

TESIS DOCTORAL**2016**The background features a large, faint watermark of the UNED seal. The seal is circular with a gold border containing the Latin motto 'OMNIBUS MOBILIBUS'. Inside the seal is a central emblem with a blue and red cross-like shape and the letters 'UNED' in gold. The text of the thesis is overlaid on this seal.

**COMPETENCIAS DEL PROFESOR
MENTOR DEL APRENDIZ DE MAESTRO.
UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN**

CARMEN MEGÍA CUÉLLIGA

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

**PROGRAMA DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN**

GLORIA PÉREZ SERRANO

TESIS DOCTORAL

2016

COMPETENCIAS DEL PROFESOR
MENTOR DEL APRENDIZ DE MAESTRO.
UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

CARMEN MEGÍA CUÉLLIGA

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN

GLORIA PÉREZ SERRANO

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a todas y cada una de las personas que me alentaron y apoyaron desde el principio en la realización de esta investigación.

En particular a la Doctora Dña. Gloria Pérez Serrano, directora de esta Tesis doctoral. Sin su aliento, apoyo, ayuda y asesoramiento constante, esta investigación no habría sido posible.

Agradezco a los mentores, maestros de escuela de Ed. Infantil y Ed. Primaria de los diferentes centros de la Comunidad de Madrid, que han colaborado aportando sus opiniones; sin su cooperación no se habría llevado a cabo esta investigación.

Debo agradecer al Centro Universitario Escuni el haber puesto a mi disposición la información y medios necesarios para su realización.

Una mención especial de agradecimiento para Martina y Ana por su apoyo y colaboración.

Por último a mi familia, por el tiempo de dedicación que les resté.

Tabla de Contenidos

Primera Parte: marco teórico

Introducción	13
Capítulo I. El Practicum de Grado de Magisterio	21
1. Conceptualización del Practicum	22
2. Marco legislativo	26
2.1. Legislación del Practicum.....	26
2.2. Legislación del Practicum de Magisterio	30
3. El Practicum de Grado de Magisterio	31
3.1. Objeto del Practicum de Magisterio.....	33
3.2. El Practicum reflexivo	36
3.3. El Practicum como componente curricular	39
3.4. Objetivos del Practicum de Grado de Magisterio.....	41
3.5. Funciones del Practicum de Magisterio.....	43
4. El Practicum de Grado de Magisterio en ESCUNI.....	44
5. Síntesis	61
Capítulo II. El Mentor, eje para la formación de futuros maestros....	63
1. Mentoría.....	63
1.1. Raíces de la Mentoría	64
1.2. Concepto de Mentoría.....	65
2. El Mentor	70
2.1. Concepto de mentor.....	71
2.2. Mentor vs. Coach.....	72
2.3. El perfil de mentor, maestro de aula	73
2.4. Requisitos del maestro mentor	75
2.5. Funciones del mentor, maestro de aula	77
2.5.1 Aportaciones y estudios de las funciones del mentor ...	79
2.5.2 Las funciones del mentor desde una perspectiva reflexiva	86
2.6. Formación del mentor	88
2.7. La figura del mentor en algunos países de América Latina	92
3. Síntesis	95

Capítulo III. Competencias del maestro mentor de prácticas de grado de Magisterio	97
1. Concepto de competencia	98
1.1. Las competencias en el contexto europeo	100
- Informe Delors	101
- Proyecto Tuning.....	103
- Proyecto DeSeCo	106
2. Competencias docentes en los estudios de Grado de Magisterio	108
2.1. Libro Blanco. Competencias del maestro en España	112
2.2. Competencias del mentor del estudiante de Magisterio	121
2.3. Las competencias básicas en el currículo de enseñanzas de formación inicial en España.....	125
2.4. Competencias propuestas en ESCUNI y que debe desarrollar el estudiante de Magisterio.....	128
2.5. Competencias y formación del maestro	135
3. Síntesis	138

Segunda Parte: estudio empírico

Capítulo IV. Metodología de la investigación.....	143
1. Presentación de la investigación.....	143
1.1 Planteamiento del problema.....	144
1.2 Hipótesis.....	145
1.3. Objetivo general y específicos.....	146
2. Metodología de la Investigación.....	148
2.1. Complementariedad metodológica	149
2.1.1 Enfoque cuantitativo	151
2.1.2 Enfoque cualitativo.....	156
2.2. Población y muestra	173
2.3. Instrumentos de medida.	
- La encuesta	175
- Validez y fiabilidad	176
- Proceso de recogida de información y datos	177

Capítulo V. Resultados de la investigación	179
1. Análisis cuantitativo y descripción de resultados	179
1.1. Variables descriptivas.....	179
1.2. Síntesis.....	233
2. Análisis cualitativo y descripción de resultados	237
2.1. Descripción de los resultados obtenidos en las preguntas abiertas.....	239
2.1.1 Contenidos y prácticas educativas en los cuales les gustaría profundizar al mentor	239
2.1.2 Aspectos concretos de inseguridad en el mentor	256
2.1.3 Competencias fundamentales del maestro mentor.....	266
3. Síntesis.....	278
Capítulo VI. Conclusiones, propuestas de Formación y Limitaciones.....	275
1. Conclusiones	287
2. Propuesta de formación.....	289
3. Limitaciones	298
Bibliografía.....	301
Índice de Anexos	
Anexo 1. Orden 10346/2012 del 11 de Septiembre	311
Anexo 2. Evaluación Curso Formación Profesores Tutores del Practicum (Comunidad de Madrid).....	315
Anexo 3. Relación de códigos y categorías.....	317
Anexo 4. Cuestionario de la investigación.....	321
Índice de Cuadros	
Cuadro 1. Relación teórico-práctica	40
Cuadro 2. Objetivos del Practicum	42
Cuadro 3. Desarrollo del Practicum.....	57
Cuadro 4. Guión general de actividades durante el Practicum.....	59
Cuadro 5. Carácter y objeto del Practicum I, II y III	60
Cuadro 6. Doble identidad del mentor (Gervais y Desrosiers, 2005)	76
Cuadro 7. Pilares de la educación y desarrollo de capacidades	101

Cuadro 8. Competencias clave	107
Cuadro 9. Competencias generales y específicas	111
Cuadro 10. Competencias transversales y genéricas	118
Cuadro 11. Competencias específicas comunes a todos los maestros ...	118
Cuadro 12. Ejes del proceso formativo	120
Cuadro 13. Competencias que deben adquirir los estudiantes de Magisterio	122
Cuadro 14. Complementariedad metodológica	150

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema de la investigación.....	144
Figura 2. Análisis de clúster:	192
Figura 3. Análisis de clúster: reconocimiento estatus del mentor.....	193
Figura 4. Análisis de clúster: relación guías de prácticas- tareas del mentor	198
Figura 5. Análisis de clúster: relación mentor- tutor Escuni.....	205
Figura 6. Análisis de clúster: tutela mentor- desarrollo de competencias específicas comunes.....	220
Figura 7. Análisis de clúster: tutela del mentor- desarrollo de competencias específicas comunes.....	221
Figura 8. Árbol de decisiones: calificación en formación como mentor	232
Figura 9. Los maestros mentores desean en profundizar en formación e investigación.....	244
Figura 10. Les gustaría profundizar en contenidos científicos	245
Figura 11. Desean profundizar en el empleo de métodos y estrategias didácticas	248
Figura 12. Profundizar en orientación pedagógica	249
Figura 13. Desean profundizar en planificación, programación y proyectos	251
Figura 14. Les gustaría profundizar en aspectos básicos del inicio del periodo de prácticas	253
Figura 15. Desean profundizar en aspectos educativos y de organización del periodo de prácticas	255
Figura 16. Desean profundizar en algunos aspectos concretos al finalizar el periodo de prácticas	256
Figura 17. Los maestros mentores no se sienten inseguros	257
Figura 18. Cuestiones formativas generales que les produce inseguridad ..	260
Figura 19. Se sienten inseguros en contenidos y métodos	261
Figura 20. Al comienzo del periodo de prácticas se sienten inseguros en ...	262
Figura 21. Los maestros mentores se sienten inseguros durante el periodo de prácticas	264
Figura 22. Se sienten inseguros al finalizar el periodo de prácticas.....	266
Figura 23. Actitudes. Competencia fundamental para ser un buen mentor	268
Figura 24. Consideran fundamental ser competentes en métodos y organización	270

Figura 25. Consideran fundamental ser competente en asesoramiento y supervisión	273
Figura 26. Consideran fundamental ser competente en transmitir y compartir la experiencia profesional.....	277

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Género de la muestra	180
Gráfico 2: Edad de la muestra.....	180
Gráfico 3: Titulación de los mentores.....	181
Gráfico 4: Tipo de centro en el que imparten docencia los mentores.....	182
Gráfico 5. Años de ejercicio del magisterio	182
Gráfico 6: Etapa en la que ejerce el mentor	183
Gráfico 7: Tiempo en ejercicio como mentor	184
Gráfico 8: Media de horas de formación durante el curso escolar	184
Gráfico 9: Preparación y cualificación del mentor	186
Gráfico 10: Preparado y cualificado	186
Gráfico 11: Formación a cargo de las Administraciones Educativas.....	187
Gráfico 12: Formación a cargo de las Administraciones Educativas.....	188
Gráfico 13: Formación de mentores a cargo de Universidades y Facultades	189
Gráfico 14: Formación de mentores a cargo de Universidades y Facultades	189
Gráfico 15: Información recibida en proceso de Prácticas	194
Gráfico 16: Antelación de la información.....	194
Gráfico 17: Conoce contenido del Practicum	195
Gráfico 18: Conocimiento Plan de Prácticas	195
Gráfico 19: Función de acompañamiento del mentor.....	196
Gráfico 20: Orientaciones recibidas en las guías de Practicum	196
Gráfico 21: Utilidad de las guías de Prácticas	197
Gráfico 22: Plan de acogida	199
Gráfico 23: Colaboración tutor Prácticas.....	200
Gráfico 24: Porcentajes evaluación mentor.....	202
Gráfico 25: Importancia de colaboración directa con tutor ESCUNI.....	202
Gráfico 26: Colaboración directa con el tutor de ESCUNI.....	203
Gráfico 27: Años ejerciendo magisterio- oportunidad de colaboración	204
Gráfico 28: Análisis de contingencia: Años ejerciendo - colaboración directa mentor/tutor.....	205
Gráfico 29: Relación labor tutor-estudiante en prácticas.....	207
Gráfico 30: Mentor, modelo docente	208
Gráfico 31: Reconocimiento profesional.....	208
Gráfico 32: Colaboración mentor en el desarrollo de los procesos educativos.....	209
Gráfico 33: Colaboración mentor en el desarrollo función docente	209

Gráfico 34: Formación científico-cultural	211
Gráfico 35: Capacidad de análisis de las propuestas del currículo oficial ...	211
Gráfico 36: Capacidad de elaboración proyectos educativos y programación.....	212
Gráfico 37: Integración saberes	212
Gráfico 38: Selección, construcción materiales didácticos	213
Gráfico 39: Desarrollo profesional autónomo	213
Gráfico 40: Enseñar contenidos de forma comprensible	214
Gráfico 41: Respeto ante diversidad cultural y personal	215
Gráfico 42: Incorporación de las Tics a los procesos de E-A	215
Gráfico 43: Capacidad de relación y equilibrio emocional	216
Gráfico 44: Prever demandas y necesidades.....	216
Gráfico 45: Asunción de responsabilidades	217
Gráfico 46: Dimensión ética de ser maestro.....	217
Gráfico 47: Rendimiento.....	218
Gráfico 48: Autoevaluación	218
Gráfico 49: Medias obtenidas por grupos de edad- modelo docente	223
Gráfico 50: Medias obtenidas por grupos de edad- reconocimiento profesional.....	224
Gráfico 51: Reconocimiento profesional – Tipo de centro	225
Gráfico 52: Reconocimiento profesional – horas de formación	227
Gráfico 53: Ayuda a procesos E-A...- horas de formación.....	227
Gráfico 54: Desarrollo de competencias – grupos de edad.....	229
Gráfico 55: Relacionarse – años de docencia	231
Gráfico 56: Asumir responsabilidades – años de docencia.....	231

Índice de Tablas

Tabla 1: Cálculo de fiabilidad	172
Tabla 2: Titularidad de los centros y nº. de participantes	178
Tabla 3: Obtención del estatus del mentor	190
Tabla 4: Reconocimiento-valoración del estatus del mentor	191
Tabla 5: Evaluación de los estudiantes	201
Tabla 6: Informe. Puntuaciones medias, ítems 29-33	210
Tabla 7: Informe: Puntuaciones medias, ítems 34-39	214
Tabla 8: Informe. Puntuaciones medias, ítems 40-48	219
Tabla 9: Adquisición de competencias-grupos de edad	223
Tabla10: Competencias- tipo de centro.....	225
Tabla 11: Competencias-horas de formación.....	226
Tabla 12: Competencias-grupos de edad	228
Tabla 13: Labor mentor- años docencia	230

INTRODUCCIÓN¹

Las prácticas en los estudios de magisterio han sido y siguen siendo una fuente de preocupación en la formación de maestros en los distintos planes de estudios que se han ido sucediendo en España desde el comienzo de las Escuelas Normales centros de formación creados a partir de 1839, en las que ya se desarrollaba una parte académica más disciplinar y pedagógica, junto con otra vertiente mucho más práctica y educativa.

Hoy en día buscamos una mayor profesionalización docente a partir de la implicación de ambas vertientes. Se busca una mayor relación e interacción entre lo académico y lo profesional. Para todo ello, contamos con la posibilidad de que los alumnos realicen el ejercicio de la práctica profesional; esto es, actividades docentes realizadas en las escuelas de educación Infantil y Primaria, siendo a su vez evaluadas y supervisadas por profesionales ya en ejercicio durante todo el periodo de formación universitaria.

