



**EL PRACTICUM EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS
DE PSICOPEDAGOGÍA, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN
SOCIAL: INDICADORES PARA SU EVALUACIÓN**

**THE PRACTICUM IN THE PSYCHO-PEDAGOGY,
PEDAGOGY AND SOCIAL EDUCATION UNIVERSITY
QUALIFICATIONS: INDICATORS FOR THEIR ASSESSMENT**

Eduardo ABALDE PAZ

Alicia ARIAS RODRÍGUEZ

Jesús Miguel MUÑOZ CANTERO¹

Universidade da Coruña

Lourdes PÉREZ GONZÁLEZ

Universidad Pontificia de Salamanca

RESUMEN

Ante la gran preocupación existente en los últimos años por la evaluación de la calidad educativa, han surgido multitud de estudios que intentan, dentro de unos u otros modelos, dar contenido a esa evaluación. Todo es evaluable. Todo debe poseer calidad.

A partir de la reforma de los Planes de estudios en la Universidad y, en concreto en los planes de las Facultades de Ciencias de la Educación, cobra gran importancia en la formación práctica de los estudiantes, el PRACTICUM. Analizaremos cómo están considerados y estructurados los Planes de Practicum de las titulaciones de Educación Social, Psicopedagogía y Pedagogía de varias Universidades españolas y, elaboraremos y analizaremos un instrumento que nos permita evaluarlos, partiendo de las cuatro dimensiones del modelo CIPP: contexto, entrada, proceso y producto.

DESCRIPTORES

***Evaluación. Calidad educativa.
Indicadores. Practicum.***

***1.- ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA
CALIDAD EDUCATIVA***

El proceso de evaluación de la calidad de la educación se viene desarrollando en numerosos países a través de diversas experiencias con distintos grados de complejidad y de alcance. Se ha generado la necesidad de evaluar no solamente el acceso y la extensión de los servicios, sino que es necesario centrarse en los contenidos educativos, en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la calidad del profesorado, en la calidad de..., en fin, de todo lo que conforma el sistema educativo, en tanto que, eso que llamamos calidad es interés de actores políticos, sociales y económicos.

¹ Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña, s/n A Coruña 15071

E-mail: munoz@udc.es

Los significados que se han dado al concepto de calidad en educación incluyen varios enfoques que tenemos que tener en cuenta: eficacia, relevancia y procesos. *Eficacia*, porque una educación es de calidad cuando logramos que nuestros alumnos aprendan lo que se supone que deben aprender; hablamos en último caso de resultados educativos. *Relevante*, en tanto que los contenidos respondan adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse tanto como persona (en las dimensiones intelectual, afectiva, moral y física), como para desarrollarse en los ámbitos que la sociedad le demanda; hablamos de los fines de la educación y de los contenidos curriculares. Por último, la calidad de los *procesos* y medios que el sistema educativo pone en manos de nuestros estudiantes para el desarrollo de su vida educativa; hablamos de calidad de profesorado, del espacio físico de los centros, de materiales y medios y de estrategias didácticas.

La educación es como vemos algo complejo. La sociedad española que está intentando adaptar su sistema educativo a la Comunidad Económica Europea, se ha encontrado con multitud de dificultades que la han obligado a realizar una cantidad de reformas del sistema educativo con el único compromiso de mejorar su calidad educativa en las dimensiones anteriormente señaladas, lo que ha llevado a las autoridades a realizar un gran esfuerzo en mejorar no sólo los recursos materiales, sino también humanos y económicos para dar así, respuesta a lo que la sociedad le demanda.

Investigaciones sobre la preocupación social por el problema educativo, sobre la reforma social, sobre el sistema educativo español,... han centrado los trabajos de innumerables profesionales preocupados por la calidad. Wilson (1992), Álvarez Méndez (1992) y Marchesi (1992) analizan la calidad con el fin de adaptar los currículums a las necesidades del contexto y alumnos; Beare (1992), Cadwell (1992), Millikan (1992),

Pérez Juste (1992) y Álvarez Méndez (1992), estudian la mejora de la instrucción y aprendizaje; Angulo Rasco (1992) y Blanco Felip (1993) entienden la calidad en términos de rentabilidad de los rendimientos y logros de los alumnos; De La Orden (1993) la entiende como un eficiente, coherente, eficaz y complejo funcionamiento, organización y gestión del centro. Y, por último, el Consejo de Universidades, y, en concreto, el Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la calidad (1998) abogan por un concepto relativo y multidimensional de la calidad, y su análisis hay que realizarlo dentro del contexto de los procesos sociales y políticos en donde se interaccionan los objetivos y actores del sistema educativo.

En efecto, numerosas investigaciones analizan el término de la calidad educativa desde diversos puntos de vista. Nos enfrentamos, pues, a un término que podríamos definir de diversas formas, y todas ellas válidas, tal como pone de manifiesto De Miguel (1994) y el Comité Técnico de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998), a un concepto relativo. Y es relativo porque, justamente, significa cosas diferentes para diferentes personas; cosas diferentes, incluso, para las mismas personas en diferentes momentos y que, aunque normalmente está asociado a lo que consideramos bueno, este “bueno” tampoco significa para todos igual.

Por estas razones el concepto de “calidad” ha recibido variadas interpretaciones y funciones: desde la concepción de que la calidad estaba basada en conseguir un sentimiento íntegro de cuáles eran los intereses de la tribu e introducir al sujeto en las creencias y prácticas sociales (educación doméstica de la comunidad primitiva), pasando por la época feudal, donde la calidad educativa estaba destinada a familiarizar a la sociedad con las doctrinas cristianas, o el siglo XIX, donde la instrucción pública de calidad se favorece a través de objetivos de universalidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación básica. Ya en

el siglo XX, hay un gran movimiento de renovación constante, desde la renovación pedagógica, iniciada por la Escuela Nueva de principios de siglo², hasta la actualidad, donde ya a las puertas del siglo XXI el contexto del término calidad adquiere una dimensión más holística, considerarla tal, como ponen de manifiesto Garvin (1984), Harvey y Green (1993), De la Orden (1994a) y De Miguel (1994), un **concepto multidimensional**.

El problema se nos puede plantear cuando queramos medir esa calidad. En este sentido, Hernández Pina (1996) afirma que la evaluación es el dispositivo generador de la calidad. De Miguel (1994:17) señala que “si queremos promover la mejora del sistema educativo es necesario establecer procesos de evaluación de los centros escolares”. En clara referencia a la evaluación universitaria, Joan Mateo et al. (1996) abordan la evaluación de la función directiva y el planteamiento institucional respecto a los procesos de acreditación de directores de centros educativos. González et al. (1996), afirman que la actividad evaluadora está íntimamente ligada a las diferentes maneras de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muñoz et al. (1996) señalan que la evaluación de todos los componentes que concursan y participan en el sistema educativo es necesaria para lograr una óptima calidad en la enseñanza.

Vemos, pues, que calidad y evaluación son dos conceptos interrelacionados y de los que es necesario tener una concepción clara.

Si hiciésemos una revisión amplia de lo que se debe evaluar, es decir, dotar de contenido a la evaluación, seguramente, y tal como hacíamos al principio, al hablar de la evolución histórica del término “calidad” nos encontraríamos con que los aspectos a evaluar variarían en función del tiempo y la cultura en que nos ubicásemos. En España, la Ley

General de Educación del 70 hace referencia a la valoración del rendimiento de los centros y, por otro lado, la LOGSE hace hincapié en los diversos *factores* que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, llenando de contenido la evaluación; pero, para delimitar de una manera más ordenada cuáles son éstos, es necesario que tengamos una visión global de cuál es su evolución.

Son numerosos los estudios centrados en tratar de llenar esa gran bolsa llamada evaluación. Numerosos trabajos, centrados en buscar cuáles son las características de las escuelas eficaces o escuelas con éxito (*effective schools*), responden que un centro de calidad depende de sus profesores y alumnos (buenos profesores + buenos alumnos = buen rendimiento). El Informe Coleman (1964) ponía de manifiesto la poca influencia de los centros en el rendimiento, resaltando la importancia de las relaciones sociofamiliares. En los años 70-80, los investigadores (Brookover et al., 1979; Madaus, Airasian y Kellaghan, 1980; Cremers y Scheerens, 1989), tratan de aislar otra serie de factores que permitan distinguir entre un centro eficaz uno ineficaz, tomando como criterio el rendimiento medido a través de pruebas estándares. Los trabajos de Fullan (1986), introducen nuevos conceptos, como comunicación e interacción, trabajo colaborativo, consenso,... que hacen replantearse, otra vez, el proceso de la evaluación de los centros de cara a la calidad. La OCDE, intenta incidir en la **transformación y cambio** de los centros educativos.

De Miguel (1994) señala la **evaluación institucional**, como alternativa para cambiar las organizaciones educativas, y cuyo fin primordial es facilitar procesos de autorregulación, es decir, autoevaluación.

En esta línea se mueven casi todos los programas que, actualmente, se han puesto en

2 Se establece, como principio de calidad, la formación de carácter práctico, abordando ya, no sólo los aspectos intelectuales sino todos los aspectos del hombre.

marcha en nuestro país y concretamente, el MEC, a través de *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad* (1998), o de los resultantes por la aplicación de otros modelos que se basan en esta línea de acción, como el Modelo CIPP (1987)- Contexto, Input, Proceso, Producto-entre cuyas aplicaciones se encuentra el Plan ACE (Plan de Evaluación de Centros Educativos, 1997) que la CC.AA. gallega está aplicando de forma experimental actualmente o, el modelo desarrollado por De Miguel (1994) para la Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria. Basados todos ellos en una combinación de evaluación externa (realizada por la Inspección o Comités de Expertos, en caso de la enseñanza Universitaria) e interna (iniciada por el Equipo Directivo de los centros).

En resumen, actualmente, la Gestión de Calidad se apoya en la generación de un cambio cultural en las organizaciones, promovido por la orientación permanente de las organizaciones hacia la mejora de procesos y resultados.

La metodología de la evaluación vendrá determinada por el objeto de la misma, por los objetivos y funciones de la evaluación, en cada caso concreto, y que vienen condicionados por el modelo evaluativo adoptado, con el fin de realizar propuestas de mejora. Estas opiniones compartidas por numerosos autores (De Miguel, 1994; De la Orden, 1995 b; Pérez Juste, 1992 y 1995), muestran el hilo conductor de los aspectos principales a tener en cuenta a la hora de realizar el diseño de la evaluación: los objetivos y criterios de evaluación, los modelos y procedimientos de la evaluación –que van a configurar la organización de la evaluación- y, por último, el establecimiento de propuestas de mejora

De la Orden (1995 b) señala que, para formular un juicio de valor sobre la organización de un centro docente, es necesario compararlo

con una instancia de referencia, con lo que esta organización será adecuada o inadecuada comparada con un referencial determinado. La determinación de esta instancia de referencia supone el establecimiento de unos criterios de evaluación. Estos criterios pueden ser múltiples, de adecuación, de deseabilidad de la organización, de bondad, de funcionalidad, de eficacia...es decir, son criterios de calidad de la organización. Está claro que los criterios de calidad que nosotros establezcamos deben estar de acuerdo con nuestro concepto de calidad.

No cabe duda, de lo expuesto hasta ahora, que los criterios de calidad que propugnamos estarán de acuerdo con el objetivo de promover una auto-evaluación para el cambio y la innovación.

Establecidos los objetivos y criterios, debemos delimitar el contenido a evaluar, es decir, delimitar los aspectos de los centros educativos que deben ser evaluados. Para ello necesitamos un **MODELO TEÓRICO** que permita captar las relaciones (de forma global) de todos los factores que intervienen.

A la hora de hablar de modelos de evaluación, referida a las organizaciones, lo que se está postulando es, en palabras de Mateo (1995), una teoría sobre su estructura y funcionamiento que especificamos a través de variables relacionadas entre sí y en conexión con otra u otras que estableceremos como indicadores³ de eficacia y calidad. Y reiteramos que, determinar estos criterios de calidad, a asumir por una organización constituye el punto central de toda evaluación. De Miguel (1994), partiendo de una concepción jerárquica de los centros, estructura los centros en diversos niveles educativos (sistema, centro, profesorado y alumnado) reduciendo a dos grandes bloques la clasificación de los modelos: *centrados en la eficacia* (que pondrían énfasis en los resultados y donde se analizarán

3 Entenderemos el indicador, tal como lo hace De la Orden (1995 a), como una variable, significativa, frecuentemente cuantitativa, que tiene carácter normativo.

De Miguel (1994) nos advierte que los indicadores señalan la presencia o ausencia de un hecho y que, frecuentemente, tienen una expresión numérica que reciben el nombre de índice.

an las instituciones a partir de la estructura, los procesos y las conductas implícitas en las mismas. Son ejemplos de este tipo de los de Murphy et al. (1985), Brookover et al. (1979) y Centra y Potter (1980) y, *los centrados en la evaluación del cambio que se centran en los procesos que genera la propia institución para autotransformarse – evaluación del cambio -*. Estos modelos no sólo se centran en variables de entrada y de proceso que influyen sobre el alumno/a, sino que hacen un análisis de las áreas de mejora a través de una evaluación interna (autoevaluación) y una externa-social.

