Gómez y J. M. Escudero (coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: política y prácticas*, (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M.A. (2008). *El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria, Innovación educativa* (Santiago de Compostela), 18, 69-95.
- Zabalza, M. A. (2011). Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296-307.

Zeichner, K. M. (1999). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En A.A.V.V. *Volver a pensar la educación (II). Prácticas y discursos educativos*, 385-398. Madrid: Morata.