Desde hace más de treinta años he estado en contacto con el desarrollo del Practicum en los estudios de magisterio. Primero como alumna, después como profesora y miembro de la Comisión de Prácticas del Centro Universitario ESCUNI y como Coordinadora del Practicum. En todo este recorrido ha habido una constante preocupación por la formación de uno de los agentes primordiales de dicho proceso. Me refiero al tutor de aula (mentor), el maestro de educación infantil o primaria que tiene a su cargo y en su aula durante un periodo de tiempo, a un alumno estudiante de grado de magisterio.

Esto me ha llevado a considerar necesario un análisis sobre su formación en el desempeño de esta encomiable tarea. En esta investigación al tutor de aula del centro educativo le denominaremos **mentor**, dada la función que desempeña

¹ Para que la lectura del texto resulte más ágil y sencilla se ha utilizado el género masculino para aludir tanto a hombres como a mujeres, por lo tanto engloba a ambos géneros.

de acompañante, orientador, guía, maestro de los estudiantes en prácticas. Por nuestra parte y partiendo de este análisis queremos plantear finalmente algunas propuestas acordes con sus demandas y necesidades actuales.

Desde hace unos años, el proceso para armonizar las titulaciones de nivel universitario en Europa y establecer así el denominado Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, por una parte, un esfuerzo notable de reestructuración de los planes de estudio y, por otra, un replanteamiento de los objetivos y contenidos de las enseñanzas, del papel y función que debe cumplir la Universidad. A su vez, y de acuerdo con los objetivos marcados por la Unión Europea, las titulaciones de Grado están orientadas a proporcionar al estudiante universitario no sólo conocimientos, sino también estrategias para seguir aprendiendo y formarse a lo largo de la vida. Se trata, pues, de orientar la adquisición y mejora de las competencias profesionales. Partiendo de este enfoque funcional de los estudios universitarios; del principio y la necesidad de un aprendizaje permanente y constante, se hace cada vez más necesario que en los planes de estudio se incorporen suficientes créditos de carácter práctico (denominado Practicum) y se facilite la posibilidad de desarrollar el conocimiento y aprendizaje profesional en contacto con la realidad educativa en las aulas.

Tenemos la certeza de que los sistemas educativos viven en permanente estado de reforma. Se formulan propuestas continuas sobre nuevas etapas educativas, nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de evaluación, nuevas competencias profesionales, lo que obliga a los profesores-mentores a reaccionar ante ellas y a adaptar su forma de trabajo.

En el caso de la docencia el tema de las prácticas siempre ha sido un asunto de gran importancia y tradición. Entendemos por “Prácticas de Enseñanza” el periodo de tiempo en el cual el estudiante de Magisterio se enfrenta y ejercita directamente con los problemas de la educación y la docencia. El objetivo principal de las prácticas es preparar y mejorar la cualificación profesional de las personas que participan en ellas. La práctica docente se considera fundamental dentro del proceso de formación, para que el futuro maestro

contraste la teoría pedagógica con la realidad educativa y tome conciencia del papel que le corresponderá desempeñar en la institución escolar.

Las prácticas van a contribuir a la construcción y afianzamiento de un tipo de conocimiento práctico de la profesión docente que capacitará a los estudiantes de magisterio para la gestión del aula por lo que son un ingrediente fundamental de cualquier plan de formación didáctico. Se debe llevar a cabo bajo la tutela y supervisión de un profesor universitario y de un tutor en ejercicio de un centro educativo, que actúa como mentor. El trabajo coordinado de estos dos profesionales ha de ser la base principal de la formación en prácticas. Será en el aula del centro educativo en donde se va a desarrollar el ejercicio de la profesión docente y el contexto en el que han de desarrollarse todas las competencias requeridas para promover aprendizajes significativos y atender a las demandas de la sociedad contemporánea.

El Practicum tiene como cometido primordial favorecer en el estudiante “la construcción de su conocimiento práctico” (Cabrerizo, 2010, p. 121), lo que le permitirá revisar y consolidar las bases teóricas adquiridas previamente e integrarlas en el ámbito de la realidad profesional. Se pretende, por tanto, que el estudiante observe, analice y reflexione acerca de las estrategias, técnicas e instrumentos y actuaciones que se desarrollan habitualmente en el aula. Se trata de una actitud intelectual de apertura, crítica y mejora constante que deberá compartir con sus profesores tutores.

Así, el Practicum se plantea sobre dos ejes fundamentales: por un lado la vivencia o experiencia que se adquiere y por otra la reflexión sobre la misma. De esta manera se convierte en un espacio formativo privilegiado y en una oportunidad de desarrollar sus competencias en contacto con la realidad profesional.

Las Prácticas tienen como objetivo fundamental establecer vínculos estrechos entre el conocimiento teórico, la observación, la participación y la toma de decisiones que corresponden a un profesional de la Educación. El estudiante de esta materia aprende a relacionar los contenidos teóricos de la Titulación

que cursa con la práctica del ejercicio profesional, entra en contacto con escenarios y situaciones reales para completar su formación y adquiere y pone en práctica habilidades y destrezas que le permitan dominar las situaciones de su futura vida profesional (Almenar, 2008, p. 9).

Las Prácticas constituyen por tanto, la oportunidad para que el futuro maestro o maestra de Educación Infantil y de Educación Primaria, dentro aún de su etapa de formación, pueda acercarse a una visión integral que confronte su formación teórica con la propia experiencia y con la observación de buenas prácticas profesionales en los ámbitos laborales en que se desarrollan las competencias relacionadas con cada titulación.

Para los estudiantes de magisterio la principal finalidad del periodo de prácticas consiste en prepararse, entrenarse e iniciarse en el ejercicio de ser maestro y para los maestros responsables del aula que desempeñan la función de mentor de alumnos de prácticas, la finalidad primordial es doble. Por una parte, consiste en cooperar en la formación de los futuros docentes en los aspectos de la práctica educativa y didáctica en el aula y en el centro y por otra parte, les capacita y cualifica a nivel profesional.

Esto nos lleva a plantear el siguiente problema de investigación. ¿Cuál es el rol del mentor? ¿Qué características profesionales posee? ¿Qué competencias debe tener adquiridas para el desarrollo de su quehacer profesional con respecto al alumno en prácticas? ¿Quién y cómo preparar al mentor, para el desempeño de esta labor, puesto que precisa de una formación cualificada, actualizada y adecuada?

La finalidad que persigue esta investigación por un lado es, determinar e identificar las competencias profesionales clave que el mentor debe tener asumidas y adquiridas y que contribuyen a la formación de los futuros maestros. Por otra parte, queremos explorar cómo se sienten de preparados y formados para el ejercicio de su labor de mentor, procurando una propuesta de formación.

Tomando como punto de partida la identificación del perfil y características del mentor participante en la investigación, nos planteamos los siguientes objetivos: identificar la preparación-cualificación que tiene adquirida y establecer cuáles son los aspectos más relevantes en la formación del mentor para el ejercicio de su labor; descubrir los conocimientos que posee sobre el Practicum de Grado de Magisterio; explorar cuáles son las necesidades expresadas por los maestros con respecto a los contenidos del Practicum; identificar cuáles son las competencias que deben tener asumidas y adquiridas para formar al futuro maestro y analizar la competencia profesional desde la perspectiva del mentor. En base a los hallazgos encontrados realizaremos una propuesta de formación.

Esta investigación se ha llevado a cabo teniendo en cuenta el Plan de Prácticas del Centro Universitario ESCUNI y los mentores de los centros colaboradores, durante el periodo de Prácticas.

La primera parte de este trabajo consta de un marco teórico conceptual, de carácter fundamentalmente descriptivo que nos ayuda a situarnos en el campo de la investigación, abordando las siguientes temáticas:

- Capítulo I. *El Practicum en el Grado de Magisterio*. El Practicum constituye un componente fundamental en la formación de los futuros maestros, representando una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza. Es una oportunidad para reflexionar y analizar el conocimiento y desarrollo de competencias que se producen en la enseñanza “desde la práctica”. Siendo como es, un elemento del curriculum de Grado, se caracteriza por ser un proyecto con sentido formativo, encaminado a contribuir a la formación integral del estudiante completando su formación teórica, práctica, activa, crítica y reflexiva. Para la presente investigación se ha tenido en cuenta el modelo de Practicum del Centro Universitario ESCUNI.
- Capítulo II. *El Mentor eje para la formación de futuros maestros*. Se analiza la figura del mentor, maestro de aula, que realiza la función de tutor en centros de prácticas con una doble finalidad. Por un lado la cooperación en la formación de los futuros docentes en los aspectos de la práctica

educativa y didáctica del aula y en el centro y, por otra parte, les capacita y cualifica a nivel profesional.

- *Capítulo III. Competencias del maestro mentor de prácticas de Grado de Magisterio.* El mentor como profesional docente y en su función de tutela del aprendiz de maestro debe ser un profesional cualificado, preparado y experto en la acción educativa y debe tener adquiridas y desarrolladas una serie de capacidades que le permitan el desarrollo de competencias, no solo profesionales, sino también interpersonales para ejercerlas con el estudiante en prácticas. La formación del mentor contribuye altamente al desarrollo de competencias del aprendiz de maestro durante su periodo de prácticas docentes.

La segunda parte de la tesis aborda el desarrollo del estudio empírico: marco metodológico, contextual, resultados, conclusiones y propuestas derivadas de la investigación.

- *Capítulo IV. Metodología de la investigación.* Se describen el problema, objetivos, hipótesis e interrogantes de la investigación y planteamiento metodológico, así como las características de la población y muestra. Se detalla el proceso de recogida de información y el instrumento diseñado para llevar a cabo la investigación, así como los procedimientos para estimar la fiabilidad y validez. Se describe el desarrollo de los análisis estadísticos efectuados para el tratamiento de la información y técnicas e instrumentos empleados para el estudio de los datos.
- *Capítulo V. Resultados de la investigación.* Se detallan los resultados derivados de cada uno de los análisis cuantitativos y cualitativos.
- *Capítulo VI. Conclusiones y propuestas de futuro.* Se comentan los hallazgos del estudio y se presentan las conclusiones en base a los objetivos e hipótesis establecidas en la investigación. Del mismo modo se plantean propuestas de formación de mentores y se proponen futuras líneas de investigación.

Por último se referencia la bibliografía e índice de anexos, cuadros, figuras, gráficos y tablas configurados y utilizados en el desarrollo de esta investigación.

Reiteramos la necesidad de contar, por una parte, con profesionales mentores bien formados a nivel personal, intelectual y profesional y por otra parte, a nivel tanto, de las administraciones públicas como instituciones educativas implicadas en la formación integral de los mentores y de los alumnos estudiantes de magisterio, se debe contar con planes de estudio consolidados y con centros educativos cooperantes fuertes en lo pedagógico, y que desde los poderes públicos se aporten los medios necesarios para llevar a cabo la formación de todos los agentes implicados en esta singular tarea.

Capítulo I. EL PRACTICUM DE GRADO DE MAGISTERIO

Actualmente en los programas de formación de maestros, el Practicum es el espacio que garantiza la relación entre los contextos reales de enseñanza y los conocimientos científicos adquiridos aprendidos en las universidades, por lo que la inclusión del Practicum en los programas formativos está totalmente justificada. El nuevo título de Grado de Magisterio ha visto incrementado el tiempo dedicado a las prácticas de enseñanza dada su importancia adquirida tras la incorporación de nuestro sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior.

Las prácticas profesionales que realizan los estudiantes de magisterio van a permitir el desarrollo personal y profesional de los futuros maestros, bajo el principio de *aprender haciendo*, lo que les permitirá adquirir y desarrollar todas las competencias transversales y específicas necesarias para llevar a cabo con éxito su carrera profesional docente.

El Practicum, potenciará la formación de profesionales reflexivos, capaces de investigar en su propia práctica por lo que lo consideramos una experiencia de gran potencial formativo desde la que se construye y adquiere el conocimiento y competencias profesionales necesarias para el ejercicio profesional.

La misión del Practicum es crear un espacio de formación en donde se delimitan los objetivos y funciones que complementan las situaciones formativas en contextos reales mediante el desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales.

Como referencia para nuestra investigación hemos adoptado el modelo de Practicum desarrollado en el Centro Universitario Escuni.

1. Conceptualización de Practicum

Designamos Practicum a las *prácticas académicas externas y su ejercitación profesional docente*. En España el cambio conceptual de prácticas a Practicum se debe a la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Del concepto de prácticas, como elemento independiente dentro de la carrera universitaria, se ha pasado a una visión más curricular e integrada en los estudios, denominándose **Practicum**. Entre las funciones que se fijan para el Practicum, en el título Preliminar (art. 1º) se menciona que *la Universidad está al servicio de la sociedad*, preparando a los profesionales para el desempeño y ejercicio de las actividades profesionales.

De forma indirecta las prácticas de los estudiante quedan reflejadas en el artículo 29, en el que se indica que “las Universidades elaborarán y aprobarán sus planes de estudio, en los que se señalarán las materias que para la obtención de cada título deben ser cursadas obligatoria y optativamente, los periodos de escolaridad y los trabajos o prácticas que deben realizar los estudiantes”.