Dentro de esta línea se desarrolla el programa GRIDS de McMahon (1984), potenciado por la OCDE a través del CERI (Centro para la Investigación e Innovación Educativa), en donde se concibe la evaluación institucional como una estrategia para mejorar la calidad de los centros educativos, asumiendo un enfoque procesual característico de la investigación-acción. En 1992, el MEC en su Plan de Evaluación de Centros Docentes (Plan EVA), daba ya los primeros pasos sobre la evaluación de la calidad en los centros educativos en nuestro país. Actualmente está el Modelo EFQM (Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total, 1998) aplicado al Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y en la Gestión de la calidad en educación, propiciada por el MEC para implantar planes de mejora de los centros educativos públicos.

Establecidos los objetivos y criterios de la evaluación y, decididos los aspectos de los centros que vamos a evaluar y el modelo que vamos a utilizar, es necesario concretar la metodología que vamos a seguir.

Es difícil plantear un único proceso metodológico si partimos de la posibilidad de aplicar una gran diversidad de metodologías en función de los objetivos seleccionados. Nevo (1986) resume a tres fases este proceso:

- Focalizar el problema de evaluación.

- Recoger y analizar datos empíricos.
- Comunicar los resultados a las audiencias.

De Miguel (1994), refiriéndose a este tema, subraya la necesidad de tomar decisiones sobre el modelo a utilizar, los instrumentos a través de los cuáles vamos a recoger información, y determinar los agentes implicados en la evaluación.

De la Orden (1995 a) señala las siguientes operaciones:

- Plan y diseño de evaluación.
- Desarrollo de instrumentos.
- Recogida de información.
- Análisis e interpretación de los datos.

Posteriormente, este mismo autor (De la Orden et al., 1997) señala, haciendo referencia al modelo sistémico de Universidad, las siguientes fases:

- Definición constitutiva del modelo de calidad.
- Definición operativa del modelo de calidad.
- Búsqueda de variables de los diferentes sectores del modelo (CIPP).
- Evaluación de las variables.
- Selección de los instrumentos de medida.
- Recogida de información.
- Codificación y análisis de datos.
- Evaluación del modelo.
- Validación del modelo.

De la revisión de las fases propuestas por estos autores, surge la necesidad de establecer procedimientos de recogida de la información, así como la de establecer un plan de evaluación.

Pérez Juste (1992) señala que el plan de evaluación incluye la selección de variables, los procedimientos de recogida de información, las fuentes a las que se acudirá para recogerla, el enfoque seleccionado (modelo). Incluso estas dimensiones deben ir acompañadas de otras de carácter técnico como el asentimiento y la implicación de los que van a ser evaluados, la negociación (Villar Angulo, 1988) y, por supuesto, un sistema de decisiones y seguimiento.

Dentro de esta línea, podemos citar el Programa GRIDS, dentro del planteamiento de investigación (Eliot et al. , 1985), al que hacíamos mención anteriormente, que incluye cinco fases: de preparación, de revisión inicial, de revisión específica, de acción para el desarrollo, de revisión o reiniciación.

También tenemos el Proyecto IBS/A de Cranston (1991) que recoge las siguientes fases en el diseño y desarrollo del proceso de evaluación de centro educativo: fase de planificación/negociación/sensibilización/; fase de autorrevisión; fase de decisión y, fase de seguimiento.

De Miguel (1994) señala cinco fases a utilizar en la metodología de evaluación, muy en concordancia con la propuesta anterior: fase de planificación/negociación, aplicación/autorrevisión, *valoración*, elaboración de programas de mejora y formación y, por último, la fase de seguimiento, revisión e inicio.

Por último, haré referencia al proceso seguido por el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad en donde, con la idea de establecer vínculos entre la autoevaluación, el proceso de planificación y los planes de acción, se establecen las fases que resumimos a conti-

nuación: desarrollo de compromisos; proceso de autoevaluación y recogida y análisis de datos de planificación; definición de acciones de mejora; y establecimiento de prioridades (Plan Anual de Mejora), al tiempo que la Dirección elabora el plan de la organización a partir de la planificación estratégica; elaboración de un plan integrado; y, por último, implantación y revisión.

2.- IMPORTANCIA DEL PRACTICUM COMO PLAN DE FORMACIÓN.

La evaluación del Practicum no es más otro aspecto dentro de esa bolsa de estudios encaminados a la evaluación educativa. Durante los últimos años, y sobre todo, desde la reforma de los planes de estudios, en las titulaciones relativas a la educación como las de Maestro, Psicopedagogía, Educación Social y Pedagogía, ha habido y hay, una gran preocupación por la calidad de las prácticas que nuestros alumnos realizan en los centros. El Practicum, tal como señala Schön (1992), es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica donde los alumnos han de aprender haciendo, situándose en una posición intermedia entre el mundo de la vida ordinaria y la Universidad. Sobrado (1996) lo entiende como una aproximación global e interdisciplinar a la práctica de la profesión mediante el desarrollo de las actuaciones profesionales de complejidad progresiva y en situaciones reales.

2.1. Modelos de prácticas.

Zabalza & Marcelo (1993), Cifuentes et al (1998) hacen referencia a cuatro modelos de prácticas, refiriéndose a las escuelas de magisterio:

- Tradicional de oficio: el alumno en prácticas aprende de un maestro experimentado.
- Modelo de laboratorio o simulación: el alumno entrena previamente alguna destreza antes de enfrentarse al aula.

- Modelo reflexivo: se organiza un taller o seminario de trabajo en el que el alumno reflexiona sobre su actuación en el aula, sobre sus futuras actuaciones y sobre los efectos que éstas pueden tener.
- Modelo de prácticas basado en la investigación: se trata de enfrentarse a la realidad con una actitud de pregunta con el fin de conocer, entender y explicar lo que sucede en el aula.

Por supuesto, que la combinación de ellos da lugar a otros tantos modelos. Cada modalidad es asumida y expuesta explícitamente por cada Universidad en lo que denominan Planes de Practicum, Planes de Trabajo, Programas de Practicum,... y en ellos se refleja la filosofía, la forma de entenderlos y desarrollarlos. La evaluación del Practicum, se nos presenta, pues, como aspecto importantísimo en tanto que éste también tiene la misma categoría dentro del marco de formación de nuestros alumnos.

2.2. Evaluación del Practicum: aspectos a considerar.

Evaluar el Practicum significa evaluarlo en su conjunto, es decir, la evaluación del programa en sí mismo y su puesta en práctica. Para Zabalza (1996), la evaluación del Plan de Practicum supone la evaluación del modelo general de prácticas,

que está sujeto a las características marcadas por la Administración Educativa. El siguiente nivel, vendría reflejado en el plan de formación que cada centro elabora y que constituye lo que consideramos PRACTICUM: que reflejará la estructura que cada centro específico le otorga, organismos colaboradores, funciones de los profesores, tutores, alumnos,..., temporalización, evaluación,... En suma, el marco por el que se rige la puesta en marcha y funcionamiento de las prácticas de los estudiantes.

2.3. El Plan de Practicum en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social.

De un análisis de los Planes de Practicum de las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social en diversas Universidades de España (Barcelona Autónoma, Barcelona Central, Santiago de Compostela, Complutense Madrid, Salamanca, A Coruña, Murcia, La Laguna, Lérida, Burgos, Málaga, Valencia y Granada) hemos encontrado que, en la mayoría de ellas y en las titulaciones expuestas, los Planes de Practicum incluye nueve dimensiones –tabla 1-. En este trabajo solamente analizaremos cinco de las nueve dimensiones ya que es donde más peso y desarrollo las diversas Universidades estudiadas han puesto su empeño en la elaboración.

PLANES DE PRACTICUM	INTRODUCCIÓN	ESTRUCTURA O TEMPORALIZACIÓN	AMBITOS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	ORGANIZACIÓN	EVALUACIÓN
EDUCACIÓN SOCIAL	*	*	*	*	*	*	*	*	*
PSICOPEDAGOGÍA	*	*	*	*	*	*	*	*	*
PEDAGOGÍA	*	*	*	*	*	*	*	*	*

TABLA 1. Dimensiones en la diplomatura de Educación Social, Licenciatura de Pedagogía y Licenciatura de Psicopedagogía.

1- *Estructura o temporalización* de los Planes de Practicum. Esta dimensión se configura como clave para el estudio de los planes, ya que no hay que olvidar que legislativamente está establecida pero que se originan diversas lecturas de la misma.

La Diplomatura de Educación Social, en todas las Universidades analizadas, estructura el Practicum en dos años (lo se traduce en la consecución de 32 créditos) haciendo una dis-

tinción entre prácticas de iniciación (que se desarrollarían al principio de las mismas. Basándose, principalmente, en el contacto con los centros y organizaciones y conocimiento de los programas que se van desarrollando por medio, todo ello, de charlas de expertos, evaluación sobre opiniones descritas por los alumnos, etc.) y, otras de implicación (se intenta que el alumno conozca la realidad laboral en donde va a desarrollar su perfil profesional bien integrándolo en centros

donde ya existen unos programas que se están desarrollando – A Coruña, Salamanca, Autónoma de Barcelona, y Lérida y Burgos- o bien, desarrollando los propios programas que

los alumnos han elaborado durante la fase de iniciación - Central de Barcelona-) (tabla 2. Estructura o temporalización en la Diplomatura de Educación Social).

	A CORUÑA (Practicum I y Practicum II)	LERIDA (Practicum I)	SALAMANCA (Practicum I y Practicum II)	BARCELONA (Practicum I)	BARCELONA AUTONOMA (Practicum I y II)
FASE DE INICIACIÓN (sesiones informativas)	*	*		*	
FASE DE IMPLICACIÓN (bajo la coordinación de profesor-tutor y tutor en los centros colaboradores)	*	*		*	
MEMORIA (tutorización de los profesores-tutores)	*			*	
PROGRAMAS			Practicum I= formación de competencias Conocimiento de la realidad socioeducativa. Practicum II= Programas concretos.		
OBSERVACIONES				Establece las directrices que guiará la tutorización de los profesores-tutores y los tutores de los centros colaboradores.	Se inician en octubre: visitas guiadas, reconocimiento empírico de los centros y reconocimiento de la oferta de estudios y memoria.

TABLA 2. Estructura o temporalización en la Diplomatura de Educación Social.

La Licenciatura de Psicopedagogía, también, temporiza el Plan de Practicum en dos fases: iniciación e implicación (al igual que vemos en la Diplomatura de Educación Social), que corresponderían al Practicum I y Practicum II, con una carga de 12 créditos, exceptuando La Laguna que le asigna 13,5 créditos. Estas dos fases se desarrollan a lo largo del 1º. curso (Practicum I) y 2º. Curso (Practicum II). La Universidad de A Coruña es la única que imparte el Practicum, en su totalidad, en el 2º. Curso. Otras Universidades como Santiago y

Salamanca desarrollan la siguiente estructura: la primera Universidad habla de Practicum I y II, en el primer curso y, Practicum III y IV, en el segundo curso y la segunda Universidad (Salamanca) no deja explícito esta estructura del Practicum en dos o más fases, sino que lo presenta de una forma general, indicando solamente las horas que corresponden a seminarios, tutorías de Facultad, actividades presenciales y a la elaboración de la memoria (ver tabla 3. Estructura o temporalización en la Licenciatura de Psicopedagogía).

UNIVERSIDADES	ESTRUCTURA O TEMPORALIZACIÓN (12 créditos)				
	Practicum I			Practicum II	
BARCELONA AUTONOMA	4crd..			8 crd.	
SANTIAGO DE COMPOSTELA	Este Practicum consta de Practicum I, II (1º curso), III y IV. (2º curso)				
	3 crd.	3 crd.	3 crd.	3crd.	
A CORUÑA	Fase de iniciación			Fase de prácticas en el centro o institución	
SALAMANCA	La temporalización está marcada a nivel general, indicando solamente las horas que corresponde a seminarios y tutorías de facultad, a actividades presenciales y a la elaboración de la memoria.				
MURCIA	6 crd.. Descripción de la realidad escolar e intervención en centros.			6 crd. Descripción de la realidad educativa de un sector e intervención en los equipos de apoyo externo.	
LA LAGUNA	4'5 crd.			9 crd.	
BARCELONA	6 crd.			6 crd.	
	El alumno trabaja desde la perspectiva de la observación, an análisis y puesta en acción			Es una replica real de la actuación de un profesional en los diferentes ámbitos de intervención.	

TABLA 3. Estructura o temporalización en la Licenciatura de Psicopedagogía.

Y por último, la Licenciatura de Pedagogía en las Universidades analizadas también hace referencia a una estructura de iniciación y, posteriormente, en el 2º. Ciclo, por lo general, de implicación (18 créditos). Aunque destaca la Universidad de Málaga que considera cinco prácticos diferentes, secuenciados año a año

—desde primero— y tutorizados cada uno de ellos por una sola área de conocimiento; La Laguna y la Autónoma de Barcelona que lo temporalizan como el resto de las Universidades a lo largo de los dos ciclos (ver tabla 4. Estructura o Temporalización en la Licenciatura de Pedagogía).

UNIVERSIDADES	ESTRUCTURA O TEMPORALIZACIÓN			
	Fase iniciación (Practicum I)	Fase Implicación (Practicum II)		
GRANADA	Descripción 6c. 1º. Ciclo	Intervención e innovación 12c. 2ºCiclo		
VALENCIA	1º. Ciclo 6c	12c. 2º ciclo		
SALAMANCA	7,5 c. 1º. Ciclo	14c. 2º ciclo		
LA LAGUNA	1º. Ciclo 2º. ciclo. No se explicitan las fases.			
BARCELONA	6c. 1º. Ciclo	15c 2º ciclo		
BARCELONA AUTÓNOMA	4c. 1º ciclo/ 16c. 2º ciclo. No se explicitan las fases.			
MÁLAGA	Se estructura el prácticum por áreas de conocimiento admitiendo cinco Practicum diferentes:			
	I. Inicia-ción	II. Escolar	III. Centro apoyo y recursos	IV y V. Social
MADRID	6c. 1º ciclo			
MURCIA	6c. 1º ciclo	12c. 2º ciclo		

TABLA 4. Estructura o temporalización en la Licenciatura de Pedagogía.