Posteriormente la reforma de las titulaciones iniciada en 1987 (R D 1497/1987, de 27 de noviembre), por el que se establecen las Directrices Generales Comunes de los Planes de Estudios de los títulos universitarios de carácter oficial, dirigida por el Consejo de Universidades, favorece la implantación de prácticas profesionales en los currículos adquiriendo mayor relevancia incorporando su cómputo académico por “créditos”. Aunque, no determina el carácter que las prácticas deben tener en los Planes de Estudio, sí que deja abierta todas las posibilidades para que el Practicum tenga la consideración de *materia troncal*. Así las prácticas externas o Practicum se definen como “conjuntos integrados de prácticas a realizar en centros Universitarios o vinculados a la Universidad por convenios o conciertos que pongan a los

estudiantes en contacto con los problemas de la práctica profesional” (MEC, 1990).

Desde 1990 en la mayor parte de los Planes de Estudio y en el currículo de formación de maestros, se va identificando el “Practicum“, como un periodo formativo que se desarrolla en los “lugares de trabajo”, o “lugares de práctica o de ejercicio profesional”, sobre todo, por la misión y los objetivos que persigue. Desde entonces se acentúa el valor formativo profesional que se le concede al periodo temporal de estancia en los lugares de trabajo y como espacios de aprendizaje profesional. Cada centro universitario adapta el concepto de Practicum en función de su propia concepción y de las características de las prácticas de enseñanza realizadas en contextos reales.

Podemos afirmar que actualmente el concepto de prácticas de enseñanza en la formación de futuros maestros cobra una significación especial al tener una visión más curricular e integrada dentro de los Planes de Estudios.

El Practicum es una pieza relevante dentro del proceso de formación de los estudiantes para ejercer la profesión de maestro. Está, “destinado a enriquecer la formación completando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprender a ser maestro) en centros de trabajo”. (Zabalza, 2006, p. 314)

Así al Practicum se le otorga el tratamiento de “una asignatura más, dentro del plan de estudio, con características especiales, que viene definida por sus créditos y está ubicada en departamentos y en última instancia, bajo la responsabilidad de un docente. (Salinas, 2007, p. 25)

Es por tanto, un periodo de formación en la práctica profesional docente, durante el cual se ejercita el aspirante en la profesión. Se compone de una materia amplia de carácter interdisciplinar, integrada por varias asignaturas secuenciadas a lo largo de los distintos cursos y –dependerá de los Planes de Prácticas de las carreras universitarias-, en los que se articula la acción de las

universidades con la de los centros profesionales externos. En estos periodos el estudiante participa activamente en un contexto real y conecta teoría y práctica a través de la reflexión en la acción, lo que le permite “adquirir e interiorizar conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes propias de la profesión para la que se está formando” (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Maestre, 2015).

El Practicum puede ser considerado por tanto, como un espacio “interdisciplinar” en el que convergen contenidos, habilidades y procedimientos de las diferentes asignaturas que configuren el plan de estudios de cualquier carrera universitaria.

En este sentido en la investigación desarrollada por Hevia (2009) entiende el Practicum como *“un proceso activo en contextos profesionales reales, diseñado por todos los implicados, a partir del cual los estudiantes aprenden de su contacto con la realidad laboral para la que se están preparando, siendo una situación ideal para establecer relaciones reflexivas entre contenidos teóricos aprendidos durante los estudios académicos y la práctica profesional, a fin de poder interiorizar el modo de ser de la profesión”* (Hevia, 2009, p. 18).

Tomando en cuenta estas consideraciones constatamos la existencia de una diversidad de definiciones en función del contexto, las experiencias o la ideología pedagógica. Algunos ejemplos:

- Según la RAE la palabra práctica es “ejercicio que bajo la dirección de un maestro y que por cierto periodo de tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión” (RAE, 2010, p. 1816).
- “Periodo de formación que pasan los estudiante en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye por tanto un periodo de formación....que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales” (Zabalza, 2003, p. 45).

- “Es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (...)Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad”. (Schön, 1992, pp. 45-46).
- “Prácticas que complementan los aprendizajes de los estudiantes y los acercan al mundo laboral en el que se van a desarrollar como profesionales” (González y Hevia, 2011, p. 211).
- “El Practicum no solo es el espacio de encuentro entre teoría y práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación con actividades profesionales en contextos y condiciones reales” (Tejada, 2006, p. 2).
- “Conjunto de actividades y procesos que tienen como finalidad poner en contacto al estudiante con un escenario profesional real. Permite la aplicación transversal de los aprendizajes de los diversos currícula universitarios en contextos educativos reales” (Ventura, 2007, p. 1243).

En definitiva el objetivo de las prácticas es que los estudiantes tomen contacto con la realidad profesional; con los diferentes ámbitos y actividades que se desarrollan en el contexto profesional y en las mejores condiciones posibles, a fin de integrar y completar la formación recibida en las universidades. En este sentido el Practicum lo podemos concebir como la práctica pre-profesional (Molina Ruiz, Iranzo, López López y Molina Merlo, 2008).

El Practicum es realmente una conexión entre la teoría y la práctica, la unión entre lo académico y el mundo profesional; campo de aplicación de la teoría en escenarios reales, con lo que se logra una inmersión profesionalizadora del estudiante (Zabalza y Cid, 1996).

Bajo esta perspectiva de unión, y en palabras de García (2006, p. 14), “el acercamiento a la práctica profesional va a permitirles aprendizajes que incluyen *saber* (nuevos conocimientos, profundización de los ya adquiridos), *saber hacer* (manejo de útiles, herramientas, situaciones, diseño de proyectos, aplicación de procedimientos), *saber estar* (trabajar con otros, dirigir y coordinar equipos, cumplir rutinas de trabajo) y *saber ser* (ejercicio responsable, respeto al código deontológico)”. Lo que facilitará en los estudiantes el desarrollo de las competencias que les permitan seguir avanzando en el proceso formativo profesional y personal.

2. Marco Legislativo

2.1. Legislación del Practicum

Teniendo en cuenta la legislación vigente, en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales establece que “la posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro” (BOE, nº 260, p. 44037).

Este Real Decreto no se ha visto modificado, en lo concerniente a las Prácticas Externas, por el actual R.D. 43/2015, de 2 de febrero de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Con la creación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se aumentó la compatibilidad, respetando la diversidad de los Sistemas de Educación en toda la Unión Europea y se adoptaron una serie de medidas como la de acordar un sistema de titulaciones equiparables; esto modificó el Sistema Universitario Español en el año 2007 (R.D. 1393/2007 de 29 de octubre) en donde se pone especial énfasis en la realización de las prácticas externas por los estudiantes universitarios, previendo que los planes de estudios de grado contendrán “*toda la información teórica y práctica que el estudiante deba adquirir*”, entre las que se menciona las *prácticas externas* (artículo 12.2).

En el año 2014 con la publicación del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las *prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*, y que sustituye al R.D. 1707/2011, de 18 de noviembre, recoge en el preámbulo los requisitos establecidos en el Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por el Real Decreto 179/2010, de 30 de diciembre, el cual reconoce en su artículo 8 el derecho del estudiante de Grado a “*disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas* (apartado f) y a “*contar con tutela efectiva, académica y profesional(...) en las prácticas externas que se prevean en el plan de estudios*”. Así mismo y con mayor detalle en el artículo 24, regula las prácticas externas, sus clases y sus características generales, así como la extensión de su realización a todos los estudiantes matriculados en cualquier enseñanza impartida por las universidades o centros adscritos a las mismas (BOE, 184, p. 60502).

En el presente Real Decreto en su artículo 2, *definición, naturaleza y carácter de las prácticas externas*, además de manifestar el carácter formativo de las prácticas académicas externas, expone:

“Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisadas por las

Universidades, cuyo objetivo es permitir a las mismas aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales...” (BOE, 184, p. 60503).

Por otra parte, en el artículo 4 del R.D. 592/2014, se establece que las prácticas curriculares se configuran “como actividades académicas integrantes del Plan de Estudios de que se trate”. Y en el artículo 7, se determina el establecimiento de convenios con las universidades para la realización de dichas prácticas: “Los convenios establecerán el marco regulador de las relaciones entre el estudiante, la entidad colaboradora, y la universidad”.

Quedan regulados también los requisitos, deberes y derechos de los agentes implicados en el Practicum, véase, el estudiante, el tutor académico de la universidad y tutor de la entidad colaboradora (en nuestro caso el mentor). Este deberá “contar con experiencia profesional y con los conocimientos necesarios para realizar una tutela efectiva”.

Consideramos conveniente el hacer referencia concreta a los deberes establecidos para el tutor de la entidad colaboradora (centro educativo) ya que *es el objeto de estudio* de nuestra investigación y podremos contrastarlos con los resultados obtenidos. Así en el artículo 11.2 del R.D. 592/2014 se establece los siguientes deberes:

- a) Acoger al estudiante y organizar la actividad a desarrollar con arreglo a lo establecido en el Proyecto Formativo.
- b) Supervisar sus actividades, orientar y controlar el desarrollo de la práctica con una relación basada en el respeto mutuo y el compromiso con el aprendizaje.
- c) Informar al estudiante de la organización y funcionamiento de la entidad y de la normativa de interés...

- d) Coordinar con el tutor académico de la universidad el desarrollo de la práctica, así como la comunicación y resolución de posibles incidencias que pudieran surgir en el desarrollo de la misma....
- e) Emitir los informes de los futuros profesionales....
- f) Proporcionar la formación complementaria que precise el estudiante para la realización de las prácticas.
- g) Proporcionar al estudiante los medios materiales indispensables para el desarrollo de la práctica.
- h) Facilitar y estimular la aportación de propuestas de innovación, mejora y emprendimiento por parte del estudiante.
- i) Facilitar al tutor académico de la universidad el acceso a la entidad para el cumplimiento de los fines propios de su función.
- j) Guardar confidencialidad en relación a cualquier información que conozca del estudiante como consecuencia de su actividad como tutor.
- k) Prestar ayuda y asistencia al estudiante, durante su estancia en la entidad, para la resolución de aquellas cuestiones de carácter profesional que pueda necesitar en el desempeño de las actividades que realiza en la misma.

Vemos, por tanto, que la finalidad del Practicum es preparar al estudiante en su camino hacia una profesión (en nuestro caso docente) y capacitarle ante situaciones derivadas de la propia realidad de la entidad colaboradora (centro educativo).

Por tanto, entendemos que el Practicum hace referencia a todas las actividades formativas programadas en los planes de estudios de los títulos universitarios que se desarrollan en entornos profesionales reales.

2.2. Legislación del Practicum de Magisterio

La normativa legal vigente que regula la obtención del Grado de Magisterio viene determinada por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, y por la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, para Educación Infantil. En ambas se establece:

“El Practicum se desarrollará en centros de educación primaria e infantil reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria e infantil acreditados como tutores (mentores) de prácticas. El Practicum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria y en uno o en los dos ciclos de las enseñanzas de educación infantil. (BOE, 312: Orden ECI/53748 y 53736).

Esta normativa propicia que los estudiantes de magisterio se inicien en la práctica directa y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros con el apoyo y bajo la tutela de maestros (mentores) en ejercicio.

Las prácticas se realizan en centros vinculados a las universidades a través de convenios que permiten a los estudiantes ese contacto con la realidad escuela. En la Comunidad de Madrid, desde el curso 2007-2008 se han venido estableciendo estos convenios con diversas universidades para la realización de las prácticas en todo el territorio de la Comunidad. Estos convenios tienen una vigencia temporal de un curso.

Durante el periodo de estudio de nuestra investigación, siendo ESCUNI un Centro Universitario de Magisterio adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, actuamos bajo el acuerdo firmado por esta Universidad y la Consejería de Educación y Empleo a través de la *Orden 10346/2012, de 11 de septiembre*,

por la que se establece el procedimiento que se ha de seguir para que los alumnos de Magisterio y especialidades relacionadas con la enseñanza, matriculados en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades durante el curso 2012-2013, puedan realizar las prácticas en centros de la Comunidad de Madrid. (Véase anexo nº1)

En dicha Orden se establecen los cauces adecuados de colaboración entre Universidades y centros docentes con el objetivo de que el Practicum se desarrolle en condiciones de calidad. Se determinan las Universidades que firman el acuerdo, así como los requisitos que deben cumplir los centros educativos y procedimientos de adscripción de los mismos y número de plazas de maestros tutores (mentores) ofertadas a dichas universidades para ejercer las funciones de tutela con los estudiantes de Magisterio. A disposición de las Universidades y centros educativos y a través de la página web: <http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/practicum>, se accede a una plataforma para facilitar los procesos. La aprobación y consiguiente designación de centros se realiza mediante una Comisión Rectora, que velará por el correcto desarrollo del Practicum y por la actuación de las Comisiones de Seguimiento. Así mismo se concretan las funciones específicas de las personas implicadas en este proceso: tutor de prácticas (mentor) y coordinador de prácticas del centro (director o jefe de estudios por delegación del anterior). Cabe destacar, en visos de garantizar un Practicum de calidad, una serie de requisitos específicos para el tutor (mentor) tales como contar al menos con tres años de experiencia docente y no tener a su cargo y durante el mismo periodo de tiempo a más de dos alumnos en su aula.

3. El Practicum de Grado de Magisterio

Podemos constatar, por tanto que en los estudios de Magisterio, el Practicum es un periodo de formación que los estudiantes desarrollan en los centros escolares, bajo el apoyo y tutela de maestros en ejercicio (mentores), experimentados y cualificados que constituye la primera ocasión de toma de

contacto con la realidad educativa. Esta primera experiencia unifica de algún modo tres realidades distintas pero complementarias: estudiantes, centros y universidades, lo que proporcionará una experiencia enriquecedora para el futuro aprendiz de maestro. Por una parte se logrará la socialización del estudiante en el contexto laboral y por otra, se relacionará la teoría y la práctica, fomentando esquemas de pensamiento y acción (Castaño et al., 1997).