2- *Objetivos*. En la Diplomatura de Educación Social casi todas las Universidades analizadas fijan unos objetivos generales —centrados en favorecer el contacto con los alumnos con las diferentes realidades sociales, así como la integración teórica-práctica - y otros específicos, que varían según las fases desarrolladas en la temporalización. En la fase de iniciación se centran en conocimiento de los centros y su realidad social, fuentes documentales...; en la fase de implicación se fijan objetivos basados en un conocimiento completo del perfil del educador social (ver tabla 5. Objetivos en la Diplomatura de Educación

Social). La Licenciatura de Psicopedagogía con respeto a esta dimensión en la mayoría de las Universidades analizadas no los distinguen entre generales y específicos. Las únicas Universidades que hablan de objetivos generales y específicos son las de A Coruña y Murcia; además aceptan los objetivos específicos de una manera globalizadora, refiriéndose tanto al Practicum I como el II. Destacando también en este aspecto A Universidade da Coruña que subdivide los objetivos específicos en conceptuales, de habilidades y destrezas y de aptitudes (ver tabla 6. Objetivos en la Licenciatura en Psicopedagogía).

	A CORUÑA	LÉRIDA	BURGOS	SALAMANCA	BARCELONA	BARCELONA AUTONOMA
GENERALES	*	*		*	*	+
ESPECIFICOS	*				*	
OBSERVACIONES			Para cada programa			

TABLA 5. Objetivos en la Diplomatura de Educación Social

UNIVERSIDADES	OBJETIVOS		
	GENERALES	ESPECÍFICOS	
		PRACTICUM I	PRACTIUM II
BARCELONA AUTONOMA		Adquirir un conocimiento amplio de la actuación profesional del Psicopedagogía.	Valorar las propias competencias, profundizar sobre el modelo de orientación, elaborar informes, desenvolver programas de orientación
SANTIAGO DE COMPOSTELA		Estos objetivos corresponden al Practicum I y II: Ampliar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en la Facultad. Iniciar un conocimiento de la realidad social e institucional. Favorecer el conocimiento de la organización y de las relaciones laborales.	Estos objetivos corresponden al Practicum III y IV: Ampliar conocimientos habilidades y destrezas. Afrontar el conocimiento de la realidad social e institucional. Fomentar la libertad y la autonomía de los estudiantes.
A CORUÑA	Propiciar un aprendizaje profesional, facilitar los procesos de interacción teoría-práctica y favorecer el desarrollo profesional.	Los integra dividiéndolos en tres niveles como son: El conceptual: integrar conocimientos teóricos-prácticos en la identificación y solución de problemas... De habilidades y destrezas: diseñar, aplicar y evaluar programas educativos, a nivel grupal, y/o individual. De actitudes: mostrar interés cara a la actualización permanente a través de lecturas críticas, investigaciones y reflexiones relacionadas con su área de trabajo.	
SALAMANCA	A nivel general: Conocer el plan de trabajo de cada Equipo y Departamento de Orientación. Observar y participar en la manera de lo posible del funcionamiento interno de un Equipo o Departamento de Orientación. Conocer y observar las actuaciones que se llevan a cabo, considerando el asesoramiento y la toma de decisiones.		
MURCIA	Participar en las diferentes actividades educativas de los centros. Relacionar el marco legislativo. Ahondar en un campo de interés. Posibilitar la visión y cooperación Meta-profesional.	Adquirir un conocimiento suficientemente amplio y completo de algún ámbito de actuación profesional. Participar en algunas actividades. Valorar las competencias profesionales y formular propuestas alternativas. Implicar a los psicopedagogos en formación en un proceso continuo de investigación y acción.	
LA LAGUNA		Desarrollar contenidos ya actividades sobre las funciones de asesoramiento, evaluación y diagnóstico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Desarrollar contenidos y actividades sobre las funciones de intervención psicopedagógicas.
BARCELONA	Tener un buen conocimiento de la organización administrativa, Conocer las funciones profesionales. Elaborar una propuesta de acción psicopedagógica. Participar en el proceso de identificación y evaluación psicopedagógico.		

TABLA 6. Objetivos en la Licenciatura de Psicopedagogía.

La Licenciatura de Pedagogía en todos los Planes de Practicum nos encontramos con unos objetivos generales y otros específicos. En la Universidad de Valencia, se da el caso de que las áreas de conocimiento ofertan programas concretos, por lo que sus objetivos vienen marcados por cada programa (ver tabla 7. Objetivos en la Licenciatura de Pedagogía).

3- *Metodología*. La mayoría de las Universidades tocan este punto y se rigen bajo

los mismos principios a nivel general, basándose en: una tutorización por parte del profesor de la Facultad, con la colaboración de los tutores de los centros colaboradores a fin de realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos para, posteriormente, evaluarlos.

La Diplomatura de Educación Social, las Universidades de Lérida y Salamanca no dejan explícito este punto como tal, sino que

	OBJETIVOS		
	GENERALES	ESPECÍFICOS	
		PRACTICUM I	PRACTICUM II
GRANADA	Capacitar futuros pedagogos en organización, asesoramiento e intervención socioeducativa. Intervenir en diseños, desarrollo y evaluación de servicios, programas y centros.	Observar la realidad educativa. Participar problemas educativos Analizar los procesos educativos. Elaborar informes.	Orientar su formación. Participar diseño, desarrollo y evaluación. Elaborar informes
VALENCIA	Profundizar ámbito pedagogía. Adquirir y desarrollar conocimientos, destrezas y habilidades profesionales. Analizar contexto. Planificar, aplicar y evaluar intervenciones educativas.		
SALAMANCA	Orientados a la toma de contacto de los estudiantes a la realidad del centro. Detectar aspectos funcionales y disfuncionales de su actuación.		
LA LAGUNA	Abordar y analizar la realidad educativa. Planificar un proyecto investigación. Redactar y planificar informe		
BARCELONA	Conectar la teoría y práctica. Comprender la actividad profesional. Reflexionar sobre la función del profesional.	Conexión con ámbitos de intervención profesional. Comprender la problemática del ejercicio de la profesión	Analizar la realidad educativa. Identificar, describir y analizar proyectos educativos. Colaborar con profesionales para planificar, ejecutar y evaluar actividades educativas.
BARCELONA AUTÓNOMA	Conectar con la realidad profesional. Aplicar y profundizar en conocimientos teóricos-prácticos.	Iniciar a los estudiantes en la observación sistemática de su entorno educativo. Analizar los centros y los diferentes profesionales. Utilizar servicios de documentación	Comprender la organización de los centros. Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención.
MALAGA	Conocer y analizar la intervención profesional. Diseñar y desarrollar proyectos de investigación. Elaborar propuestas alternativas.	Tomar conciencia y reflexionar sobre las funciones del pedagogo.	Colaborar y participar en las diferentes actividades. Aprender a investigar.
MADRID	Tomar conciencia de las distintas realidades. Conocer diferentes instituciones		Identificar y analizar la realidad. Fomentar, provocar y generar procesos de reconstrucción personal.
MURCIA	Conocer y analizar planes de actuación concretos y los roles profesionales. Identificar las funciones del pedagogo		

TABLA 7. Objetivos en la Licenciatura de Pedagogía.

lo van recogiendo a medida que se va desarrollando el Plan de Practicum. La Universidad de Salamanca, es la única que incluye un punto referido al trabajo de tutorización tan demandada tanto por los profesores tutores de la Facultad como por los tutores de

los centros (ver tabla 8. Metodología en la Diplomatura de Educación Social). En la Licenciatura de Psicopedagogía solamente la Universidad Autónoma de Barcelona y la de Murcia, reflejan en sus planes este punto. Ambas señalan dentro de este apartado, tanto

para el Practicum I como para el II, las reuniones que los profesores tutores con los alumnos, la estructura del informe evaluativo, la facilitación al alumno de una capeta de

Practicum individual que constará del Programa de Practicum, el Plan de Trabajo, calendario, etc.

	A CORUÑA	LERIDA	BURGOS	SALAMANCA	BARCELONA	BARCELONA AUTONOMA
Integración de la teoría práctica.	*	+				*
Participación del estudiante.	*					*
Practicum como proceso de formación permanente.	*					*
Teniendo en cuenta los programas en los que va a realizar el Practicum de Educación Social.			*			
No aparece implícita				*	+	

TABLA 8. Metodología en la Diplomatura de la Educación Social.

Los Planes de Practicum de la Licenciatura de Pedagogía en las Universidades de Valencia, La Laguna, Barcelona y Murcia no aparece redactado como tal en sus planes como un punto específico, la metodología, aunque en el análisis de los textos observamos que sí lo hacen al temporizar o estructurar el Practicum en las diversas fases (iniciación e implicación, que se dan a lo largo del primer ciclo y segun-

do ciclo de la Licenciatura). Respecto a la Universidad de Valencia, que estructura su Practicum por medio de programas de intervención específicos y desarrollados por las diversas áreas de conocimiento, la metodología se incorpora dentro de cada uno de esos mismos programas, con una metodología activa, reflexiva y crítica (ver tabla 9. Metodología en la Licenciatura de Pedagogía).

UNIVERSIDADES	METODOLOGÍA
GRANADA	Durante el periodo lectivo. Alumnos de los cursos de 2 y 4 de Pedagogía. Permanencia en los centros de Practicas de 45 horas. Participación en seminarios y prácticas de laboratorio.
VALENCIA	La incorpora dentro de los programas específicos de cada área .
SALAMANCA	Integrarse en la actividad de los centros. Mantener una disposición habitual a recoger información. Llevar un diario de las actividades. Organizar los datos recogidos. Elaborar posibles líneas de actuación.
LA LAGUNA	Incorporada en la temporalización en el Practicum I. Practicum II aparece reflejada como un punto.
BARCELONA	Incorporada en la temporalización.
BARCELONA AUTONOMA	Ofertar las plazas. Reunión con los profesores-tutores Contactar con los centros. Memoria. Evaluación del desenvolvimiento. Reunión del profesor -tutor y el tutor del centro.
MALAGA	Ofrecer al alumnado una perspectiva general sobre diversos ámbitos y facetas del campo profesional y escolar.
MADRID	Visitas de profesionales a la Facultad. Visitas de los alumnos a los centros colaboradores. Estancias en los centros. Trabajo con el profesor-tutor. Memoria.
MURCIA	Incorporada en la temporalización.

TABLA 9. Metodología en la Licenciatura de Pedagogía.

4- *Organización*. Dentro de la misma se ha detectado hasta ocho figuras diferentes que se articulan para poder llevar el Practicum en la Diplomatura de Educación Social, Licenciatura de Psicopedagogía y Pedagogía. Lo más sobresaliente de dicha dimensión es que no se dan en todas las Universidades analizadas, ni todas lo tratan desde el mismo prisma.

Así, las Universidades estudiadas en la Licenciatura de Pedagogía, en un puede llamar la atención que no se tenga en cuenta la figura del profesor cooperante de los centros.

Esta es una figura que es tratada dentro de la categoría de centros colaboradores, por lo que en la organización de los planes, es una figura tenida en cuenta en la mayoría de los mismos, como la de Profesor Supervisor de la Facultad. Excepcionalmente, encontramos una Comisión de prácticas Provincial, como el caso de Granada, pero de la que no extraemos funciones específicas. También no se tiene, de una manera explícita, la presencia de los alumnos a la hora de organizar los Planes de Practicum como un elemento puntual (ver tabla 10. Organización en la Licenciatura de Pedagogía).

	Comisión Prácticas	Comisión provincial prácticas	Profesor supervisor. Facultad	Centros Colaboradores	Consell d'estudis	Alumnos	Prof. Cooperante	Coordinador
Granada	*	*	*				*	*
Valencia			*			*	*	
Salamanca			*			*	*	
La Laguna	*							
Barcelona	*		*	*	*			*
Barcelona Autónoma								
Málaga								
Madrid			*			*	*	*
Murcia			*			*		

TABLA 10. Organización en la Licenciatura de Pedagogía.

Además, en esta Licenciatura, en algunos casos, aparece la figura del coordinador de prácticas dentro de cada área de conocimiento y Departamento, que estará en relación con los profesores tutores de los centros y los alumnos. Figura que, en nuestra opinión es necesaria para lograr una mayor coordinación entre los diversos órganos que configuran los Planes de Practicum.

Con respeto a la Licenciatura de Psicopedagogía la Universidad de Santiago y la Autónoma de Barcelona no reflejan cuál es la organización de Practicum en sus planes. La Coruña, Barcelona y La Laguna, tienen la misma estructura al considerar una Comisión de Practicum, Instituciones colaboradoras, tutores de Facultad, de centros y estudiantes. En estas mismas Universidades aparecen otras figuras como la Unidad de Gestión de Prácticas Externas, el Coordinador General de Practicum y el Consell d'estudis. Por el con-

trario, Salamanca y Murcia solo reflejan como organización la figura del profesor tutor de la Facultad, del centro y el alumno.

La Diplomatura de Educación Social de las Universidades analizadas (ver tabla 11. Organización en la Diplomatura de Educación Social), la de Burgos y la Autónoma de Barcelona no recogen este punto. Las otras Universidades tienen todas ellas una misma estructura: comisión de Practicum, instituciones colaboradoras, profesor-tutor de la Facultad, tutores y estudiantes.

La Universidad de A Coruña, incluye una unidad de prácticas externas, encargada de contactar con las instituciones y profesionales del campo de la Educación Social, organizar los mecanismos para la captación de organizaciones, instituciones y servicios que ofrecen plazas de Practicum y gestionar una base de datos.

La Central de Barcelona incluye un “Consell d’estudits” que representa al profesorado de los departamentos que tienen encomendada docencia en la enseñanza y que entre sus funciones destaca el garantizar la coherencia de las materias.

La Universidad de Lérida incluye los “Equips de pràctiques” cuya función es realizar un informe de evaluación de cada alumno y asesorarles durante sus prácticas.

	A CORUÑA	LERIDA	BURGOS	SALAMANCA	BARCELONA	BARCELONA AUTONOMA
COMISIÓN DEL PRACTICUM	Decano, Representante de cada área, Dos profesores elegidos por la Junta de Facultad, Cuatro alumnos elegidos por la Junta de Facultad	*		*	*	
INSTITUCIONES COLABORADORAS	*	+		*	*	
PROFESORES-TUTORES	Profesor de POD	Profesor del POD		*	*	
TUTORES DE LOS CENTROS COLABORADORES	*	*		*	*	
ESTUDIANTES	*	*		*	*	
COMISIÓN DE ESTUDIO		Representantes del profesorado y alumnado			+	
EQUIPOS DE PRACTICAS		Dos profesores tutores de la facultad				
UNIDAD GESTIÓN DE PRACTICAS EXTERNAS	Decano, Dos profesores de la comisión del Practicum, Dos alumnos de la comisión del Practicum.					

TABLA 11. Organización en la Diplomatura de Educación Social.

5- *Evaluación.* La Licenciatura de Pedagogía se caracteriza por basarse en las calificaciones otorgadas por los profesores-tutores de la Facultad y los tutores de los centros partiendo de la memoria, que es recogida en todas ellas. Esta memoria no se pide al alumno ni en Murcia ni en Granada. Por otro lado, casi todas las Universidades analizadas dentro de esta Licenciatura, incluyen un cuestionario específico de evaluación de las aptitudes de los alumnos en los centros

donde desarrollan sus prácticas –no se da ni en Valencia ni en Madrid ver tabla 12. Evaluación en la Licenciatura de Pedagogía). En todo caso, parece que la memoria de prácticas es el punto más importante de la evaluación del alumno, en detrimento de la posible evaluación que haga el profesor-tutor de los centros colaboradores o, el seguimiento que pueda hacer el profesor-tutor de la Facultad (ver tabla 13. Memoria en la Licenciatura de Pedagogía).

	Evaluación De Programas o actividades	Evaluación tutor centros	Evaluación de los profesores tutores de la Facultad	Evaluación del estudiante -aptitudes-	Memoria
Granada	*			*	
Valencia					*
Salamanca	*			*	*
La Laguna				*	*
Barcelona	*			*	
Barcelona Autónoma	*			*	*
Málaga	*			*	*
Madrid		*	*		*
Murcia		*	*		*

TABLA 12. Evaluación en la Licenciatura de Pedagogía.

MEMORIA	
Granada	Evalúa las actividades. Siendo la evaluación competencia de la Comisión de Prácticas de Licenciatura a través de entrevistas, encuestas, indicadores calidad y otros.
Valencia	La memoria se entregará al profesor tutor y recogerá, por un lado, información sobre la descripción del centro y de las prácticas y, por otro lado, presentación del trabajo y resultados.
Salamanca	Se entregará al profesor tutor centro y profesor tutor de la facultad. Se describirá los datos recogidos a lo largo de las prácticas en las que aparecerá reflejada las características, funcionamiento y disfunciones del centro, además de su claridad, fundamentación, interpretación, etc.
La Laguna	La memoria tendrá en cuenta las características del centro y su dinámica interna, identificación de las necesidades de intervención, sobre los planes de intervención desarrollados y una valoración personal.
Barcelona	Aunque no es denominada como tal memoria, si evalúa el trabajo del alumno de acuerdo con los contenidos comunes y los objetivos específicos, y de manera continuada durante todas las prácticas.
Barcelona Autónoma	La evaluación se realiza a través de trabajos de grupos sobre las visitas a los centros colaboradores, individuales sobre un tema, así como las actividades que se han desarrollado.
Málaga	Resumen y comentario de las distintas sesiones informativas, visitas a los centros. Memoria de la estancia en los centros colaboradores y trabajo escrito sobre una actividad concreta relacionada con un tema de la estancia.
Madrid	Descripción características del centro, del proyecto educativo del centro, descripción del grupo donde ha realizado la observación, diario de visitas y conferencias de los profesionales.
Murcia	En el primer Practicum hará un resumen de las conferencias y grupos de trabajo. En el Practicum II elaborará una memoria (no se explicitan los puntos que tiene que recoger).

TABLA 13. Memoria en la Licenciatura de Pedagogía.

En la Diplomatura de Educación Social concretamente se evalúa la actuación del profesor tutor, de los tutores de los centros colaboradores y la percepción y acción de los alumnos sobre el Practicum. Dicha percepción y acción es recogida por medio de una memoria (al igual que se recogen en los Planes de Practicum de las Universidades donde se imparta la Licenciatura de pedagogía y que han sido analizadas para este trabajo) que tiene que entregar el alumno, que solamente en Lérida tiene que defenderla, como si fuera un proyecto de investigación.

Los Planes de Practicum de la Licenciatura de Psicopedagogía (ver tabla 14. Evaluación en la Licenciatura de Psicopedagogía) coinciden en evaluar al alumno por medio de un seguimiento del Profesor Tutor de la Facultad, del informe del Tutor de los centros colaboradores y una memoria que entrega el alumno, que tendrá como puntos a resaltar, una contextualización, descripción de iniciativas y proyectos, evaluación y autoevaluación del Practicum.

UNIVERSIDADES	EVALUACIÓN
BARCELONA AUTONOMA	Se realiza con: Memoria, Informe del tutor del centro, Y las reuniones de intercambio.
SANTIAGO DE COMPOSTELA	Por medio de: Seguimiento del Practicum. Informe del tutor colaborador. Memoria (contextualización, descripción de las iniciativas y proyectos y evaluación y autoevaluación del Practicum).
A CORUÑA	Con el seguimiento del profesor-tutor. Seguimiento del tutor del centro. Memoria (contexto, actividades).
SALAMANCA	A través de una memoria: Contexto. Sobre el plan de trabajo del Equipo o Departamento de orientación. Actuaciones que desarrolle el alumno con su tutor. Valoración global del Practicum.
MURCIA	Se evalúa con: La memoria. Las hojas de seguimiento. La actuación del alumno.
LA LAGUNA	Si se evalúa a los alumnos se tiene en cuenta la participación en los seminarios, informe de los tutores del centro, memoria de prácticas. La comisión del Practicum establece los criterios para evaluar el programa y los profesores.
BARCELONA	Un informe del centro. Valoración del profesor –tutor. Memoria de prácticas (descripción, reflexión y análisis del trabajo).

TABLA 14. Evaluación en la Licenciatura de Psicopedagogía.

De este análisis hemos de extraer aquellos indicadores de evaluación de calidad de los Planes de Practicum. En este sentido, Zabalza (1996), señala que para realizar la evaluación de la puesta en marcha del Programa de Prácticas resulta fundamental el tomar en cuenta cómo se han ido desarrollando cada una de las fases del programa: fase de preparación, difusión y extensión del plan, preparación de las prácticas, primera entrada en los centros y acogida, graduación en las fases de desarrollo de las prácticas (observación, colaboración y realización autónoma), realización de las tareas básicas del programa, momento de salida del programa y proyección de las prácticas. También señala la necesidad de someter a consideración de los evaluadores la dimensión más institucional del desarrollo de las prácticas, tales como el nivel de compromiso e implicación de la institución en el desarrollo del programa, funcionamiento de los sistemas de articulación interinstitucional, funcionamiento de la tutorización de los estudiantes y mecanismos de evaluación del programa. Finalizado el programa de prácticas es necesario la evaluación de la calidad de éste (valores, resultados y satisfacción).

Estamos de acuerdo con Zabalza en que la evaluación del Practicum no es sólo la evaluación del Plan. Es necesaria la evaluación de su contexto, de su entorno. Un análisis de todo lo que le rodea: el propio centro, los centros donde mandamos a los estudiantes, el Plan de Practicum....

Nuestra propuesta, siguiendo el proceso metodológico de De la Orden et al. (1997) al que aludíamos anteriormente y, analizando determinados aspectos de los cuatro ámbitos del modelo CIPP de evaluación desarrollado por Stufflebeam (contexto, entrada, proceso, producto), intenta comprender determinados aspectos en que se desarrollan nuestros Planes de Practicum Para ello consideramos de especial interés cinco dimensiones, algunas de las cuales se desglosan en otras subdimensiones,

a través de una serie de indicadores, tal y como presentamos a continuación:

1.- *Elementos contextuales y personales de los centros colaboradores*: en esta dimensión pretendemos analizar si los centros en donde los estudiantes realizan sus prácticas tienen o no las condiciones (espaciales, materiales, recursos humanos...) necesarias para que los estudiantes realicen sus prácticas.

2.- *Análisis del Plan de Practicum*: analizaremos aspectos relacionados con las condiciones en las que se elaboraron los Planes de Practicum en los centros, su disponibilidad y conocimiento por parte de los alumnos, profesores, tutores de los centros,...

3.- *Organización y funcionamiento*: estudiaremos el nivel de implicación que los distintos órganos del centro encargados de velar por lo que denominamos "mandato legal" tienen en los planes de formación en cuatro subdimensiones:

3.1. *Comisión del Practicum*: como órgano encargado de elaborar el plan y como responsable de marcar las directrices sobre los objetivos, actividades, metodología y evaluación de las prácticas.

3.2. *Equipo Directivo*: en tanto que es el encargado de coordinar las actividades académicas y administrativas con el plan.

3.3. *Los Departamentos*: a éstos les corresponde establecer propuestas relativas de planes de trabajo relativas a la elaboración y mejoras del Plan de Practicum, en tanto que son los encargados de realizar el Plan de Organización Docente y, por lo tanto, de la asignación de los tutores a los estudiantes.

3.4. *Relación del centro con los centros colaboradores*: pretendemos analizar el grado de implicación que los centros colaboradores tienen en la vida universitaria y,

en concreto, con los órganos anteriormente mencionados.

4.- *Procesos didácticos:*

4.1. *Relación en la tutoría con los alumnos y aspectos metodológicos:* se pretende analizar cuál es la relación existente entre los alumnos y los profesores-tutores de la Facultad, así como aspectos relativos a la organización y puesta en marcha del plan por parte de éstos.

4.2. *Evaluación:* analizar aquellos aspectos relacionados con la coordinación en la eva-

luación de los estudiantes entre los profesores tutores y los tutores de los centros colaboradores, de acuerdo a los objetivos y contenidos reflejados en el Plan de Practicum.

5.- *Resultados:* referido a la calificación, satisfacción y nivel de implicación de los alumnos en sus prácticas.

Todas estas dimensiones y subdimensiones hemos intentado recogerlas dentro de una serie de indicadores que posteriormente nos ayudarán a confeccionar el instrumento para evaluar los Planes de Practicum y que aparecen reflejados en la tabla 15⁴.

ELEMENTOS CONTEXTUAIS E PERSOAIS DOS CENTROS DE PRACTICUM
A zona na que está ubicado o centro non presenta problemas de tipo social.
Tódalas instalacións dos centros teñen unhas condicións óptimas.
O centro dispón do mobiliario adecuado para o desenvolvemento das funcións dos estudantes .
O centro dispón de espacio necesario para o desenvolvemento das prácticas.
O centro conta cunha oferta efectiva de apoios externos que facilita a súa acción orientadora e pedagóxica.
A dotación do personal do centro é adecuada para satisfacer los propósitos do Practicum.
O profesores-tutores implicanse efectivamente en procesos de formación permanente cos alumnos.
Os alumnos mostran unha grande motivación pola aprendizaxe.
ANALISE DO PLAN DE PRACTICUM.
O centro ten elaborado o Plan de Practicum.
A elaboración do Plan de Practicum efectuouse despois da análise das necesidades e expectativas da comunidade educativa.
Na elaboración do Plan de Practicum tivéronse en conta os criterios postos pola Comisión de Practicum.
O Plan de Practicum foi aprobado pola Xunta de Facultade trala súa análise e avaliación.
A Organización xeral recollida no Plan de Practicum é realista e adaptada ós seus fins.
Os fins e intencións do Plan de Practicum están priorizados correctamente e son asequibles.
O reglamento incluído no Plan de Practicum é aceptado polos distintos membros da Comisión de Practicum
O Plan de Practicum inclúe procedementos adecuados para favorecer-la colaboración entre os distintos membros da Comisión de Practicum
As relacións previstas coas institucións públicas ou privadas aparecen claramente expresadas no Plan de Practicum.
O Plan de Practicum resulta suficientemente claro e conciso.
O Plan de Practicum é coñecido polos alumnos, profesores-tutores e tutores dos centros colaboradores.
Os obxectivos de Plan de Practicum axeitanse ás necesidades e posibilidades dos alumnos do centro.
No Plan de Practicum aparecen distribuídos os obxectivos, contidos e criterios de avaliación.
O Plan de Practicum establece criterios axeitados para avaliar, e no seu caso, revisa-los procesos de ensinanza dos tutores dos centros colaboradores.
O Plan de Practicum pode utilizarse como marco de referencia para decidir sobre os obxectivos e contidos, metodoloxía e criterios de avaliación.
Os horarios facilitan o cumprimento das tarefas de coordinación dos profesores-tutores da Facultade e a atención os tutores dos centros colaboradores.