Son prácticas curriculares y se configuran como actividades académicas integradas en el Plan de Estudios.

Centrándonos en esta idea puede resultar un problema el atribuir al concepto Practicum un carácter de *complementariedad*, pues nos estaríamos alejando del hecho de que a través de la práctica el estudiante integra el conocimiento y la formación profesional-docente en un contexto real, el centro educativo, por lo que no solo complementa la formación.

Esta preocupación no es novedosa ya que en los estudios realizados por la ANECA (2005) y publicados en el Libro Blanco del título de Grado en Magisterio, Tomo I, p. 69, se plantea la necesidad de que “la formación inicial del maestro debería ganar en funcionalidad y en practicidad. La duración y planteamiento del Practicum debería reforzarse...y debiera contener aprendizaje del tipo *saber hacer* y una suficiente orientación para el desarrollo profesional”. Hecho que incidió directamente en el aumento temporal de los estudios de Grado de Magisterio que pasó de tres a cuatro cursos académicos, concediendo mayor protagonismo al Practicum, a raíz de la creación e implantación del EEES.

En el caso de Magisterio la normativa ha fijado para los estudios de Grado de Magisterio 240 créditos ECTS: siglas en inglés de European Credit Transfer System (sistema de transferencia y acumulación de créditos). Cada crédito equivale a 25 horas de trabajo del estudiante). De estos créditos, al menos 50 son de formación práctica. Aunque el número varía entre las universidades,

suele ser habitual que se designen 40-50 créditos a la formación práctica, lo que supone unas 400 - 450 horas de presencia real en un centro educativo a lo largo de los cuatro años del grado, dejando que cada universidad realice su distribución temporal.

En el Real Decreto 1125/2003, de 18 de septiembre de 2003, artículo 3, define el concepto de crédito como (BOE, 224, p. 34555):

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

3.1. Objeto del Practicum de Magisterio

Hemos de constatar, por tanto, que el Practicum es la “materia o periodos” con más créditos y más profesionalizador del Plan de Estudios de Magisterio, en la cual se integran e interrelacionan las dimensiones teórica, vivencial y práctica (Bas, 2007) ya que constituye la primera ocasión de toma de contacto con la realidad educativa.

Este sentido de vinculación e interrelación lo podemos apreciar en las diferentes guías de prácticas externas propuestas en las universidades españolas. A modo de ejemplo:

- “Las prácticas tienen como objeto fundamental establecer vínculos estrechos entre el conocimiento teórico, la observación, la participación y la toma de decisiones que corresponden a un profesional de la educación. El estudiante de esta materia aprende a relacionar los contenidos teóricos de la Titulación que cursa con la práctica del ejercicio profesional: entra en contacto con escenarios y situaciones

reales para completar su formación y adquiere y pone en práctica las habilidades y destrezas que le permiten dominar las situaciones de su futura vida profesional” (Almenar, 2008, p. 9 citado en la Guía de Practicum de la UCM de la Facultad de Educación, 2014).

- “Vehículo de formación y desarrollo del pensamiento práctico desde una orientación reflexivo-investigativa para contribuir al formato de un conocimiento profesional que potencie un docente intelectualmente autónomo, con un claro compromiso ético y moral que le compete con unos principios democráticos de igualdad y justicia” (Blanca de la, Lucena y Luengo, 2007, p. 305. Guía de Practicum de la Escuela de Magisterio de Úbeda, 2007).
- “La materia más compleja pero también la más completa de la formación que el estudiante recibe en su formación de Grado, pues además de sentar las bases para comprender la importancia de la relación entre teoría y práctica, es un ejercicio en el que se trabajará la observación, participación, reflexión, investigación y acción”. (Guía del Practicum de Grado de Magisterio de la Universidad de Oviedo, 2012).

En definitiva el objeto del Practicum es crear un espacio de formación en el que los estudiantes, futuros docentes, pongan en práctica los conocimientos, técnicas, destrezas adquiridas en otras asignaturas del Plan de Estudios, y puedan desarrollarlos en un contexto real, esto es, el aula de un centro educativo.

Tomando como referencia el estudio realizado por Criado y Rayón (2007, p. 272) cabría preguntarse qué es en definitiva el Practicum. Algunas respuestas fueron:

- Un proceso guiado, planificado e intencionalmente asesorado.
- Un espacio donde se genera un conocimiento profesional que no es posible adquirirlo en otras materias.

- Materia donde debe garantizarse la integración dialéctica teoría-práctica.
- Una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica de enseñanza donde los alumnos han de aprender haciendo, situándose en una posición intermedia entre el mundo de la vida ordinaria y la universidad (Schön, 1992).
- Alternativa para convertir la formación en una reflexión práctica, entender sus significados, interpretar comportamientos y comprobar la viabilidad de opciones metodológicas.

Uno de los cambios producidos a raíz de la Convergencia Europea es considerar al estudiante como protagonista: es el sujeto que aprende y de ahí que todos los planteamientos metodológicos estén centrados en él y en su proceso de aprendizaje.

Como el estudiante es el centro del proceso didáctico y no exclusivamente receptor del conocimiento, el Practicum irá dirigido hacia la adquisición de las competencias profesionales necesarias para un futuro desempeño profesional de calidad y es aquí donde radica el papel del *mentor*: acompañante en el proceso de aprendizaje del alumno para que alcance las competencias profesionales.

Esta función se complementa también con la del tutor universitario: “orientador y motivador que señala la importancia y lugar de las áreas del conocimiento, la comprensión y la capacidad necesaria para aplicar ese conocimiento, que relaciones *existen entre éste* y los perfiles que deben lograrse y las necesidades que deben satisfacerse, con los intereses personales... capacidades individuales...la organización de situaciones de aprendizaje, etc.” (Proyecto Tuning, 2003, p. 74, citado por Castillo, 2008).

Desde esta perspectiva el objeto de las prácticas es complementar la formación académica con las situaciones reales en las que el principal objetivo es el

desarrollo de destrezas y competencias personales, académicas y profesionales, para que el perfil del estudiante se ajuste, al máximo a los requerimientos del puesto profesional que se va a verse obligado a desempeñar (García Nieto, 2008).

Ahora bien, consideramos que hay varios aspectos que requieren una reflexión desde distintos ámbitos, para ofrecer y desarrollar un Practicum de calidad, ya que éstos son objeto de estudio de nuestra investigación. En concreto resaltamos la importancia de:

- Formación y selección de los tutores (mentores) profesionales.
- Relación entre universidad y el centro educativo.
- Relación con el tutor académico (tutor universitario) y el profesional (mentor del centro educativo) y,
- La evaluación de las prácticas por ambos tutores.

A estos requisitos añadimos la importancia de la selección del centro de prácticas como elemento garante de un Practicum de calidad.

3.2. Practicum Reflexivo

En definitiva durante el desarrollo del Practicum, el estudiante de magisterio, *aprendiz de maestro*, puede reconstruir su pensamiento profesional por lo que consideramos debe estar encaminado hacia la formación de un modelo de maestro: *el maestro reflexivo*.

Esta es, una de las funciones que en esta investigación le atribuimos al *mentor* (tutor de centro) y es objeto de nuestro estudio: *proporcionar al futuro maestro una formación práctica y profesional activa, crítica y reflexiva*.

Nuestro estudio persigue además mejorar la formación de mentores para el desempeño de la tarea de tutor de estudiantes en prácticas de magisterio.

Esto, repercutirá en facilitar y mejorar la formación profesional docente del futuro maestro.

No debemos olvidar y tomando como referencia a Zeichner (1978) que el principio de la enseñanza reflexiva es considerar la práctica educativa como una realidad compleja y multidimensional, determinada por diferentes factores que requieren para su intervención de una acción reflexiva y crítica.

Las prácticas por tanto son una oportunidad para conocer la realidad educativa y al tiempo, pensar y preguntarse sobre ella. Aquí radicaría el vínculo entre teoría y práctica.

Con el Practicum el estudiante incrementa sus conocimientos, sus aptitudes y capacidades en consonancia con la forma de actuar del mentor. El desarrollo de competencias docentes va a estar vinculado tanto a los aprendizajes específicos del Practicum como a los contenidos asimilados durante su periodo de formación teórica, lo que le dará como resultado un cambio permanente en sus actitudes y aptitudes profesionales docentes.

Es desde el Practicum el medio pretendido para formar un profesional reflexivo. Sobrepasa la acumulación y asimilación de conocimientos. Provoca en el estudiante de magisterio, procesos cognitivo-afectivos diversos dentro de un marco de investigación-reflexión-acción (Elliott, 1990; Perrenoud, 2004; Schön, 1998; Stenhouse, 1987...).

En definitiva se espera que con las prácticas el futuro docente comparta, cuestione, aprenda a resolver situaciones complicadas, aprenda nuevos conocimientos y pueda llegar a sentirse un auténtico profesional (Zabalza, 2003).

El Practicum proporciona al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia a tenor de los conocimientos teóricos que posea, lo que convierte esa experiencia en aprendizaje. De ahí que la formación del futuro maestro se

deba enfocar hacia el aprendizaje, por un lado, de un conocimiento académico (a través del desarrollo de diferentes didácticas específicas, conocimiento de distintas materia, bases psicopedagógicas, etc.), como por otro lado, hacia el dominio de una serie de competencias que le posibiliten el desarrollo del conocimiento práctico y éste solo se logrará si adquiere un proceso de reflexión activo, en el que se evite emular o repetir los patrones de actuación del mentor de prácticas en el aula.

No cabe la menor duda de que la enseñanza universitaria tiene un carácter formativo que capacita a los estudiantes en técnicas, habilidades y actitudes propias para el ejercicio profesional pero este carácter debe verse involucrado con la práctica docente en contextos reales, lo cual les permitirá promover y desarrollar hábitos reflexivos para avanzar en su formación como docentes.

En este sentido la práctica no es solo la aplicación de las teorías sino que les permitirá a los estudiantes cuestionarse sobre nuevas formas de hacer y aprender autónomamente. Esta es la idea que desde las Escuelas y Facultades se ha defendido: el *Practicum reflexivo* en el que no se limitan sus actuaciones formativas hacia la aplicación de las teorías aprendidas, sino que deben basarse en el principio de “aprender haciendo”. Así el Practicum será un ejercicio de investigación-acción-reflexión (Alvarez, Iglesias, y García, 2008).

En este sentido el Practicum responde a una estructura holística compleja que proporciona una visión global, unitaria e integradora. La búsqueda de una formación integral en la que se desarrolle un aprendizaje reflexivo a través de una serie de conexiones en las que el estudiante sea capaz de adaptarse a las nuevas experiencias, combinar conocimientos, ponerlos en práctica. Se establecen relaciones cognitivas y experienciales, interdisciplinares que deben conducir hacia una reflexión profesional y crítica de su “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”. Aspectos que contribuyen a la conceptualización del término competencia como “la integración de un conjunto de *capacidades* que se ponen en *acción* en un *contexto* determinado” (del Pozo, 2012, p. 14) y que desarrollaremos en otro capítulo de nuestra investigación.

3.3. El Practicum como componente curricular

El Practicum es un elemento más del curriculum, es decir, del proyecto formativo que las instituciones y en este caso las universidades y escuelas de magisterio, ofrecen a sus estudiantes. En los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria viene a denominarse “Practicum curricular”, es decir que está destinado a enriquecer la formación básica del estudiante, sus aprendizajes académicos, ya sean teóricos o prácticos, con la experiencia formativa que también está vinculada al aprendizaje en los centros educativos. Por tanto constatamos que es, un eje fundamental de la formación de los estudiantes dado que es la única fuente de contacto con la práctica y da sentido al resto de los contenidos formativos teóricos.

Constituye el momento de contextualización de lo aprendido en las distintas situaciones educativas y “permite comunicar los fundamentos y herramientas de un oficio, el de maestro, difícil de transmitir”. (Santerini, 2012, p. 318).

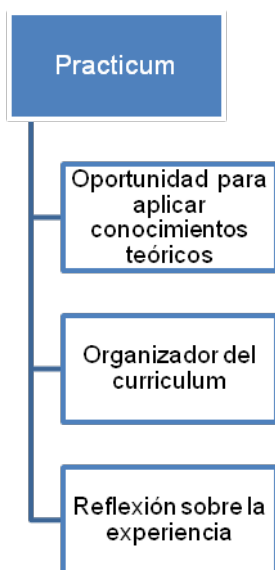
En esta línea y siguiendo las aportaciones de Zabalza (2003, 2006) hay varios aspectos que identifican el Practicum desde la perspectiva curricular:

- a. *La necesidad de un proyecto de prácticas con sentido formativo.* Esto obliga a desarrollar un buen proceso, racional, pensado y con continuidad. Permite hacerlo público; supone asumir compromisos; permite llevar a cabo la evaluación del mismo e introducir los reajustes y mejoras que resulten aconsejables.
- b. *Un buen nivel de informatividad y claridad para los estudiantes.* Esto es, que se trate de un documento claro, transparente, de fácil comprensión y sirva de guía. No es suficiente informar. Debe ser orientador.
- c. *Una buena integración en el proyecto global de la institución y de la titulación.* No debe ser considerado como un documento aislado e independiente de la carrera que se esté estudiando. Debe ser *coherente* con el perfil de la titulación. Que los objetivos formativos del Practicum

sean relevantes para este perfil de la titulación y de algún modo, complementario al resto de las materias que configuran la titulación.

- d. *Una buena estructura interna como documento curricular.* Contextualizado, vinculado a la profesión; con propósitos formativos (incluyendo aprendizajes y competencias a desarrollar a través del Practicum); con contenidos profesionales; experiencias adecuadas al desarrollo y sistemas de supervisión y evaluación.
- e. *Recursos materiales y personales puestos a disposición del desarrollo del Practicum.*

El Practicum integra la dualidad teoría-práctica a través de la experiencia profesional, aportándole el sentido curricular y formativo que conlleva. Da la posibilidad al estudiante no solo de aprender, practicar, analizar y reflexionar sobre lo aprendido.



Cuadro 1: Relación teórico-práctica

Como componente del curriculum de Magisterio, el Practicum debe reforzar las competencias profesionales, que se inician en el periodo de formación docente y que durante el periodo de prácticas promueve la adquisición de otras nuevas.

No conviene olvidar que con el *saber* y el *saber hacer* se desarrolla el concepto de competencia.

3.4. Objetivos del Practicum de Magisterio

Formar a los futuros docentes consiste en dotarles de un conjunto de habilidades, competencias, que no solo reciben durante su formación teórica sino que debe estar en consonancia con la formación práctica que desarrollarán en las aulas de los centros educativos, bajo la supervisión y orientación de los maestros mentores.

De ahí la necesidad de establecer unos objetivos de Practicum claros que contribuyan a la formación integral del estudiante completando su formación teórica, práctica, reflexiva y activa.

Tomamos como referencia los objetivos de Practicum propuestos por Rodríguez y Gutiérrez (1988) que actualmente vienen desarrollándose en el grupo de investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa) de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y citados por Gutiérrez Ruiz, 2001, pp. 115-116)

OBJETIVOS DEL PRACTICUM

Rodríguez, A. y Gutierrez, I. (1998)

El periodo de prácticas de enseñanza pretende ayudar al futuro maestro y maestra a enriquecer su formación teórico-práctica a través de una iniciación guiada en la práctica docente, que garantice el apoyo necesario y la reflexión individual y colaborativa, para que logre:

1. Integrar la formación teórica y la práctica de la enseñanza.
2. Ser capaz de contribuir eficazmente a la elaboración y evaluación del proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Plan Anual de un centro escolar.
3. Desarrollar la competencia necesaria para programar y evaluar unidades de enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración la diversidad de los niños y niñas y el contexto de actuación.

4. Desarrollar la competencia necesaria para enseñar y evaluar a niños/as que posean diferentes conocimientos, capacidades y estilos de aprendizaje, y a niños/as procedentes de diferentes culturas.
5. Utilizar diversidad de métodos y técnicas de enseñanza y evaluación.
6. Ser capaz de seleccionar y utilizar adecuadamente los materiales y recursos didácticos
7. Desarrollar la competencia necesaria para realizar la tutoría de niños y niñas.
8. Ser consciente de sus puntos fuertes y débiles en orden a una mejora progresiva a través del coaching reflexivo y otras modalidades de ayuda supervisora, la colaboración de los compañeros/a, el estudio y la indagación permanente.
9. Ser capaz de autoevaluar la propia actuación docente.
10. Desarrollar la capacidad de reflexión previa a la acción, en la acción y sobre la acción.
11. Incorporar el componente ético a la reflexión sobre la práctica.
12. Desarrollar la capacidad de trabajar en colaboración en el desempeño de la docencia.
13. Conocer y valorar los aspectos organizativos del centro y el aula.
14. Desarrollo personal, promoviendo el autoconocimiento, la autoestima, las habilidades sociales que facilitan un buen clima de aula y centro y las actitudes de:
 - autonomía
 - apertura a la creatividad y la innovación
 - crítica, reflexión e interrogación permanente
 - búsqueda del perfeccionamiento continuo y el trabajo bien hecho
 - respeto a la persona del otro (alumno/a, padre/madre, colega, etc..)
 - empatía
 - ayuda
 - compromiso con los valores de una sociedad democrática

asimismo, pretende ser también ocasión para:

15. Desarrollar la colaboración escuela-universidad para la formación de los futuros maestros y maestras.
16. Propiciar una vinculación entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado.
17. Plantearla tutoría de los alumnos/as de prácticas como un importante recurso de formación permanente de los tutores de la universidad y de los centros de prácticas.

Cuadro 2: Objetivos del Practicum (Rodríguez y Gutiérrez, 1998)

Constatamos, a la luz de este planteamiento de objetivos, que el Practicum es una gran oportunidad para la formación continua, no solo del estudiante, sino

del mentor y tutor universitario, dado el carácter colaborativo que se establece. Si los agentes intervinientes en el Practicum funcionan como un equipo, las prácticas serán de calidad.

El Practicum es acción educativa y es, fundamentalmente, formación integral; de ahí la importancia de que “exista una estrecha colaboración y coordinación formativa entre universidades y centros a fin de conseguir una óptima preparación profesional” (Pérez, M. 1986). En la investigación llevada a cabo, éste es uno de los planteamientos demandados por los mentores de los centros educativos.

3.5. Funciones del Practicum de Magisterio

Teniendo en cuenta los planteamientos presentados hasta el momento, podemos determinar que el Practicum es un espacio de enriquecimiento formativo para el estudiante, y del que podemos extraer las siguientes funciones:

- Aproximar y poner a los estudiantes en contacto con espacios profesionales reales (centro educativo).
- Facilitar el conocimiento de la organización de un centro escolar y relaciones con el entorno.
- Conocer la organización y gestión del aula.
- Facilitar el conocimiento de las metodologías de trabajo propias de una institución escolar.
- Vincular el curriculum académico a la propia práctica.
- Adquirir nuevos conocimientos.
- Favorecer el desarrollo de competencias profesionales y personales.
- Desarrollar actividades propiamente profesionales.

- Integrar el quehacer cotidiano del aula bajo la orientación y supervisión del mentor.
- Medio de reflexión personal sobre el desarrollo de la práctica docente y el aprendizaje adquirido.

4. El Practicum de ESCUNI

La presente investigación ha sido posible teniendo en cuenta el Plan de Prácticas de ESCUNI, por lo que pasamos a describir en primer lugar la Institución y a continuación la organización propia del Practicum.

La Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI, hoy Centro Universitario de Magisterio, es una institución privada sin ánimo de lucro, adscrita a la Universidad Complutense de Madrid. Su trayectoria de existencia a lo largo de los años la constituye como uno de los Centros Universitarios de formación *exclusivamente* de Magisterio en la Comunidad de Madrid. Es un centro de estudios superiores de la Iglesia Católica, continuación de la Escuela de Magisterio erigida canónicamente en Madrid con el nombre de Escuela de San Vicente Paul, por decreto del Obispado Diocesano de fecha 15 de septiembre de 1950.

En 1970 se unieron otras Escuelas e instituciones de la Iglesia (Arzobispado de Madrid-Alcalá, Hijas de la Caridad, Religiosas de las Escuelas Pías, Religiosas Franciscanas de la Madre del Divino Pastor, Religiosas de Jesús María, Religiosas Esclavas del Divino Corazón, Marianistas, Institución Teresiana, Religiosas dominicas de la Anunciata, Padres Escolapios, Compañía de Jesús –actualmente no forma parte de la Agrupación- y Religiosas Carmelitas), que se fusionaron por Decreto del 11 de febrero de 1971, por el Emmo. Cardenal Vicente Enrique y Tarancón, Arzobispo de Madrid-Alcalá, en persona jurídica canónica con el nombre de ESCUNI (Escuelas Unidas) de Formación del Profesorado de Educación General Básica.

ESCUNI fue reconocida por el Ministerio de Educación y Ciencia con el nº 2802705 como Escuela Universitaria de Formación del Profesorado y adscrita a la Universidad Complutense de Madrid por Decreto del 2 de mayo de 1978, con la cual estableció el correspondiente Convenio el 15 de septiembre de 1978.

Desde esa fecha se fueron implantando las nuevas especialidades que el Ministerio aprobaba hasta llegar a impartir todas las especialidades de Magisterio de acuerdo con los planes de estudio de 1992 y planes posteriores.

En la actualidad desde la aprobación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en ESCUNI se imparte el Título de Grado de Maestro en Educación Infantil (Orden Ministerial ECI/3854/2007 de 27 de diciembre) y Educación Primaria (Orden Ministerial ECI/3857/2007 de 27 de diciembre).

ESCUNI se ha caracterizado desde su creación por ofrecer a sus alumnos un ámbito de humanización donde sentirse valorados como personas y, donde aprender por ellos mismos a encontrar respuestas a sus inquietudes.

Todo ello supuso un gran esfuerzo de renovación pedagógica en su momento, esfuerzo que fue asumido por un grupo de profesores que procuraron no solo llevarlo a cabo en la escuela sino ser un foco de irradiación de los principios de la metodología personalizada. Proyecto impulsado por el Hno. Emiliano Mencía, quien desde la Comisión Episcopal planteó el reto de responder a una educación personalizada y adaptada a las necesidades del momento.

La Agrupación ESCUNI, como entidad titular, tiene por misión y visión velar por un proyecto de formación integral de los maestros desde una concepción cristiana del hombre y de la vida y como finalidad promover objetivos educativos que formen y capaciten a los futuros profesionales de la enseñanza de educación infantil y primaria.

Constituye una comunidad universitaria, estructurada, sin discriminaciones por razones de ideas, de sexo o de nivel social, abierta, participativa, con sincero respeto, tanto a la propia conciencia de cada uno, como a la identidad católica que la define.

Guía de Prácticas de ESCUNI

La materia del Practicum, se presenta en forma de Guía, contribuye a desarrollar las competencias profesionales de las diferentes titulaciones. Cada Grado tiene unas competencias específicas asignadas. Lo que se expone a continuación es el desarrollo de todo este proceso: se explican los principios y competencias relativas al periodo de Prácticas, sus objetivos concretos, el desarrollo en sus distintas fases, las actividades que debe desarrollar el estudiante y finalmente la evaluación.

Competencias relativas al módulo del Practicum.

Las competencias relativas al módulo del Practicum están relacionadas con todas las competencias generales del grado, especialmente con las relacionadas con el ser y el hacer.

La simbología utilizada en este caso es CMP² con un dígito que especifica el número de orden:

CMP1.- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

CMP2.- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima en el aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

² Competencias Módulo Practicum

CMP3.- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular de la enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.

CMP4.- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

CMP5.- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

CMP6.- Participar en las propuestas de mejora de los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en el centro.

CMP7.- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6 – 12 años.

CMP8.- Conocer las formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Principios que rigen el proyecto del Practicum.

La propuesta de Practicum parte de los siguientes principios:

1. **Transparencia.** Sistema de accesibilidad, legibilidad y claridad de la información referida a los títulos y estudios. Principalmente referido a los ECTS y al Suplemento al Diploma. La posibilidad de comparación, equivalencia y validación en programas, títulos y créditos reside en el grado de claridad, sistematización y legibilidad del documento escrito.
2. **Crédito ECTS.** Cómputo de acuerdo con el Real Decreto 1125/2003, de 5 septiembre.
3. **Movilidad.** En esta materia se fomentará la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa como en otras partes del mundo.
4. **Modelo Centro.** Este principio supone la adscripción del estudiante a un Centro de Prácticas a partir del segundo curso de la titulación para

ofertar un modelo de formación práctica que favorezca el ajuste e interacción entre la teoría y la práctica.

5. **Modelo Colaborativo.** Armonización y colaboración entre la Universidad y los Centros de Prácticas. Bajo este principio se quiere poner de manifiesto que el Practicum se articula como un punto de partida de un modelo más amplio de colaboración entre la Universidad, en este caso ESCUNI y los Centros de Prácticas. Es importante, bajo esta perspectiva, establecer un número mínimo de alumnos de prácticas por centro. Cobra especial importancia el trabajo conjunto entre los tutores de la universidad y los profesores tutores de los Centros de Prácticas, que debería servir para ampliar las líneas de colaboración actuales a la formación inicial y la investigación. Para ello, la Administración regulará el procedimiento para la puesta en marcha de convenios institucionales que regulen dicha colaboración.

6. **Competencias.** Son cinco las áreas de competencias a alcanzar en la realización del Practicum: *ética-profesional, didáctica-pedagógica, enseñanzas disciplinares, lingüísticas y culturales* necesarias para su futuro desarrollo profesional. Cada una de estas áreas consta de tres estadios consecutivos: observación, puesta en práctica y evaluación.

Objetivos del Practicum.

En el Plan de Estudios del Grado en **Educación Infantil y Educación Primaria** las Prácticas Externas son una materia obligatoria de 44 créditos. Las prácticas de enseñanza desempeñan un papel fundamental en la formación de los futuros maestros, sirven para establecer el vínculo entre la teoría y la práctica educativa, permitiendo el contacto directo con la realidad escolar.

Para su realización se dispone de una red de colegios, instituciones y entidades educativas con la que se han establecido convenios.

Los **objetivos formativos** de las prácticas externas son:

1. Aproximar a los estudiantes a la realidad escolar y profesional.
2. Conocer las funciones que el maestro realiza en su trabajo cotidiano.
3. Analizar y complementar, a la luz de la realidad profesional, el contenido estudiado en las diferentes materias que componen el grado.
4. Adquirir las competencias necesarias para integrarse adecuadamente en la vida de un centro educativo, aportando los conocimientos, habilidades y actitudes propias de un maestro.

Las Prácticas tienen como objetivo fundamental establecer vínculos estrechos entre el conocimiento teórico, la observación, la participación y la toma de decisiones que corresponden a un profesional de la Educación. El estudiante de esta materia aprende a relacionar los contenidos teóricos de la Titulación que cursa con la práctica del ejercicio profesional, entra en contacto con escenarios y situaciones reales para completar su formación y adquiere y pone en práctica habilidades y destrezas que le permitan dominar las situaciones de su futura vida profesional (Almenar, 2008:9)

Las Prácticas constituyen la oportunidad para que el futuro maestro o maestra de Educación Infantil y de Educación Primaria, dentro aún de su etapa de formación, pueda acercarse a una visión integral que confronte su formación teórica con la propia experiencia y con la observación de buenas prácticas profesionales en los ámbitos laborales en que se desarrollan las competencias relacionadas con cada titulación.