4 Los indicadores que se presentan están escritos en lengua Gallega, dado que son los que se pasaron en su momento a juicio de expertos.

**ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO.
COMISIÓN DO PRACTICUM.**

A Comisión de Practicum estableceu as directrices xerais axeitadas para a elaboración e revisión do Plan de Practicum.

A Comisión de Practicum fai un axeitado seguimento do Plan de Practicum.

A Comisión do Practicum estudou e debateu exhaustivamente o Plan de Practicum antes da súa elaboración.

A Comisión do Practicum é a responsable de marcar as directrices sobre os obxectivos, actividades, metodoloxía e avaliación do Plan de Practicum.

A Comisión do Practicum estableceu os mecanismos necesarios que garantan a implantación do Plan de Practicum nos centros colaboradores.

A Comisión do Practicum mantén reunións asiduamente sobre o desenvolvemento do Plan de Practicum.

A Comisión do Practicum planifica adecuadamente todas as actividades que se levan a cabo no Practicum.

A Comisión do Practicum elaborou propostas valiosas para a organización da orientación das prácticas e da acción tutorial.

**ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO.
EQUIPO DECANAL.**

O Equipo Decanal toma as decisións axeitadas no momento oportuno.

O Decano dirixe e coordina tódalas actividades do centro de xeito eficaz.

O Equipo Decanal coordina adecuadamente as actividades académicas co Plan de Practicum.

O Equipo Decanal coordina eficazmente as actividades administrativas do Plan de Practicum.

A Xunta de Facultade supervisa axeitadamente as actividades xerais do Practicum nos seus aspectos docentes.

O Equipo Decanal debate oportunamente e toma decisións sobre os temas pedagóxicos que son da súa competencia.

O Equipo Decanal promove actividades con outras institucións ou centros colaboradores de cara a organizar as prácticas dos alumnos.

A Xunta de Facultade propón as directrices xerais para a avaliación dos plans de Practicum.

O Equipo Decanal analiza e valora a evolución do rendimento coa axuda dos resultados das avaliacións.

**ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO.
DEPARTAMENTOS.**

Existe unha análise permanente do desenvolvemento dos plans de traballo e dos resultados obtidos para introducir no seu caso as modificacións oportunas.

O departamento formula propostas axeitadas relativas a elaboración e mellora do Plan do Practicum

O departamento oferta ós alumnos plans de traballo propios según as directrices que marca os plans de Practicum.

Existe unha organización do Practicum distribuída polo P.O.D. do departamento.

O departamento establece directrices para a elaboración dos plans de Practicum.

O departamento programa actividades con coherencia nos plans de Practicum.

O departamento analiza e valora a evolución dos resultados dos seus plans de traballo.

A avaliación e proposta baixo as directrices aprobadas polo departamento.

**ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO.
RELACIÓNS DA FACULTADE COS CENTROS COLABORADORES.**

O centro colaborador organiza actividades conxuntamente cos centros colaboradoras.

Os titores dos centros colaboradores reciben información puntualmente dos acordos tomados polas Comisións de Practicum e por parte do Equipo Decanal.

Os profesores-titores informan puntualmente os titores dos centros colaboradores dos acordos tomados nos plans de Practicum e dos acordos dos departamentos.

Estableceuse un procedemento eficaz para que os titores dos centros colaboradores eleven as súas propostas as comisións do Plan de Practicum.

A colaboración extraescolar cos centros colaboradores e continua e eficaz.

A avaliación dos Practicum faise de forma común entre os titores dos centros colaboradores e os profesores-titores.

PROCESOS DIDÁCTICOS.	
RELACIÓN NA TITORIA COS ALUMNOS E ASPECTOS METODOLOXICOS	
Os profesores-titores mostran unha actitude calida e cordial que facilita a comunicación cos alumnos dos Practicum.	
Os profesores-titores indican, ós alumnos do Practicum, cales son sus responsabilidades no Practicum.	
Existe unha boa disciplina entre profesor/alumno basada fundamentalmente no respecto mutuo entre ambos.	
Os profesores-titores promoven a creación de actitudes como o respecto, traballo en equipo, etc.... entre os alumnos.	
Os profesores-titores favorecen o equilibrio entre o traballo individual e de grupo que realizan os alumnos do Practicum.	
Os profesores-titores coñecen as relaciones intragrúpas que existen entre os alumnos.	
Os profesores-titores non diseñan estratexias, ni elaboran instrumentos para recoller a información, ademais, de no reservar tempos ós alumnos para que poda realizar a orientación e tutoría dos seus alumnos.	
A organización das actividades complementarias extracolexiais ó prácticum organizase de forma que ningún alumno quede discriminado.	
A preparación dos recursos didácticos así como a programación das actividades realízanse de forma conxunta a partir do plan de traballo	
Existe un plan de traballo baseado nos obxectivos recollidos no plan dos centros colaboradores.	
Todos os profesores-titores aplican criterios axeitados ás directrices o Plan de Practicum.	
Os profesore-titores ten deseñadas estratexias e instrumentos para recoller información, reserva tempos nos horarios persoais , etc... para que estes poidan realiza-la orientación educativa dos alumnos do Practicum.	
PROCESOS DIDACTICOS.	
AVALIACIÓN.	
Os profesores-titores, xeneralmente, realizan unha avaliación inicial dos seus alumnos para adapta-lo Practicum ás características específicas dos mesmos.	
Os profesores-titores e os titores utilizan gran variedade de procedementos e instrumentos para avaliar ós seus alumnos.	
Existe coherencia entre o contido da avaliación e os obxetivos previstos nos plans de Practicum.	
Existe coherencia entr o contido da avaliación e a metodoloxia nos Practicum.	
Os profesores-titores e os titores comentan cos alumnos os seus progresos e dificultades durante o proceso de avaliación.	
Os profesores-titores e os titores dos centros colaboradores favorecen a coavaliación e a autoavaliación do alumno do Practicum.	
Os profesores-titores e os titores aplican os criterios xerais de avaliación establecidos nos plans de Practicum.	
Os profesores-titores e os titores introducen as modificacións necesarias como consecuencia dos resultados da avaliación.	
RESULTADOS.	
O profesor-titor está moi satisfeito coa participación dos alumnos nos plans de Practicum.	
O titor do centro colaborador está moi satisfeito dos alumnos do Practicum.	
O nivel de desenvolvemento das actividades do Practicum por parte do alumno son moi satisfactorias.	
A participación no Practicum dos alumnos son altos.	
A cualificación dos alumnos dos Practicum é moi satisfactoria.	
A cualificación dos alumnos se axusta ós baremos establecidos polos profesores-titores e os titores dos centros colaboradores.	

TABLA 14. Indicadores del Plan de Practicum de la Facultad de Ciencias de Educación.

La evaluación de cada una de estas variables, la selección del instrumento de medida que surge del análisis de los indicadores que están reflejados en la tabla 15, así como la

recogida de la información, codificación y la evaluación final serán motivo de la segunda parte de este trabajo.

3.- EVALUACIÓN DEL PRACTICUM.

3.1.- Objetivo:

Podemos señalar como objetivo general de este trabajo el de elaborar un instrumento que nos permita evaluar las dimensiones de contexto, entrada, proceso y producto, dentro del marco teórico expuesto y dentro de las cinco subdimensiones analizadas anteriormente.

3.2.- Muestra:

Se pidió, en un primer momento, a 8 profesores que son tutores de Practicum (uno de ellos es Director de Departamento y otro un profesor que participó en la elaboración de los Planes de Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña), 19 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña y 7 tutores de centros colaboradores en los diferentes Planes de Practicums, que actuasen como expertos para dar su valoración en cuanto a la redacción e importancia de una lista de indicadores para evaluar los Practicums. De los presentados fueron seleccionados los que presentamos anteriormente y, a partir de ellos se elaboró un instrumento que fue pasado a una muestra de 56 personas (38 alumnos y 18 profesores). En este estudio piloto, posterior, no se ha tenido en cuenta las variables de sexo, edad, nivel académico (alumnos), ni licenciatura, ... ni si son profesores o alumnos (variables que si se tendrán en cuenta en estudios posteriores).

3.4.- Instrumento y Metodología de trabajo:

Como ya se señala en este estudio, en un principio se seleccionó aquellos indicadores que reflejaran la evaluación de los Planes de Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación. En este primer instrumento de trabajo, se parte de los cuatro ámbitos del modelo CIPP, ya explicado, que expone cinco dimensiones concretas de los Planes de Practicum algunas de las cuales se desglosan en otras subdimensiones por medio de un conjunto de indicadores. Nos estamos refiriendo

a los ya señalados: elementos contextuales y personales de los centros colaboradores (constituye el aspecto denominado en el modelo CIPP como contexto); análisis del Plan de Practicum; organización y funcionamiento (en el modelo CIPP estas dos dimensiones configurarían lo que denomina dicho modelo como entrada); procesos didácticos (en el modelo CIPP constituye la dimensión de entrada); y resultados (el modelo CIPP lo denomina producto).

Una vez consensuados dichos indicadores y sus dimensiones como subdimensiones por el grupo de profesionales que actuaban como expertos, se elaboró una escala (en un principio amplia) en la que se evalúa dos aspectos (variables) como son la claridad de los indicadores y la importancia de los mismos a la hora de constituir un instrumento de evaluación de los Planes de Practicum. Siendo concretamente la cualificación de la misma de 1 “nada importante” o “nada claro”; 2 “algo importante” o “algo claro”; 3 “importante” o “claro”; 4 “muy importante” o “muy claro” y; 5 “bastante importante” o bastante claro”. Como resultado de un primer análisis de estas dos variables se elaboró lo que se presenta en este trabajo como instrumento de evaluación de los Planes de Practicum.

3.5- Recogida de datos:

En este estudio piloto se ha podido comprobar como el instrumento obtiene una fiabilidad de 0,97 lo que nos lleva a afirmar que los indicadores preseleccionados miden adecuadamente la actitud que intentamos estudiar.

La selección de los indicadores que van a constituir el cuestionario definitivo de evaluación de los Planes de Practicum se ha realizado a través de un análisis descriptivo de la información recopilada. Concretamente, la discriminación será determinada por los valores iguales y superiores a 40% de sujetos que eligieron las consignas de 3 “importante”; 4 “muy importante” y 5 “bastante importante”. La valoración hacia el aspecto de claridad se tendrá en cuenta en este estudio solamente como

aspecto complementario a la selección realizada previamente con el factor de importancia.

En la tabla 15 que recopila todos aquellos indicadores que abarcaría la dimensión sobre los elementos contextuales y personales de los centros en los que se llevan a cabo los Planes de Practicum cabe destacar que de los ocho indicadores existe un conjunto de los mismos que alcanzan los valores discriminatorios de este estudio (igual o mayor a 40%) en la consigna de “muy importante”, lo que permite afirmar que el indicador eliminado de esta dimensión sería “A zona na que está ubicado o centro non presenta problemas de tipo social” (10’7%). Quedando patente que la ubicación del centro dentro de un contexto social no se considera imprescindible para formar parte del cuestionario en el que se evalúe el Practicum. Además, dicha afirmación se confirma cuando se confronta con el elemento de claridad ya que dicho indicador podría no ser entendido al alcanza un valor de 16’1% en la categoría de “nada claro” y unos porcentajes bajos en el resto de categorías que cualifican la variable claridad.

Si se observa también en esta tabla 15 el aspecto de claridad sorprende que solamente tres indicadores que se consideran importantes sean comprendidos (“O centro dispón de espacio necesario para o desenvolvemento das prácticas” (44’6%); “A dotación do personal do centro é adecuada para satisfice-los propósitos do practicum” (50%) y “O profesores-titores implícanse efectivamente en procesos de formación permanente cos alumnos” (51’8%)). Pero sobre todo destaca que un indicador muy importante para un gran porcentaje de personas (53’6%) no sea “bastante claro” para algunos sujetos un valor de 1’8% (Os alumnos mostran unha grande motivación pola aprendizaxe) o el indicador “O centro dispón do mobiliario adecuado para o desenvolvemento das funcións dos estudantes” con un porcentaje en la categoría de importancia de 42’9% obtiene en la variable claridad unos porcentajes muy equilibrados destacando el 5’4% de sujetos que no lo entienden. Lleva por lo tanto a afirmar que este indicador precisa de una reformulación.

	PORCENTAJES%									
	IMPORTANTE					CLARO				
	Nada	Algo	Impot Ante	Basta nte	Muy	Nada	Algo	Claro	Basta nte	Muy
A zona na que está ubicado o centro non presenta problemas de tipo social.	10'7	25	19'6	28'6	10'7	16'1	23'2	8'9	10'7	33'9
Tódalas instalacións dos centros teñen unhas condicións óptimas.	7'1	7'1	17'9	10'7	50	7'1	3'6	25	10'7	37'5
O centro dispón do mobiliario adecuado para o desenvolvemento das funcións dos estudantes.	3'6	10'7	17'9	25	42'9	5'4	12'5	25	25	32'1
O centro dispón de espacio necesario para o desenvolvemento das prácticas.		10'7	7'1	32'1	50		14'3	7'1	33'9	44'6
O centro conta cunha oferta efectiva de apoios externos que facilita a súa acción orientadora e pedagóxica.	3'6	7'1	12'5	23'2	53'6	3'6	14'3	19'6	26'8	35'7
A dotación do personal do centro é adecuada para satisfice-los propósitos do practicum.		7'1	5'4	32'1	55'4	1'8	8'9	14'3	25	50
O profesores-titores implícanse efectivamente en procesos de formación permanente cos alumnos.			12'5	17'9	69'6	1'8	1'8	21'4	23'4	51'8
Os alumnos mostran unha grande motivación pola aprendizaxe.	3'6		28'6	14'3	53'6	1'8	17'9	26'8	51'8	1'8

TABLA 15. Elementos contextuais e persoais dos centros de practicum

Si se observa la tabla 16 (Análise do Plan de Practicum) se comprueba que existe un número de indicadores que su valoración máxima (igual o mayor a 40%) es “muy importante” y otro conjunto de indicadores obtienen una valoración de “bastante importante”. Este mismo proceso se produce, ade-

más en los mismos indicadores, en los porcentajes obtenidos en la variable claridad. Por lo tanto con respecto a la dimensión de análisis del Plan de Practicum los indicadores que no la configurarían son: “O reglamento incluido no Plan de Practicum é aceptado polos distintos membros da Comisión de Practicum” y “O

Plan de Practicum inclúe procedementos adecuados para favorece-la colaboración entre os distintos membros da Comisión de Practicum”. Por lo general, con respecto a la variable claridad, todos los indicadores han sido bastante y muy bien comprendidos por los sujetos analizados. Aunque sobresale un poco en la tabla los valores de 12’5% (“nada claro”), 39’3% (“muy claro”), 39’3% (“muy claro”), 28’6 % (“bastante claro”) y 37’5 % (“muy claro”) para indicadores que en un primer momento alcanzan un valor bueno en la categoría de importancia (“A elaboración do Plan de Practicum efectuouse despois da aná-

lise das necesidades e expectativas da comunidade educativa”; “Na elaboración do Plan de Practicum tivéronse en conta os criterios postos pola Comisión de Practicum”, “O Plan de Practicum establece criterios axeitados para avaliar, e no seu caso, revisa-los procesos de ensinanza dos titores dos centros colaboradores”, “O Plan de Practicum pode utilizarse como marco de referencia para decidir sobre os obxectivos e contidos, metodoloxía e criterios de avaliación” y “Os horarios facilitan o cumprimento das tarefas de coordinación dos profesores-titores da Facultade e a atención os titores dos centros colaboradores”).

	PORCENTAJE %									
	IMPORTANTE					CLARO				
	Nada	Algo	Impo- nante	Basta nte	Muy	Nada	Algo	Claro	Basta nte	Muy
O centro ten elaborado o Plan de Practicum.		21'4	5'4	48'2	12'5		5'4	5'4	19'6	51'8
A elaboración do Plan de Practicum efectuouse despois da análise e avaliación das necesidades e expectativas da comunidade educativa.	3'6		8'9	32'1	51'8	12'5	8'9	7'1	21'4	44'6
Na elaboración do Plan de Practicum tivéronse en conta os criterios postos pola Comisión de Practicum.		1'8	12'5	26'8	51'8	1'8	3'6	14'3	26'8	39'3
O Plan de Practicum foi aprobado pola Xunta de Facultade trala súa análise e avaliación.	3'6	18	16'1	17'9	53'6	8'9	5'4	14'3	5'4	51'8
A Organización xeral recollida no Plan de Practicum é realista e adaptada ós seus fins.	3'6	1'8	10'7	8'9	75	8'9	1'8	12'5	16'1	58'9
Os fins e intencións do Plan de Practicum están priorizados correctamente e son asequibles.		1'8	3'6	21'4	69'6	1'8	5'4	7'1	16'1	62'5
O reglamento incluído no Plan de Practicum é aceptado polos distintos membros da Comisión de Practicum	3'6	5'4	16'1	25	39'3	7'1	3'6	10'7	28'6	28'6
O Plan de Practicum inclúe procedementos adecuados para favorece-la colaboración entre os distintos membros da Comisión de Practicum		8'9	26'8	25	28'6	3'6	5'4	23'2	25	23'2
As relacións previstas coas institucións públicas ou privadas aparecen claramente expresadas no Plan de Practicum.		5'4	12'5	37'5	44'6	1'8	12'5	8'9	23'2	53'6
O Plan de Practicum resulta suficientemente claro e conciso.		3'6	7'1	76'8	12'5		8'9	8'9	67'9	14'3
O Plan de Practicum é coñecido polos alumnos, profesores-titores e titores dos centros colaboradores.			7'1	78'6	14'3	5'4		3'6	75	16'1
Os obxectivos de Plan de Practicum axeitanse ás necesidades e posibilidades dos alumnos do centro.			14'3	67'9	14'3		3'6	16'1	57'1	16'1
No Plan de Practicum aparecen distribuídos os obxectivos, contidos e criterios de avaliación.	3'6		10'7	85'7		5'4	3'6	14'3	71'4	5'4
O Plan de Practicum establece criterios axeitados para avaliar, e no seu caso, revisa-los procesos de ensinanza dos titores dos centros colaboradores.	3'6		14'3	17'9	53'6	7'1	10'7	8'9	14'3	39'3
O Plan de Practicum pode utilizarse como marco de referencia para decidir sobre os obxectivos e contidos, metodoloxía e criterios de avaliación.		7'1	44'6	25	23'2	3'6	16'1	25	28'6	26'8
Os horarios facilitan o cumprimento das tarefas de coordinación dos profesores-titores da Facultade e a atención os titores dos centros colaboradores.			8'9	25	62'5	7'1	7'1	3'6	35'7	37'5

TABLA 16. Análise do Plan de Practicum.

	PORCENTAJE%									
	IMPORTANTE					CLARO				
	Nada	Algo	Impotante	Bastante	Muy	Nada	Algo	Claro	Bastante	Muy
A Comisión de Practicum estableceu as directrices xerais axeitadas para a elaboración e revisión do Plan de Practicum.	1'8		28'6	28'6	41'1	1'8	7'1	23'2	26'8	41'1
A Comisión de Practicum fai un axeitado seguimento do Plan de Practicum.		14'3	23'2	8'9	53'6		21'4	19'6	14'3	44'6
A Comisión do Practicum estudiou e debateu exhaustivamente o plan de practicum antes da súa elaboración.		3'6	14'3	25	53'6		7'1	12'5	12'5	60'7
A Comisión do Practicum é a responsable de marcar as directrices sobre os obxectivos, actividades, metodoloxía e avaliación do plan de practicum.	7'4	19'6	7'1	23'2	35'7		5'4	14'3	10'7	55'4
A Comisión do Practicum estableceu os mecanismos necesarios que garantan a implantación do plan de practicum nos centros colaboradores.		5'4	23'2	25	37'5	1'8	3'6	14'3	21'4	44'6
A Comisión do Practicum mantén reunións asiduamente sobre o desenvolvemento do plan de practicum.		3'6	8'9	32'1	48'2	3'6	5'4	5'4	23'2	48'2
A Comisión do Practicum planifica adecuadamente todas as actividades que se levan a cabo no practicum.	3'6		23'2	26'8	39'3	3'6	3'6	8'9	30'4	39'3
A Comisión do Practicum elaborou propostas valiosas para a organización da orientación das prácticas e da acción tutorial.		7'1	23'2	33'9	28'6	7'1	12'5	7'1	28'6	30'4

TABLA 17. Organización e funcionamento. Comisión do Practicum.

Lo más sorprendente de esta tabla 17 que recopila los valores de la dimensión Organización y funcionamiento y en concreto mide la subdimensión sobre la comisión del Practicum es que solamente dos indicadores obtienen la cualificación establecida en un principio de 40% de sujetos (igual o mayor) (“A Comisión de Practicum fai un axeitado seguimento do Plan de Practicum” (53'6%); “A Comisión do Practicum estudiou e debateu exhaustivamente o plan de practicum antes da súa elaboración” (53'6%); “A Comisión de Practicum estableceu as directrices xerais axeitadas para a elaboración e revisión do Plan de Practicum” (41'1%) y “A Comisión do Practicum mantén reunións asiduamente sobre o desenvolvemento do plan de practicum” (48'25)). Lo que permite afirmar que para la gran mayoría de sujetos comprenden los indicadores y opinan que la figura de Comisión del Practicum se debe tener en cuenta en el proceso de elaboración y puesta en marcha de los Planes de Practicum.

Cabe destacar de esta tabla 17 la columna que se recopila los porcentajes con respecto a la variable claridad como los mismos indicadores seleccionados para el instrumento final de evaluación obtienen puntuaciones altas en la categoría de “muy claro”.

Las tabla 18 y 19 que analizan las subdimensiones de la intervención del equipo decanal y los departamentos en la evaluación de los Planes de Practicum dentro de la dimensión de Organización y funcionamiento sorprende como todos los indicadores son comprendidos por la muestra aunque solamente “O Equipo Decanal promove actividades con outras institucións ou centros colaboradores de cara a organizar as prácticas dos alumnos” (57'1%); “O Equipo Decanal coordina adecuadamente as actividades académicas co Plan de Practicum” (41'1%) y “O Equipo Decanal coordina eficazmente as actividades administrativas do Plan de Practicum” (44'6%); tabla 18 y en la tabla 19 “O departamento establece directrices para a elaboración dos plans de practicum” (48'2%) alcanza el valor preestablecido y lo sobrepasa en la variable claridad. Destacando negativamente un conjunto de indicadores considerados muy importantes por los sujetos pero con un porcentaje en la categoría de “nada claro” bastante alarmante (“O Equipo Decanal toma as decisións axeitadas no momento oportuno” (17'9%) (tabla 18); “O departamento formula propostas axeitadas relativas a elaboración e mellora do Plan do Practicum” (35'7%) y O departamento analiza e valora a evolución dos resultados dos seus plans de traballo” (35'7%) que replantaría su reformulación.

Con respecto a la variable importancia los indicadores no seleccionados serían en la tabla 18 “O Decano dirixe e coordina tódalas actividades do centro de xeito eficaz”; “A Xunta de Facultade supervisa axeitadamente as actividades xerais do Practicum nos seus aspectos docentes”; “O Equipo Decanal debate oportunamente e toma decisións sobre os temas pedagóxicos que son da súa competencia”; “A Xunta de Facultade propón as directrices xerais para a avaliación dos plans de practicum” y “O

Equipo Decanal analiza e valora a evolución do rendimento coa axuda dos resultados das avaliacións”. En la tabla 19 se eliminarían “O departamento oferta ós alumnos plans de traballo propios según as directrices que marca os plans de practicum”; “Existe unha organización do practicum distribuída polo P.O.D. do departamento”; “O departamento programa actividades con coherencia nos Plans de Practicum” y “A avaliación e proposta baixo as directrices aprobadas polo departamento”.

	PORCENTAJE%									
	IMPORTANTE					CLARO				
	Nada	Algo	Impot Ante	Basta nte	Muy	Nada	Algo	Claro	Basta nte	Muy
O Equipo Decanal toma as decisións axeitadas no momento oportuno.	7'1		35'7	8'9	41'1	17'9	5'4	12'5	17'9	32'1
O Decano dirixe e coordina tódalas actividades do centro de xeito eficaz.	7'1	8'9	30'4	19'6	33'9	11'6	7'1	19'6	17'9	33'9
O Equipo Decanal coordina adecuadamente as actividades académicas co Plan de Practicum.	3'6	3'6	28'6	17'9	46'4	16'7	7'1	17'9	21'4	41'1
O Equipo Decanal coordina eficazmente as actividades administrativas do Plan de Practicum.	7'1	5'4	14'3	19'6	46'4	12'5	3'6	8'9	16'1	44'6
A Xunta de Facultade supervisa axeitadamente as actividades xerais do Practicum nos seus aspectos docentes.	3'6	14'3	25	23'2	26'8	7'1	16'1	10'7	25	26'8
O Equipo Decanal debate oportunamente e toma decisións sobre os temas pedagóxicos que son da súa competencia.	3'6	17'9	25	17'9	28'6	8'9	17'9	16'1	21'4	19'6
O Equipo Decanal promove actividades con outras institucións ou centros colaboradores de cara a organizar as prácticas dos alumnos.			14'3	23'2	62'5		7'1	1'8	32'1	57'1
A Xunta de Facultade propón as directrices xerais para a avaliación dos plans de practicum.	14'3	3'6	25	17'9	32'1	17'9		10'7	25	33'9
O Equipo Decanal analiza e valora a evolución do rendimento coa axuda dos resultados das avaliacións.	12'5	10'7	32'1	16'1	17'9	16'1	3'6	30'4	8'9	21'4

TABLA 18. Organización e funcionamento. Equipo Decanal.