Participantes en el Practicum y sus funciones.

El desarrollo del modelo de Practicum requiere del trabajo, no solo del equipo docente y del estudiante, sino de todo el personal asignado a la gestión y seguimiento: Coordinadores del Practicum, Profesores Tutores ESCUNI, Mentores (Tutores-colaboradores de los Centros de Prácticas), Personal de

Administración y Servicios..., siendo necesario el trabajo interdisciplinar y en equipo, en el que cada estudiante es el principal protagonista.

Comisión de Prácticas.

La gestión directa de las Prácticas Externas recae sobre la Comisión de Prácticas, integrada por el/la Coordinador/a de Prácticas, los coordinadores de Grado, el Jefe de Estudios y los Responsables de las Áreas de Enseñanza.

Sus funciones son:

- a. Definir y revisar los objetivos del Practicum.
- b. Organizar y planificar las Prácticas de cada uno de los cursos.
- c. Colaborar en la organización del trabajo de los profesores tutores de Prácticas.
- d. Preparar el material necesario para su información y difusión.
- e. Asignar y organizar a los estudiantes.
- f. Hacer el seguimiento del programa y velar por su cumplimiento, así como de su revisión y mejora.
- g. Revisar y dar cauce a las situaciones excepcionales presentadas por los alumnos.

Las funciones básicas del/la **Coordinador/a de Prácticas** son:

- a. Presidir y convocar la Comisión de Prácticas cuando lo considere necesario.
- b. Coordinar todo el proceso de las Prácticas.
- c. Concretar los Centros donde se realizarán las Prácticas.
- d. Adscribir los alumnos de la Escuela a los Centros de Prácticas.
- e. Entregar a los tutores de ESCUNI la documentación necesaria para la realización de las Prácticas.

- f. Cumplimentar y firmar las actas de esta asignatura.

Profesores tutores de ESCUNI.

Los profesores tutores de ESCUNI son profesores de la Escuela que tienen asignadas las horas de docencia del Practicum. El tutor de ESCUNI es directamente responsable de las prácticas del estudiante. Tiene las siguientes funciones:

- a. Establecer contacto directo con los Centros de Prácticas que les hayan sido asignados, una vez incorporados los alumnos.
- b. Reunir al grupo de alumnos que tutela antes de comenzar el periodo de Prácticas para concretar la información general, orientando a los alumnos sobre las diferentes áreas de competencias que deben adquirir, los documentos que deben elaborar, y los procedimientos y criterios de evaluación.
- c. Ayudar y orientar al alumno en el desarrollo de sus Prácticas.
- d. Estar en contacto con los Directores o Coordinadores de Prácticas de los Centros y con los Tutores de aula a fin de conocer la marcha de los alumnos y su integración en los mismos.
- e. Mantener reuniones periódicas con los alumnos, en el Centro y/o en la Universidad, para conocer la marcha de las Prácticas, ayudando a resolver las dificultades que puedan surgir y orientando a los alumnos en la realización de sus Prácticas.
- f. Ayudar y orientar al alumno en las actividades a realizar durante el periodo de Prácticas.
- g. Orientar y corregir los Portafolios y las Memorias de Prácticas, de acuerdo con las directrices marcadas por la Comisión de Prácticas.
- h. Emitir una evaluación escrita del alumno al finalizar sus Prácticas.
- i. Cumplimentar el protocolo elaborado al respecto, que enviará al Coordinador de Prácticas, sobre el desarrollo del Practicum en cada uno de los Centros que le han sido asignados.

- j. Comunicar al Coordinador de Practicum de Grado las incidencias importantes que puedan surgir con algún estudiante de prácticas, para resolverlas lo antes posible.

Para el desarrollo concreto de sus funciones, los tutores contarán con un manual de orientaciones elaborado por la Comisión de Prácticas.

Los profesores-tutores organizarán sesiones de orientación con el grupo de estudiantes de Prácticas asignado antes del inicio de las Prácticas. Estas sesiones serán convocadas con la suficiente antelación, siendo obligatoria la asistencia a las mismas por parte de los alumnos.

En estas sesiones, el Tutor dará orientaciones sobre el trabajo y competencias a desarrollar durante las Prácticas, así como sobre los documentos que deben elaborar y los procedimientos y criterios de evaluación.

Los Tutores del Practicum III (4º curso) realizarán una visita de seguimiento a los alumnos durante el período de Prácticas para observar la actuación del estudiante, evaluar la tarea y comentar su progreso con el Mentor.

Centros de Prácticas.

Son aquellos Centros que voluntariamente colaboran con ESCUNI recibiendo a los alumnos, permitiendo que se familiaricen con los diversos niveles de enseñanza.

Hay centros de diversos tipos: privados, públicos y concertados.

Es la Escuela la que determina los Centros de Prácticas y no los alumnos. Esta selección se realiza como medio para garantizar un Practicum de calidad, teniendo en cuenta los programas educativos, proyectos, metodologías y planes innovadores que ofrecen.

Los Centros de Prácticas acogen a los estudiantes en prácticas y facilitan su participación en la vida del centro durante el período de realización de las mismas, proporcionando la información general y la ayuda necesaria para su desarrollo.

Mentores (Profesores tutores de aula) y Coordinadores del Practicum de los Centros.

Los Coordinadores de Practicum de los Centros se encargarán de recibir a los estudiantes en prácticas, mostrarles la vida y el funcionamiento del Centro, explicarles las actitudes, compromisos y responsabilidades que se esperan de ellos, y ponerles en contacto con su tutor de aula o Mentor de Practicum.

Los **Mentores** son los profesores de los Centros que reciben en sus aulas a los estudiantes en prácticas. Algunas de sus funciones son:

- a. Acoger e incorporar a los estudiantes a la dinámica del aula, organizando sus tareas y su intervención en la clase, supervisando y orientando su actuación.
- b. Facilitar la preparación, planificación y desarrollo del Practicum.
- c. Cumplimentar la ficha de evaluación del estudiante y entregarla al Coordinador del Practicum del Centro, para hacerla llegar a ESCUNI.

Estudiantes en Prácticas.

El Plan de Prácticas requiere la participación de muchas personas y equipos de la Escuela. Para que toda la organización e infraestructura funcione correctamente es necesario que todos los implicados en el proceso desarrollen sus cometidos con responsabilidad. Es por ello, también, responsabilidad de los alumnos el implicarse activamente en la consecución de los objetivos del Practicum, manteniendo durante todo el proceso de prácticas una actitud

abierta, receptiva y reflexiva ante las experiencias de cada momento, aprovechando los variados aprendizajes que se ofrecen.

Los estudiantes en Prácticas deben tener en cuenta algunas orientaciones en función de la fase en la que se encuentren:

Antes de acudir al Centro de Prácticas.

- a. Participar en las reuniones y jornadas de orientación y preparación del Practicum. La asistencia a estas reuniones será obligatoria, y cuenta un 10% en la nota final de cada periodo.
- b. Reunirse con su Tutor de ESCUNI, para recibir las orientaciones necesarias para su incorporación al Centro.
- c. Estar pendientes de fechas y plazos relativos al Practicum, que serán publicados cada curso académico en el enlace: “Prácticas de Enseñanza” de la página web de ESCUNI: <http://www.escuni.com> y en el tablón de anuncios del Departamento.
- d. Atender a las informaciones que aparecen en el tablón de anuncios del Departamento de Prácticas.
- e. Respetar los plazos de las diferentes actuaciones: situaciones excepcionales, solicitud de Colegio de Prácticas, reuniones, entrega de trabajos, etc.

Durante su estancia en el Centro de Prácticas.

- a. Adaptarse a las características de su centro de Prácticas, participando con el máximo respeto y aprovechamiento en la vida del centro durante su estancia.
- b. Colaborar con su mentor en la organización y planificación de su trabajo.
- c. Participar activamente en las actividades escolares que le sean asignadas.

- d. Participar en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades acordadas con el mentor del centro.
- e. Asistir a los seminarios y reuniones programados desde ESCUNI.
- f. Asistir a las reuniones convocadas por el tutor de ESCUNI, en el propio Centro y en la Escuela.
- g. Respetar las normas generales de comportamiento del Centro.

Después de su estancia en el Centro de Prácticas.

- a. Entregar el Portafolio o Memoria final a su Tutor de Prácticas.
- b. Realizar una evaluación final de todo el proceso: organización general del Practicum desde ESCUNI, desarrollo de las prácticas, su implicación personal en el proceso, etc., pudiendo aportar comentarios y sugerencias que faciliten su mejora.

Organización y Desarrollo del Practicum

El Practicum del Grado de **Educación Infantil y Primaria** es de 44 créditos ECTS y se desarrolla durante el segundo, tercero y cuarto curso del Grado. El estudiante solo se podrá matricular en un curso si ha superado los créditos de Practicum correspondientes al curso anterior, excepto en 4º curso que sí podrá matricularse simultáneamente de Practicum II y III.

En ESCUNI, en cada uno de estos cursos la organización del Practicum se lleva a cabo en tres fases:

Fases en la organización de las Prácticas.

Fase de Preparación

En esta fase se realiza la adscripción de los alumnos a los Centros donde realizarán sus prácticas.

Para ello, en el mes de octubre, la Escuela propone un listado de Centros para elegir y, establece un periodo para la entrega de la solicitud de Centro de Prácticas.

La Comisión de Prácticas estudiará y resolverá las “situaciones excepcionales” presentadas por los alumnos.

Se convocarán reuniones informativas sobre cuestiones generales del Practicum de cada curso con el Coordinador de Prácticas, con los profesores asesores del curso y con los profesores tutores de ESCUNI.

Para los alumnos de 2º curso se realizarán unas “**Jornadas de Orientación a las Prácticas**” en las que se desarrollarán diversos temas relacionados con la actividad docente.

Para los alumnos de 3º y 4º curso se realizarán sesiones de orientación programadas por sus respectivos Tutores.

Fase de Realización

Cada estudiante realizará sus Prácticas de Enseñanza en el centro escolar que le sea asignado por ESCUNI, según el procedimiento establecido. El alumno tiene la obligación de acudir puntualmente a ese centro:

- . todos los días lectivos,
- . durante todo el periodo de Prácticas, y
- . en el horario lectivo completo y propio de ese centro educativo.

Durante el periodo de realización de las Prácticas los estudiantes tendrán contacto permanente con sus profesores tutores de ESCUNI, asistiendo obligatoriamente a las reuniones en la Escuela en las fechas que éstos determinen para su seguimiento y posterior evaluación general.

Fase de Evaluación

Del alumno

Al concluir el periodo de Prácticas los estudiantes entregarán el Portafolio o Memoria a su tutor de Prácticas, en las fechas señaladas, para que proceda a su corrección.

De las Prácticas

Al finalizar las Prácticas se realizará una evaluación del proceso por parte de los alumnos y de los profesores tutores (mentor del centro y tutor universitario).

PRACTICUM I 2º Curso (4º semestre) (4 semanas en febrero)	PRACTICUM II 3º Curso (6º semestre) (4 semanas en febrero)	PRACTICUM III 4º Curso (8º semestre) (15 semanas de marzo a junio)
8 créditos ECTS = 200 h	6 créditos ECTS = 150 h	30 créditos ECTS = 750 h
1ª FASE DE PREPARACIÓN (ESCUNI) 2 ECTS (50 horas) JORNADAS DE ORIENTACIÓN A LAS PRÁCTICAS (15 horas teóricas y 35 trabajo individual)	1ª FASE DE PREPARACIÓN (ESCUNI) Orientación . El Tutor realizará como mínimo dos sesiones de orientación en gran grupo	1ª FASE DE PREPARACIÓN (ESCUNI) Orientación . El Tutor realizará como mínimo dos sesiones de orientación en gran grupo
2ª FASE: 6 ECTS (150 horas) PRÁCTICAS PRESENCIALES EN CENTRO (100 horas) (4 semanas en el Centro en jornada escolar completa) TRABAJO INDIVIDUAL DEL ESTUDIANTE (50 horas)	2ª FASE: 6 ECTS (150 horas) PRÁCTICAS PRESENCIALES EN CENTRO (100 horas) (4 semanas en el Centro en jornada escolar completa) TRABAJO INDIVIDUAL DEL ESTUDIANTE (50 horas)	2ª FASE: 30 ECTS (750 horas) PRÁCTICAS PRESENCIALES EN CENTRO (450 horas) (15 semanas en el Centro en jornada escolar completa) TRABAJO INDIVIDUAL DEL ESTUDIANTE (300 horas) (6 créditos para Mención) ³

Cuadro 3: Esquema Desarrollo del Practicum.

³Solo en el Grado de Educación Primaria de los 30 créditos, 6 como mínimo son específicos para cada una de las Menciones: Ed. Física. Ed. Musical, Lengua Extranjera y Pedagogía Terapéutica.

Asignación de los estudiantes a los Centros.

Criterios generales

Para la realización de las Prácticas se dispone de una red de colegios, instituciones y entidades educativas con las que se han establecido convenios.

La Escuela es la que, como norma general, propone una lista cerrada de Centros para hacer las Prácticas, adscribiendo a los alumnos a los mismos de acuerdo con los criterios que siguen:

“ESCUNI desea adscribir a cada alumno al Centro que solicita, dentro de las posibilidades existentes. El establecimiento de estos criterios se produce únicamente para resolver las posibles situaciones de diferencia entre las plazas que ofrece el Centro y las plazas solicitadas por los alumnos”.