	PORCENTAJE%									
	IMPORTANTE					CLARO				
	Nada	Algo	Impot Ante	Basta nte	Muy	Nada	Algo	Claro	Basta nte	Muy
Existe unha análise permanente do desenvolvemento dos plans de traballo e dos resultados obtidos para introducir no seu casc as modificacións oportunas.		12'6	8'9	14'3	64'3	7'1	3'6	19'6	21'4	46'4
O departamento formula propostas axeitadas relativas a elaboración e mellora do Plan de Practicum	3'6		25	26'8	44'6	3'6	5'4	26'8	26'8	35'7
O departamento oferta ós alumnos plans de traballo propios según as directrices que marca os plans de practicum.		3'6	19'6	33'9	32'1	3'6	12'5	10'7	32'1	21'4
Existe unha organización do practicum distribuída polo P.O.D. do departamento.	10'7	1'8	32'1	1'8	23'2	26'8	5'4	12'5	3'6	25
O departamento establece directrices para a elaboración dos plans de practicum.	7'1	5'9	14'3	30'4	42'9	5'4	8'9	7'1	30'4	48'2
O departamento programa actividades con coherencia nos plans de practicum.		3'6	23'2	26'8	39'3	1'8	12'5	14'3	35'7	23'2
O departamento analiza e valora a evolución dos resultados dos seus plans de traballo.		14'3	10'7	19'6	48'2		17'9	7'1	26'8	35'7
A avaliación e proposta baixo as directrices aprobadas polo departamento.	10'7	5'4	8'9	25	26'8	8'9	8'9	7'1	26'8	44'8

TABLA 19. Organización e funcionamento. Departamentos.

Dentro de esta misma dimensión de organización y funcionamiento la tabla 20 analiza la subdimensión de las relaciones de la facultad con los centros colaboradores. A diferen-

cia de las anteriores tablas que analizan elementos de esta misma dimensión son aceptados para el instrumento final de evaluación del Practicum, y comprendidos.

	PORCENTAJE%									
	IMPORTANTE					CLARO				
	Nada	Algo	Impot Ante	Basta nte	Muy	Nada	Algo	Claro	Basta nte	Muy
O centro colaborador organiza actividades conjuntamente cos centros colaboradoras.	7'1	7'1	21'4	7'1	46'4	16'1	5'4	8'9	5'4	57'1
Os titores dos centros colaboradores reciben información puntualmente dos acordos tomados polas Comisiones de Practicum e por parte do Equipo Decanal.		17'9	5'4	3'6	73'2	3'6	10'7	10'7	3'6	71'4
Os profesores-titores informan puntualmente os titores dos centros colaboradores dos acordos tomados nos plans de practicum e dos acordos dos departamentos.			21'4	23'2	48'2		5'4	7'1	19'6	53'6
Estableceuse un procedemento eficaz para que os titores dos centros colaboradores eleven as súas propostas as comisions do plan de practicum.			25	23'2	51'8	1'8	5'4	12'5	23'2	57'1
A colaboración extraescolar cos centros colaboradores e continua e eficaz.		12'5	5'4	21'4	50	5'4	7'1	7'1	16'1	44'6
A avaliación dos practicums faise de forma común entre os titores dos centros colaboradores e os profesores-titores.	7		28'6	17'9	53'6	5'4	5'4	16'1	14'3	58'9

TABLA 20. Organización e funcionamento. Relacións da facultade cos centros colaboradores.

La tabla 21 analiza la dimensión procesos didácticos y concretamente la subdimensión relación en la tutoría con los alumnos y los aspectos metodológicos de los profesores tutores. Analizada la tabla se comprueba los indicadores que no se tienen en cuenta en el instrumento final son “Os profesores-titores coñecen as relaciones intragrúpais que existen entre os alumnos” (5'4%); “Os profesores-titores non diseñan estratexias, ni elaboran instrumentos para recoller a información, ademais, de no reservar tempos ós alumnos para

que poda realizar a orientación e tutoría dos seus alumnos” (30'4%) y “A preparación dos recursos didácticos así como a programación das actividades realizanse de forma conxunta a partir do plan de traballo” (35'7). Igual que sucede en el resto de las tablas analizadas los indicadores que son seleccionados para el cuestionario final de evaluación de los Planes de Practicum mantienen unos niveles muy altos de comprensión, muchas veces en concordancia con el valor que se obtiene en la variable de importancia.

	PORCENTAJE%									
	IMPORTANTE					CLARO				
	Nada	Algo	Impot Ante	Basta nte	Muy	Nada	Algo	Claro	Basta nte	Muy
Os profesores-titores mostran unha actitude calida e cordial que facilita a comunicación cos alumnos dos practicums.			7'1	30'4	55'4		1'8	3'6	26'8	53'6
Os profesores-titores indican, ós alumnos do practicum, cales son sus responsabilidades no practicum.				17'9	82'1			3'6	19'6	76'8
Existe unha boa disciplina entre profesor/alumno basada fundamentalmente no respecto mutuo entre ambos.		3'6	8'9	16'1	64'3	1'8	7'1	3'6	14'3	58'9
Os profesores-titores promoven a creación de actitudes como o respeto, traballo en equipo, etc.... entre os alumnos.	3'6	3'6	16'1	25	51'8	1'8	7'1	3'6	26'8	60'7
Os profesores-titores favorecen o equilibrio entre o traballo individual e de grupo que realizan os alumnos do practicum.	14'3	3'6	5'4	21'4	48'2	7'1	3'6	7'1	8'9	58'9
Os profesores-titores coñecen as relaciones intragrúpais que existen entre os alumnos.	3'6		32'1	28'6	5'4	1'8	19'6	17'9	25	21'4

Os profesores-titores non diseñan estratexias, ni elaboran instrumentos para recoller a información, ademais, de no reservar tempos ós alumnos para que poida realizar a orientación e tutoría dos seus alumnos.	30'4	5'4	14'3	5'4	19'6	17'9	17'9	5'4	7'1	25
A organización das actividades complementarias extracurriculares ó prácticum organizase de forma que ningún alumno quede discriminado.		10'7	1'8	23'2	57'4	12'5	1'8	5'4	26'8	42'9
A preparación dos recursos didácticos así como a programación das actividades realízanse de forma conxunta a partir do plan de traballo	7'1	5'4	12'5	32'1	35'7	8'9	5'4	5'4	28'6	4'5
Existe un plan de traballo baseado nos obxectivos recollidos no plan dos centros colaboradores.	7'1		8'9	33'9	46'4	1'8	10'7	3'6	19'6	57'1
Todos os profesores-titores aplican criterios axeitados ás directrices o plan de practicum.		1'4	14'3	7'1	67'9	5'4	5'4	14'3	5'4	50
Os profesores-titores ten deseñadas estratexias e instrumentos para recoller información, reserva tempos nos horarios persoais, etc... para que estes poidan realiza-la orientación educativa dos alumnos do practicum.	7'1	1'8	21'4	7'1	51'8	1'8	3'6	19'6	5'4	50

TABLA 21. Procesos didácticos. Relación na tutoría cos alumnos e aspectos metodolóxicos.

La última subdimensión analizada dentro de los procesos didácticos hace referencia a la Evaluación (tabla 22). Por la importancia del propio concepto analizado no sorprende que los valores alcanzados sean muy superiores a los que hasta este instante hemos observado en este punto. A pesar de los buenos resultados acadados por los indicadores de esta tabla uno de ellos ("Os profesores-titores e os titores aplican os criterios xerais de avaliación establecidos nos plans de practicum" (33'9%)) no debe estar en el instrumento final de evaluación. También

sabe destacar que la gran mayoría si son comprendidos por la muestra, al encontrarse su valores entre las categorías de "claro", "bastante claro" y "muy claro". Aunque destaca el valor que respecto a esta variable alcanza el indicador "Os profesores-titores, xeneralmente, realizan unha avaliación inicial dos seus alumnos para adapta-lo practicum ás características específicas dos mesmos" (21,4%) en la categoría "nada claro" y 44'6% en la de "muy claro", valores muy extremos que nos lleva a que nos replanteemos su formulación.

	PORCENTAJE%									
	IMPORTANTE					CLARO				
	Nada	Algo	Impot. Ante	Basta. nte	Muy	Nada	Algo	claro	Basta. nte	Muy
Os profesores-titores, xeneralmente, realizan unha avaliación inicial dos seus alumnos para adapta-lo practicum ás características específicas dos mesmos.	10'7	3'6	3'6	16'1	66'1	21'4	10'7	7'1	14'3	44'6
Os profesores-titores e os titores utilizan gran variedade de procedementos e instrumentos para avaliar ós seus alumnos.	3'6	12'5	5'4	14'3	64'3	7'1	7'1	14'3	19'6	48'2
Existe coherencia entre o contido da avaliación e os obxetivos previstos nos plans de practicum.		7'1	3'6	28'6	60'7		3'6	7'1	32'1	57'1
Existe coherencia entre o contido da avaliación e a metodoloxía nos practicums.		7'1	12'5	26'8	50	1'8	12'5	12'5	26'8	41'1
Os profesores-titores e os titores comentan cos alumnos os seus progresos e dificultades durante o proceso de avaliación.			7'1	17'9	75	1'8	5'4	7'1	23'2	62'5
Os profesores-titores e os titores dos centros colaboradores favorecen a coavaliación e a autoavaliación do alumno do practicum.	7'1		8'9	30'4	50	3'6	5'4	10'7	39'3	92'9
Os profesores-titores e os titores aplican os criterios xerais de avaliación establecidos nos plans de practicum.		5'4	19'6	33'9	33'9	1'8	8'9	17'9	16'1	41'1
Os profesores-titores e os titores introducen as modificacións necesarias como consecuencia dos resultados da avaliación.		16'1	1'8	7'1	67'9	3'6	14'3	10'7	17'9	39'3

TABLA 22. Procesos didácticos. Avaliación.

Esta tabla 23 es la única de todas las analizadas para este trabajo que no refleja con valores altos que los sujetos comprenden los indicadores pero si realizamos un cálculo matemático observamos que los porcentajes se encuentran en su gran mayoría entre las categorías “Claro”, “bastante claro” y “muy claro”. Con respecto a la categoría de importancia el único indicador no seleccionado para el instrumento final de evaluación son “O profesor-tutor está moi satisfeito coa participación dos alumnos nos Plans de Practicum” (39’3%).

4.-CONCLUSIÓN.

De los indicadores analizados en este primer análisis descriptivo presentamos aquellos que han sido elegidos dentro de las categorías de “importante”, “bastante importante” y “muy importante”. Los futuros análisis, se realizarán, con una muestra más amplia que aglutine a todos los elementos que configuran la organización del Plan de Practicum de la Facultad de Ciencias de la educación de diversas universidades españolas, a fin de comprobar si se mantienen o no las dimensiones y subdimensiones que hemos marcado en el modelo teórico expuesto.

A nivel general, en lo relativo a la primera subdimensión, “elementos contextuais e personais dos centros do practicum” observamos cómo la ubicación física del centro donde nuestros alumnos realizan sus prácticas no es un elemento importante en la evaluación del practicum.

Con respecto al análisis del Plan de Practicum solamente se eliminarían dos ítems, relativos a la responsabilidad de la Comisión de Practicum a marcar directrices sobre objetivos, actividades, metodología y evaluación del Practicum. Lo que nos hace pensar a que estas reponsabilidades las debe asumir el profesor tutor. Por lo que elaboraremos un ítem que haga referencia al mismo. Tal como vimos en la tabla 10 y 11 referidas a la organización de Practicum en las licenciaturas de Pedagogía y Diplomatura de Educación Social, estas Comisiones solamente existen en algunas universidades, por lo que las funciones que aglutinan varios indicadores son asumidas por otros elementos estructurales del Plan.

Mientras que los referidos al Equipo Decanal y Junta de Facultad no son considerados importantes, en cuanto a las directrices, actividades, toma de decisiones y evaluación de resultados; los que hacen referencia a los Departamentos son considerados importantes en su mayoría. Parece lógico, pues, la docencia depende de éstos.

Los ítems referidos a las otras dimensiones son consideradas globalmente importantes, siendo mínimos los indicadores eliminados.

En un principio nos puede parecer que aquellos elementos que hacen referencia a la dimensión resultados, son más tenidos en cuenta y valorados que otras dimensiones como son las de entrada o proceso, siguiendo el modelo CIPP del que partíamos.

ELEMENTOS CONTEXTUAIS E PERSOAIS DOS CENTROS DE PRACTICUM
Tódalas instalacións dos centros teñen unhas condicións óptimas.
O centro dispón do mobiliario adecuado para o desenvolvemento das funcións dos estudantes .
O centro dispón de espacio necesario para o desenvolvemento das prácticas.
O centro conta cunha oferta efectiva de apoios externos que facilita a súa acción orientadora e pedagóxica.
A dotación do personal do centro é adecuada para satisface-los propósitos do Practicum.
O profesores-titores implicanse efectivamente en procesos de formación permanente cos alumnos.
Os alumnos mostran unha grande motivación pola aprendizaxe.