- a) Se publicará el listado de Centros con las plazas que ofrecen para los alumnos. Para que un Centro aparezca en el listado debe haber sido admitido por la Comisión de Prácticas y ofrecer un número de plazas no inferior a 5, salvo situaciones excepcionales.
- b) Los alumnos han de solicitar Centros que ofrezcan plazas para la etapa y ciclo en la que deben realizar sus Prácticas, anotándolos según su orden de preferencia. La Comisión de Prácticas adscribirá a los alumnos, siempre que sea posible, a uno de los Centros solicitados.
- c) El número de plazas que ofrece cada Centro no siempre coincide con el número de alumnos que lo solicitan, por tanto para la adscripción al Centro se dará preferencia a aquellos alumnos a los que se pueda resolver su situación excepcional (otros estudios, incompatibilidad laboral,...) frente a los que no la tengan.
- d) Cuando todos los alumnos que soliciten un Centro estén en las mismas condiciones y no existan plazas suficientes, será la Comisión de Prácticas la que realizará la adscripción definitiva.

- e) Los alumnos deberán elegir centros diferentes durante los tres periodos de prácticas para garantizar la diversidad en el conocimiento y las experiencias docentes que se lleven a cabo.

Guías de trabajo para los estudiantes de Grado en Prácticas.

El esquema general de las actividades que deben realizar los alumnos en su periodo de Practicum se agrupan en función de los tres estadios consecutivos de observación, puesta en práctica (implementación) y evaluación.

<p><i>Observación -planificación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Planificación de un plan de trabajo personal. b. Se proponen tres grandes núcleos para la observación sistemática: <ul style="list-style-type: none"> a) el centro escolar b) el aula c) el alumno.
<p><i>Puesta en práctica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Participación en la actividad educativa del centro y colaboración con el mentor en las actividades de aula. b. Planificación y desarrollo de algunas actividades en el aula con la supervisión previa del mentor.
<p><i>Evaluación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Autoevaluación sobre los aspectos más relevantes del periodo de Prácticas. b. Revisión y evaluación con el mentor de las actividades llevadas a cabo. c. Elaboración de un Portafolio o Memoria de este periodo con los registros de observación y plan de trabajo.

Cuadro 4: Guión general de actividades durante el Practicum

	Carácter de las Prácticas	Objeto de Prácticas
Practicum I	Observación	El alumno
Practicum II	Intervención didáctica	El aula
Practicum III	Inmersión en la comunidad escolar	Alumno – Centro - Contexto

Cuadro 5: Carácter y objeto del Practicum I, II y III

Sistemas de evaluación del Practicum.

La evaluación de los estudiantes tendrá como objetivo valorar la adquisición y desarrollo de las competencias establecidas para este módulo, a través de diversos elementos de evaluación:

- **Evaluación formativa** mediante sesiones de tutoría con el mentor y el tutor de ESCUNI.
- **Autoevaluación**, por parte del estudiante sobre: los tres periodos de prácticas, las jornadas de orientación a las Prácticas, el periodo de Prácticas Presenciales y el nivel de competencias adquirido.
- **Evaluación sumativa: Portafolio** en 2º y 3º con las fichas y documentos exigidos en los que se recogerá la evolución profesional del estudiante durante su periodo de Prácticas, junto con la evaluación del mentor y del tutor de ESCUNI.

En el último periodo (4º curso) el estudiante presentará la **Memoria de Prácticas**.

5. Síntesis

El objeto del Practicum es crear un espacio de formación en donde se complementen las situaciones reales con el desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales. El Practicum constituye un componente fundamental en la formación de los futuros maestros. Tras la incorporación de nuestro sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior, se ha visto incrementado el tiempo dedicado a las prácticas de enseñanza; un mínimo de 50 créditos ECTS de los 240 fijados para el Grado de Magisterio, si bien cada universidad realiza una distribución temporal propia. La normativa actual vigente propicia que los estudiantes de magisterio se inicien en la práctica de forma directa y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros con el apoyo y bajo la tutela de maestros mentores en ejercicio.

El Practicum de Magisterio representa, para el futuro maestro, una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza. Es una oportunidad para reflexionar y analizar el conocimiento y desarrollo de competencias que se producen en la enseñanza, “desde la práctica”, lo que permite a los estudiantes comprender la complejidad de la enseñanza y, por tanto, “profundizar en las relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento *de* la enseñanza, conocimiento *para* la enseñanza y conocimiento *en* la enseñanza” (González y Fuentes, 2011). De tal modo que se puede aprender desde la propia acción, siguiendo modelos, resolviendo problemas y reflexionando sobre la experiencia (Fuentes, González y Raposo, 2005). Esta es la idea que desde las Escuelas y Facultades actualmente se defiende como un Practicum reflexivo.

En el Grado de Magisterio el Practicum es un elemento más del curriculum caracterizado por ser un proyecto con sentido formativo y que ofrece una buena estructura interna como documento curricular. Los objetivos y funciones están encaminados a contribuir a la formación integral del estudiante completando su formación teórica, práctica, activa, crítica y reflexiva.

Resulta imprescindible para lograr un Practicum de calidad y en definitiva una buena experiencia práctica, que todos los agentes involucrados (estudiantes, mentores y tutores universitarios) ejerzan adecuadamente sus funciones, tareas y competencias, y se dé una estrecha colaboración en la que se generen canales de comunicación y cooperación. De este modo se podrá propiciar un intercambio de conocimientos y competencias.

Para la presente investigación se ha tenido en cuenta el modelo de Practicum desarrollado en ESCUNI: Centro Universitario de Magisterio, privado y adscrito a la Universidad Complutense de Madrid por su contribución a la formación del futuro maestro de Educación Infantil y Primaria.

Capítulo II. EL MENTOR EJE PARA LA FORMACION DE FUTUROS MAESTROS

Durante el periodo de prácticas los estudiantes de magisterio tienen la oportunidad de conocer las características reales de la profesión docente y, al mismo tiempo, desarrollar conocimientos útiles para intervenir como docentes bajo la supervisión del tutor de aula, *el mentor*, el cual desempeña un papel decisivo en la formación del futuro maestro.

Las tareas del mentor son múltiples, si bien podemos considerar que una de las principales será la de ser capaz de conducir al estudiante hacia una actitud reflexiva que le estimule en el conocimiento íntegro de la escuela y le capacite en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Por este motivo ser mentor requerirá, además de tener experiencia profesional deberá contar con habilidades personales y sociales.

1. Mentoría

Hoy en día y siguiendo con las propuestas del actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) encontramos la necesidad de adoptar metodologías de trabajo que faciliten el desarrollo de competencias de aprendizaje permanente, en los estudiantes de magisterio y en este aspecto la orientación, tanto en las universidades como en los centros educativos en donde se desarrolla el Practicum, debe verse reforzada para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes de magisterio lo que les permitirá explorar y desarrollar un perfil profesional que les capacite para su futura inserción laboral.

Esto nos lleva a afirmar que la mentoría puede resultar una herramienta muy valiosa y eficaz como estrategia de apoyo y orientación ante las necesidades del estudiante en prácticas en su periodo de formación durante la realización de sus prácticas externas.

Mentoría; es un proceso interactivo de uno a uno en el que se desarrolla el aprendizaje dirigido basado en la premisa de que los participantes tendrán un contacto permanente y disfrutarán de tiempo suficiente para su interacción (Cohen y Gallbraith, 1999). Por tanto la mentoría podemos entenderla como una relación de desarrollo personal en la que una persona más experimentada, o con mayor conocimiento, en este caso el tutor de aula o maestro de escuela, ayuda a los alumnos en prácticas menos experimentados o con menor conocimiento, a lograr sus metas, a cultivar sus habilidades y desarrollar sus capacidades profesionales.

1.1. Raíces de la mentoría

Tomando como referencia las aportaciones de Rey Carr (1999), las raíces de la mentoría se remontan a más de 5.000 años en África, donde se proporcionaban guías para mostrar a la juventud “el camino”. Un milenio más tarde, Homero narró la historia de Ulises, Rey de Ítaca, quien se dirigió a su leal amigo Mentor (disfrazado de la diosa Atenea) para pedirle que velara por su hijo Telémaco mientras él iba a luchar en la Guerra de Troya y preparar su sucesión como Rey de Ítaca. Para los griegos, un mentor era considerado un padre adoptivo, una persona responsable del desarrollo físico, social, intelectual y espiritual de los jóvenes. Algunas de las primeras universidades europeas adoptaron la mentoría como componente esencial de la educación de una persona. La Universidad de Oxford, por ejemplo, estableció tutores o Dons que actuaban como mentores, viviendo en la universidad con los estudiantes e instruyéndolos en las áreas social, académica y personal.

En el siglo XVI, durante el surgimiento de agrupaciones comerciales, artesanos, profesiones y a la necesidad de contar con trabajadores calificados

dentro de la revolución industrial, un mentor era más bien identificado como el maestro en una relación maestro/aprendiz. En ese momento el enfoque cambió para poner mayor énfasis en ayudar al aprendiz a desarrollar las aptitudes necesarias para tener éxito en su carrera. Los trabajadores aprendían sus oficios, no en la escuela, sino con mentores con quienes normalmente estudiaban durante una buena parte de sus vidas.

De una manera similar, en la sociedad de América del Norte, el término mentor casi siempre era utilizado con relación a una situación de aprendizaje. Artistas, pintores, bailarines, actores, carpinteros, herreros y otros artesanos buscaban orientación a largo plazo de los maestros en cada una de sus especialidades. Personas que deseaban ser doctores, abogados, contadores, o dedicarse a cualquier otro trabajo profesional, invariablemente buscaban asociarse con alguien que tuviera experiencia en el ramo. Eventualmente, estos aprendices se convertirían a su vez en mentores de nuevos aprendices. En Europa y América del Norte se volvieron muy populares las escuelas basadas en el aprendizaje transmitido a través de mentores.

Aunque el término mentor históricamente tiene un significado mucho más amplio, los mentores asociados con el sistema educativo frecuentemente eran considerados por su capacidad para asesorar a estudiantes en materias específicas en proyectos especiales.

1.2. Concepto de mentoría

Conceptualizar el término puede resultar un tanto impreciso si no tenemos en cuenta la finalidad que persigue. En el caso que nos ocupa se considera la guía u orientación que un profesional, de más edad y experiencia, ofrece a un estudiante con menos experiencia para que potencie y adquiera las destrezas y competencias profesionales que le capaciten para ejercer la tarea de maestro y lograrlo con éxito. Este tipo de mentoría se asocia con una relación “vertical” en la que el más experto ayuda al inexperto, distinguiéndola de la modalidad “horizontal”, simétrica o entre pares que a menudo se desarrolla entre estudiantes universitarios con los que se lleva a cabo un proceso de ayuda y orientación entre pares, entre iguales. En este caso la mentoría implica:

- Trabajar con el estudiante en prácticas que quiere aprender a desarrollar el rol profesional de ser maestro.
- Trabajar con el estudiante en prácticas en contextos de trabajos reales: el centro escolar.

Por tanto, la mentoría presta apoyo al mismo tiempo que capacita profesionalmente y permite el desarrollo de nuevas competencias y destrezas.

De algún modo al ejercer la mentoría se desarrolla cierta retroalimentación puesto que el mentor puede reflexionar sobre su propio rol de ser maestro, sobre sus valores, decisiones, comportamientos y destrezas y aprende asimismo de la experiencia de guiar al estudiante mientras éste se forma y se prepara en su desarrollo tanto personal como profesional. En nuestro caso podemos considerarlo como *un proceso interactivo de un maestro experimentado hacia un estudiante de magisterio en prácticas al que se le permite desarrollarse en el rol profesional de maestro mediante un aprendizaje dirigido y participativo.*

En la mentoría se desarrollan fundamentalmente las siguientes competencias comunes:

- * Escucha activa (permitirá al estudiante a hablar abiertamente y comprometerse plenamente en la relación)
- * Observación (importancia del lenguaje corporal. Lo que transmite el estudiante)
- * Empatía (básico para un buen desarrollo de procesos de E-A)
- * Autenticidad (el mentor es el espejo en el que se mirará el estudiante en prácticas)
- * Establecer relaciones (el mentor debe crear las condiciones adecuadas para lograr el aprendizaje en el estudiante)

En el estudio realizado por Valverde Macías, Ruiz de Miguel, García Jiménez y Romero Rodríguez (2004, p. 90) se describen las cualidades asociadas al mentor, las características del proceso de mentoría y recogen algunas de las principales definiciones de mentoría:

“Es la ayuda que proporciona una persona a otra para que progrese en su conocimiento, su trabajo o su pensamiento” (Allen, 1988).

“Es una relación formal e intencionada, entre una persona con mucha experiencia y habilidades en un área o ámbito determinado, y una persona novata en dicha área o ámbito, a través de la cual se desarrollan procesos de orientación y guía” (Council of Graduate Schools of Michigan University, 1999).

“Es ayudar a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacer por su cuenta” (Carr, 1999).

“Es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas partes (mentor, mentorizado y organización)” (Faure, 1999).

“Es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida, No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional” (Fletche, 2000).

“Es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos” (Soler, 2003).

En este abanico de definiciones observamos que se ha puesto el énfasis en los siguientes aspectos:

- Ayuda para el progreso general. Proporcionan información y apoyo en los periodos de transición de la formación inicial del trabajo docente.
- Proceso de ayuda y guía. Formal e intencionado. Facilita a los estudiantes su incorporación a la profesión en general, y al contexto profesional en particular.
- Ayuda en el aprendizaje. Agiliza la tarea.
- Responde a necesidades y se beneficia a todas las partes, siendo un proceso a largo plazo. Sirve de alternativa real y cercana a las necesidades de los mentorizados.
- Es una ayuda en periodos de transición. No es clonar.
- Mejora el aprendizaje y potencia el desarrollo integral. Se desarrollan procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias que puedan ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo personal, social y profesional.