ANALISE DO PLAN DE PRACTICUM.
O centro ten elaborado o Plan de Practicum.
A elaboración do Plan de Practicum efectuouse despois da análise das necesidades e expectativas da comunidade educativa.
Na elaboración do Plan de Practicum tivéronse en conta os criterios postos pola Comisión de Practicum.
O Plan de Practicum foi aprobado pola Xunta de Facultade trala súa análise e avaliación.
A Organización xeral recollida no Plan de Practicum é realista e adaptada ós seus fins.
Os fins e intencións do Plan de Practicum están priorizados correctamente e son asequibles.
As relacións previstas coas institucións públicas ou privadas aparecen claramente expresadas no Plan de Practicum.
O Plan de Practicum resulta suficientemente claro e conciso.
O Plan de Practicum é coñecido polos alumnos, profesores-titores e titores dos centros colaboradores.
Os obxectivos de Plan de Practicum axeitáanse ás necesidades e posibilidades dos alumnos do centro.
No Plan de Practicum aparecen distribuídos os obxectivos, contidos e criterios de avaliación.
O Plan de Practicum establece criterios axeitados para avaliar, e no seu caso, revisa-los procesos de ensinanza dos titores dos centros colaboradores.
O Plan de Practicum pode utilizarse como marco de referencia para decidir sobre os obxectivos e contidos, metodoloxía e criterios de avaliación.
Os horarios facilitan o cumprimento das tarefas de coordinación dos profesores-titores da Facultade e a atención os titores dos centros colaboradores.
ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO. COMISIÓN DO PRACTICUM.
A Comisión de Practicum estableceu as directrices xerais axeitadas para a elaboración e revisión do Plan de Practicum.
A Comisión de Practicum fai un axeitado seguimento do Plan de Practicum.
A Comisión do Practicum estudiou e debateu exhaustivamente o Plan de Practicum antes da súa elaboración.
A Comisión do Practicum mantén reunións asiduamente sobre o desenvolvemento do Plan de Practicum.
ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO. EQUIPO DECANAL.
O Equipo Decanal toma as decisións axeitadas no momento oportuno.
O Equipo Decanal coordina adecuadamente as actividades académicas co Plan de Practicum.
O Equipo Decanal coordina eficazmente as actividades administrativas do Plan de Practicum.
O Equipo Decanal promove actividades con outras institucións ou centros colaboradores de cara a organizar as prácticas dos alumnos.
ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO. DEPARTAMENTOS.
Existe unha análise permanente do desenvolvemento dos plans de traballo e dos resultados obtidos para introducir no seu caso as modificacións oportunas.
O departamento formula propostas axeitadas relativas a elaboración e mellora do Plan do Practicum
O departamento establece directrices para a elaboración dos plans de Practicum.
O departamento analiza e valora a evolución dos resultados dos seus plans de traballo.
A avaliación e proposta baixo as directrices aprobadas polo departamento.
ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO. RELACIÓNS DA FACULTADE COS CENTROS COLABORADORES.
O centro colaborador organiza actividades conxuntamente cos centros colaboradoras.
Os titores dos centros colaboradores reciben información puntualmente dos acordos tomados polas Comisións de Practicum e por parte do Equipo Decanal.
Os profesores-titores informan puntualmente os titores dos centros colaboradores dos acordos tomados nos plans de Practicum e dos acordos dos departamentos.
Estableceuse un procedemento eficaz para que os titores dos centros colaboradores elevan as súas propostas as comisións do Plan de Practicum.
A colaboración extraescolar cos centros colaboradores é continua e eficaz.
A avaliación dos Practicum faise de forma común entre os titores dos centros colaboradores e os profesores-titores.

PROCESOS DIDÁCTICOS.	
RELACIÓN NA TITORIA COS ALUMNOS E ASPECTOS METODOLOXICOS	
Os profesores-titores mostran unha actitude calida e cordial que facilita a comunicación cos alumnos dos Practicum.	
Os profesores-titores indican, ós alumnos do Practicum, cales son sus responsabilidades no Practicum.	
Existe unha boa disciplina entre profesor/alumno basada fundamentalmente no respecto mutuo entre ambos.	
Os profesores-titores promoven a creación de actitudes como o respeto, traballo en equipo, etc.... entre os alumnos.	
Os profesores-titores favorecen o equilibrio entre o traballo individual e de grupo que realizan os alumnos do Practicum.	
A organización das actividades complementarias extracolares ó prácticum organizase de forma que ningún alumno quede discriminado.	
Existe un plan de traballo baseado nos obxectivos recollidos no plan dos centros colaboradores.	
Todos os profesores-titores aplican criterios aceptados ás directrices o Plan de Practicum.	
Os profesore-titores ten deseñadas estratexias e instrumentos para recoller información, reserva tempos nos horarios persoais , etc... para que estes poidan realiza-la orientación educativa dos alumnos do Practicum.	
PROCESOS DIDACTICOS.	
AVALIACIÓN.	
Os profesores-titores, xeneralmente, realizan unha avaliación inicial dos seus alumnos para adapta-lo Practicum ás características específicas dos mesmos.	
Os profesores-titores e os titores utilizan gran variedade de procedementos e instrumentos para avaliar ós seus alumnos.	
Existe coherencia entre o contido da avaliación e os obxetivos previstos nos plans de Practicum.	
Existe coherencia entr o contido da avaliación e a metodoloxia nos Practicums.	
Os profesores-titores e os titores comentan cos alumnos os seus progresos e dificultades durante o proceso de avaliación.	
Os profesores-titores e os titores dos centros colaboradores favorecen a coavaliación e a autoavaliación do alumno do Practicum.	
Os profesores-titores e os titores introducen as modificacións necesarias como consecuencia dos resultados da avalación.	
RESULTADOS.	
O titor do centro colaborador está moi satisfeito dos alumnos do Practicum.	
O nivel de desenvolvemento das actividades do Practicum por parte do alumno son moi satisfactorias.	
A participación no Practicum dos alumnos son altos.	
A cualificación dos alumnos dos Practicums é moi satisfactoria.	
A cualificación dos alumnos se axusta ós baremos establecidos polos profesores-titores e os titores dos centros colaboradores.	

BIBLIOGRAFÍA.

- Abalde Paz, E. et al. (1995). "Sistema de indicadores para la evaluación de centros". Revista Galega de Psicopedagogía. 6, 217-250.
- Álvarez Méndez, J.M. (1992). "La ética de la calidad". *Cuadernos de Pedagogía*. 199. Enero. 8-12.
- Angulo Rasco, J.F. (1992). "El caballo de Troya". *Calidad de enseñanza y tecnocracia*". *Cuadernos de Pedagogía*. 206. Septiembre. 33-39.
- Angulo Rasco, J.F. (1993). "Anotaciones al Instituto de Evaluación y Calidad". *Cuadernos de Pedagogía*(*Monográfico Evaluar las evaluaciones*). 219. Noviembre.
- Angulo Rasco, J.F. et al (1993). "Manifiesto por una evaluación democrática del sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía*. 219. 40-42.
- Apocada, P. y Lobato, C. (Eds) (1997). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Laertes S.A. Barcelona
- Barberá Albalat, V. (1990). *Método para la evaluación de los centros docentes*. Escuela Española. Madrid.
- Barbier, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós. Barcelona.
- Beare, H. ; Caldwell, B. J. Y Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. La Muralla. Madrid.
- Blanco Felip, L (1993). *Autoevaluación modular de centros educativos*. PPU. Barcelona.

- Blanco Felip, L. (1996). La evaluación educativa, más proceso que producto. Lleida. Universidad de Lleida.
- Borrell Felip, N. (1995). "Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes". Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores. Madrid. Universitas S.A. 211-239.
- Borrell, N. (1992). "Modelos de evaluación de centros". Álvarez, M. (Coord.). La Dirección Escolar: Formación y puesta al día. Madrid. Escuela Española. 177-200.
- Carballo, R. (1990). "Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de programas". Madrid. *Bordón*. 42 (4).
- Casanova, M.A. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza. Edelvives.
- Casanova, M.A. (1995). Manual de evaluación educativa. La Muralla. Madrid.
- Castell, M. (1989). "Los sistemas de evaluación de la calidad de las universidades: reflexiones sobre la experiencia norteamericana, con España como punto de referencia". MEC. *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. MEC y Fundación Universidad-Empresa. Madrid.
- Cifuentes Vicente, P., Holgado Sánchez, A. y Sendín Melguizo, P.P. (1998). "Sobre el practicum y los modelos de intervención Psicopedagógica". *Rev. Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. Vol.2, Nº 2, 185-195
- Consejo de Universidades (1994). Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. Documentos varios policopiados. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.
- Consejo de Universidades (1994). Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. Documentos varios policopiados. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.
- Cuennin, S. (1986). International study of the development of performance indicators in higher education. París: Ponencia presentada para el proyecto IMHE/OCDE.
- Cuennin, S. (1987). "The use of performance indicators in universities: An international survey". *International Journal of Management in Higher Education*, 11, 2, 117-139.
- De la Orden, A. (1994). "Evaluación de la organización de los centros escolares". IV Jornadas de Metodología de Investigación Educativa: Avaluación de centros. La Coruña.
- De la Orden, A. (1995). "Evaluación de la organización de los centros escolares". *Revista Galega de Psicopedagogía*. 6. 51-66.
- De Miguel, M. (1991). "Indicadores de calidad de la docencia universitaria". Ponencia Primer Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. Puerto de Sta. María, Cádiz. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz. 1-22.
- De Miguel, M. (1991). "Indicadores de calidad de la docencia universitaria". Ponencia Primer Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. Puerto de Sta. María, Cádiz. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz. 1-22.
- De Miguel, M. (1991). "Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria". De Miguel, M.; Ginés Mora, J; Rodríguez, S. (Eds). La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Madrid. 341-370
- De Miguel, M. (1993). La Evaluación de las Instituciones Universitarias. Granada. Ponencia IV Jornadas de Didáctica Universitaria. Universidad de Granada.
- De Miguel, M. (1993). La Evaluación de las Instituciones Universitarias. Granada. Ponencia IV Jornadas de Didáctica Universitaria. Universidad de Granada.
- De Miguel, M. (1995). "La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto". *Educación* 8. Pág: 29-51.
- De Miguel, M. (1995). "La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto". *Educación* 8. Pág: 29-51.
- De Miguel, M. Y Rodríguez, S. (1990). "Evaluating university system a Spanish faculty point of view". Ponencia presentada en el 12th Annual Forum of the European Association for Institutional Research. Septiembre. Lyon.
- De Miguel, M.; Ginés Mora, J; Rodríguez, S. (Eds). (1991). La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Madrid.
- Dochy, F.; Segers, M. S.; Wynand, H. F. (1991). "Selección de indicadores de rendimiento una

- propuesta como resultado de una investigación". De Miguel, M.; Ginés Mora, J.; Rodríguez, S. (Eds). La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Madrid. 317-339.
- Elliot, J. (1992a). "Son los indicadores de rendimiento indicadores de calidad educativa". *Cuadernos de Pedagogía*. 206. Septiembre. 56-60.
- Elliot, J. (1992b). "Son los indicadores de rendimiento indicadores de calidad educativa". *Cuadernos de Pedagogía*. 207. Octubre. 44-47.
- Ginés Mora, J. (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Madrid.
- Kells, H.R. (1991). "La insuficiencia de los indicadores de rendimiento para la educación superior: la necesidad de un modelo más global y formativo". De Miguel, M.; Ginés Mora, J.; Rodríguez, S. (Eds). La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Madrid. 423-441.
- Lamo de Espinosa, E. (1989). "Evaluación de la calidad en la enseñanza". MEC. Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad. MEC y Fundación Universidad-Empresa. Madrid.
- Lázaro Martínez, A. J. (1992). "La formalización de indicadores de evaluación". *Bordón* 43 (4), 477-493.
- Marchesi Ullastres, A. (1990). "Profesores, centros docentes y calidad de la educación". *Cuadernos de Pedagogía*. 184. Septiembre. 10-14.
- Marchesi Ullastres, A. (1992). "La Reforma y el proyecto curricular de centro". *Cuadernos de Pedagogía*. 199. Enero. 18-21.
- Marchesi Ullastres, A. (1995). "Autonomía de los centros, evaluación e información". *Comunidad Escolar*. Marzo. 3-4.
- Martínez Aragón, L. (1989). "Aplicación de la metodología auditora a la evaluación de centros educativos". Pérez Juste y Martínez Aragón. Evaluación de centros y calidad educativa. Cincel. Madrid. 163-175.
- Mora Ruiz, J.G. (1991). Calidad y Rendimiento en las Instituciones Universitarias. Consejo de Universidades. Madrid.
- Mora Ruiz, J.G. (1992). "La evaluación de las instituciones universitarias". *Revista de Investigación Educativa*, 17.
- Osoro Sierra, J. M. (1995). Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria. ICE. Universidad de Zaragoza.
- Pérez Juste, R. (1993). Evaluación de centros educativos. Universidad de La Coruña.
- Pérez Juste, R. (1994). "Investigación evaluativa". En García Hoz (D) (1994). Problemas y métodos de investigación en educación personalizada. RIALP. Madrid. 404-418.
- Pérez Juste, R. (1995). "Evaluación de los centros educativos. Enfoques y opciones metodológicas". *Revista Galega de Psicopedagogía*. 6. 13-47.
- Pérez Juste, R. Y Martínez Aragón, L. (1992). Evaluación de centros y calidad educativa. Cincel. Madrid.
- Schön, D.A. (1982). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós y MEC.
- Sobrado. L. (1996). Diseño y supervisión del practicum de los orientadores en formación. ROP, Nº 7, Vol. 12, 243-256.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). Evaluación Sistemática. Paidós-MEC. Barcelona.
- Tejedor, J. (1995). "Evaluación institucional en la Universidad". *Revista Galega de Psicopedagogía*. 6. 101-143.
- Westerheijden, D.F. (1991). "La evaluación de la universidad y su contexto político: gestión de la calidad y toma de decisiones en la educación superior". De Miguel, M.; Ginés Mora, J.; Rodríguez, S. (Eds). La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Madrid. 121-150.
- Wilson, J.D. (1992). Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Paidós. Barcelona.
- Zabalza, M. & Marcelo, C. (1993). Evaluación de Prácticas. Sevilla: GID.
- Zabalza, M. (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del practicum: evaluación del programa y de los estudiantes. *European journal of Teacher Education*. Vol. 19, Nº 3, 293-302.