Por tanto, los rasgos que rodean a la mentoría son muy variados como podemos observar, pero casi todos encaminados a ser un “proceso de ayuda al aprendizaje”

En palabras de Roberts (2000) (citado en Wisker, Exley, Antoniou y Ridle, 2012) las características esenciales de la mentoría son definidas como un procedimiento que tiene:...”los atributos esenciales de: una relación de apoyo; un proceso de ayuda; un proceso de enseñanza-aprendizaje; un proceso reflexivo; un proceso de desarrollo de carrera profesional; un proceso formalizado, y un rol construido por y para el mentor”. Lo fundamental es, que el mentor quiera apoyar y ayudar a la persona tutelada a desarrollar y compartir sus prácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, dado que servirá de modelo en el desarrollo del rol profesional del estudiante.

Al respecto, la mentoría no se limita a potenciar un conjunto determinado de competencias, sino también se ocupa de la persona y de su desarrollo profesional. Lo principal es escuchar, debatir, proporcionar modelos a seguir y hacer sugerencias.

En la mentoría se establecen interacciones entre el profesor mentor y el estudiante que contribuyen al aprendizaje mutuo, a la intersubjetividad y la construcción de significados (Feiman-Nemser, 2003, Orland-Barak, 2005, Sotomayor y Walker, 2009).

Consideramos por tanto un requisito imprescindible que para un buen proceso de mentoría durante el periodo de prácticas, se conozca perfectamente el Plan de Prácticas del estudiante; aspecto que así se constata en el estudio realizado en la presente investigación dado que una fluida comunicación entre universidades y centros de prácticas será requisito imprescindible para obtener una experiencia práctica de calidad.

La mentoría por tanto podemos considerarla como una actividad de *formación continua* para los estudiantes en prácticas, relacionada con el trabajo que se desarrolla en las aulas, con la conducta profesional del mentor y la asunción del rol de maestro. De ahí que la función del mentor sea la de apoyar a la persona tutelada en el desarrollo de su rol profesional en un ambiente laboral real (Wisker et al. 2012, p. 63).

Por lo general parte de la bibliografía sobre mentoría se centra en la experiencia de los alumnos tutelados y tienen en cuenta las descripciones y evaluaciones de los aspectos relativos a estructura, estrategias, procesos de implementación, evaluando después la mentoría en acción.

En el Practicum de Magisterio en la mentoría no se alcanza un asesoramiento simétrico entre iguales tal y como se da en el acompañamiento a maestros noveles que comparten con los experimentados el mismo grado de responsabilidad sobre la tarea, puesto que ambos son profesionales. Pero sí en

cierto modo, desde nuestra perspectiva en esta investigación dado que el mentor evalúa la situación del estudiante en prácticas y su desempeño en tareas docentes durante un periodo de tiempo.

2. El Mentor

2.1. Concepto de mentor

En esta investigación nos centramos en la figura del **mentor**, maestro de escuela y más en concreto en las competencias clave que definen su quehacer profesional, ya que es la persona experimentada del centro educativo que orientará, guiará y asesorará en la formación práctica-profesional del alumno de magisterio en prácticas de enseñanza. “Es la primera imagen del mundo profesional que recibe el estudiante... facilita la integración del estudiante en prácticas en la organización que aprende y le facilita la inserción profesional...observa, verifica, ofrece orientaciones para mejorar las actividades del estudiante” (Martínez y Raposo, 2011, pp.155 y 159-160).

De ahí que utilicemos el término de “mentor” para hacer referencia a aquellos maestros que realizan las funciones de tutores en los centros de prácticas, diferenciándolos de los tutores de universidad. Según la RAE mentor significa “consejero o guía” (DRAE, 2001, p. 1489).

El denominarle mentor nos sirve para diferenciarlo del tutor de universidad y en este sentido se convierte en un instructor.

Mentor será el maestro de educación infantil o primaria que ejerce como tutor de un centro educativo y que tiene a su cargo y en su aula durante un periodo de tiempo, a un estudiante de grado de magisterio. Permite darles a los estudiantes la oportunidad de interactuar en el aula con los alumnos de infantil o primaria y al mismo tiempo pueden aprender viendo y haciendo.

Volviendo al origen del término mentoría en la Odisea, lo más importante es que “Mentor” no reemplaza a Ulises en su rol paterno, sino que le educa y le enseña a comprender y aceptar las dificultades que le esperan. “Mentor” se convierte en su consejero sabio, inspirador de retos y maestro. “Mentor” fue mucho más que un simple tutor.

El objetivo que define al mentor lo encontramos en esa labor de guía, orientación, estímulo para que el estudiante desarrolle al máximo sus capacidades y talentos tanto a nivel personal como profesional.

Esto tiene mucho que ver con el método mayéutico de Sócrates pues a través de la inducción y empleando básicamente el diálogo se llega al conocimiento.

Durante el periodo de prácticas el mentor no inculca el conocimiento teórico (que ya lo recibe el estudiante en su formación académica universitaria) sino que el estudiante debe ejercitarse, experimentar, actuar, practicar y extraer de sí mismo y de su actuación su propio conocimiento.

El mentor tiene los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con el ejercicio de la profesión docente. Es un maestro que ha estado en la misma situación que el estudiante de magisterio y que ahora está dispuesto a ayudarlo a llegar a su posición.

El mentor ayuda al estudiante a examinar sus prácticas a afrontar problemas de diversa índole, a comprender la cultura de la escuela, asesorándolo en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, decisiones curriculares y gestión de aula. Ayuda a que el estudiante domine algunas habilidades básicas y posibilita que pueda observar de su propia práctica y, analizar ejemplos de trabajo. No se debe olvidar que el estudiante deposita su confianza en el mentor, por tanto, es labor del mentor ayudarlo a interrogarse y analizar su acción durante el periodo de prácticas.

El mentor ya ha experimentado lo que ahora vive el estudiante en prácticas por lo que además podrá ayudarlo desde la comprensión de su situación y su labor será realmente más efectiva al sumarle su experiencia y una formación específica en cuanto a desarrollo de competencias profesionales.

El mentor acumula información y experiencia profesional que los estudiantes en prácticas no reciben de sus universidades y escuelas de forma tan directa como cuando están realizando sus prácticas y están desarrollando un aprendizaje pre-profesional que es básico en su formación inicial como futuros docentes. El mentor es por tanto una figura de relevancia en la formación del estudiante en prácticas y es nexo de unión entre el mundo universitario y el mundo profesional.

El centro educativo debe proporcionar al estudiante en prácticas una experiencia directa con el contexto educativo. Así el estudiante pasará a descubrir la realidad escolar a través de la observación, y posteriormente a poner en práctica de manera secuenciada, las competencias docentes que en muchas ocasiones ha adquirido de forma teórica pero que ahora es importante promover y facilitar la reflexión con el objetivo de que el alumno aumente su capacidad de aprender sobre su propia práctica profesional (Gómez y Pérez, 2015).

2.2. Mentor vs coach

Ambos conceptos nos llevan a abordar la tarea de trabajar con los estudiantes en prácticas de forma individual. Los dos implican relaciones interactivas individuales y están centrados en el aprendizaje y la formación (Wisker et al. 2012, p. 21). Cualquiera de estos roles conlleva una serie de conductas para con el estudiante que tiene que aprender y practicar, tales como mantener un compromiso con las necesidades y formación del estudiante, observar la acción práctica del estudiante, desarrollar habilidades de escucha activa, desarrollar un compromiso con las necesidades reales de formación profesional del

estudiante, ser capaz de organizar y planificar adecuadamente el Practicum del estudiante.

Actualmente la figura del *coach* cobra gran importancia en cualquier proceso de formación y en cualquier ámbito profesional. Lo que le diferencia del mentor estriba en que el *coach* fundamentalmente enseña, mientras que el mentor además de enseñar, comparte sus experiencias y conocimientos teóricos y prácticos. El mentor siempre es un experto y el *coach* puede tener experiencia y conocimientos pero no necesariamente debe ser un experto. Ha de ser una figura de referencia, de experiencia, una trayectoria vital y con unos valores que transmitir.

2.3. El perfil del mentor, maestro de aula

Con el fin de lograr beneficios en la formación del estudiante de magisterio en prácticas buscamos que el mentor posea un perfil profesional, unas características que le lleven a compartir con el estudiante, sus estrategias, sus experiencias profesionales y, que sirva de apoyo y guía. En los centros educativos se establece un “puente” entre la vida profesional y el rol del estudiante. Su labor se limita estrictamente al apoyo pedagógico y didáctico dentro del aula. No es solo una labor de supervisión.

- El mentor conoce, comprende, tiene dominio del área del saber que enseña.
- El mentor conoce, comprende, utiliza las principales teorías e investigaciones relacionadas con lo que enseña y su aprendizaje.
- El mentor conoce, comprende, implementa y gestiona el currículo.
- El mentor dirige las prácticas de aula centradas en el interés de los estudiantes y responden al contexto en el que habitan.
- El mentor posee habilidad para mejorar relaciones interpersonales.

- Estar capacitado para su función docente.
- Proporcionar experiencias.
- Alienta al estudiante en su formación.

El mentor debe evitar que los estudiantes “copien”, “imiten” su mismo estilo de enseñanza. Deben ayudar a que sean los estudiantes en prácticas los que desarrollen y creen su propio estilo de enseñanza. Así el estudiante adquirirá confianza en sí mismo, tendrá claridad en sus objetivos profesionales, podrá desarrollar nuevas aptitudes y mayor capacidad para comunicarse con efectividad con sus compañeros docentes.

Consideramos, por tanto, necesario identificar el rol de mentor y sus características profesionales.

El mentor debe poseer cualidades de liderazgo, de conocimiento y destrezas personales. “El rol del mentor es ser un interlocutor activo, una caja de resonancia, de ideas y “reflejo” de las actuaciones del estudiante de magisterio para avanzar en el continuo desarrollo profesional y personal” (Díaz y Bastías, 2012, p. 234).

En este proceso necesariamente se da una retroalimentación, pues el mentor adquiere mayor autoestima y satisfacción personal de ayudar a otros; el reconocimiento de ser un apoyo positivo en la vida profesional futura del estudiante en prácticas y servir de inspiración al futuro docente.

De ahí que al mentor se le requiera no solo experiencia profesional sino también habilidades personales y sociales que le otorguen credibilidad en el rol de formador (Díaz y Bastías, 2012, p. 244).

Desde otros ámbitos profesionales, pero perfectamente asumible en nuestra idea de mentor (Bell, 1998) indica que la tarea del mentor requiere el desarrollo

de al menos cuatro capacidades básicas, cuyas iniciales forman la palabra DARE (dar en latín):

Darse, como transferir la posesión de algo.

Aceptar, es el acto de incluirse.

Regalar, es lo propio de la generosidad.

Extender, llevar la relación más allá de los límites esperados.

2.4. Requisitos del maestro mentor

Al mentor le pediremos compromiso, adherencia a los objetivos de la educación y del colegio de prácticas, profesionalidad, responsabilidad, necesidad de inquietud y mejora. El mentor se implica en las vivencias, en las relaciones personales con sus alumnos, con las familias, con el estudiante en prácticas.

El mentor debe aportar su experiencia y conocimiento. Tener alta disposición en compartir conocimientos y experiencias. Aceptar el rol de consejero. Disposición para evaluar las fortalezas y debilidades del alumno en prácticas. Confidencialidad. Habilidad para actuar como mentor: *saber enseñar*, capacitar, motivar, escuchar y comunicar y comunicarse. Pensamiento analítico y crítico. Capacidad para planear retos y desafíos, orientar en valores. Proporcionar orientación y asesoramiento y refuerzo centrados en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional.

El mentor es clave para ayudar a los estudiantes en prácticas a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto. Facilita el desarrollo personal y social. Mejora la autoestima del estudiante y promueve las relaciones interpersonales y su participación en la institución educativa.

Le pedimos que sea consejero, amigable, cooperador,... Podríamos ampliar la lista de características: empatía, asertividad, que sea objetivo, *sabio*, discreto. Con un comportamiento moral y ético, coherente entre el *pensar* y el *hacer*. En suma, es el maestro que ayuda a otro “futuro maestro”. El maestro mentor, guía, aconseja, instruye, apoya, escucha y enseña algo esencial para la vida o progreso profesional.

De la figura del mentor podemos destacar como principales aportes los ingentes beneficios que tiene y ofrece para la formación del estudiante en prácticas pues con la ayuda del mentor, adquiere mayor confianza en sí mismo, claridad en sus objetivos profesionales futuros, oportunidad para desarrollar sus capacidades y nuevas aptitudes y mayor capacidad para comunicarse en el ámbito profesional.

En este sentido le atribuimos una doble identidad (Gervais y Desrosiers, 2005) como modelo docente y como formador de maestros que resumimos en el cuadro siguiente:

El mentor modelo docente	El mentor formador de maestros
<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia docente - Competencias reconocida - Espíritu de equipo - Sensibilidad a la vida de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de observación, de análisis y de reflexión crítica - Apertura frente a nuevas prácticas - Formación en supervisión

Cuadro 6: La doble identidad del mentor según Gervais y Desrosiers (2005)

2.5. Funciones del mentor, maestro de aula

Actualmente las funciones⁴ del maestro mentor de prácticas vienen determinadas en la *O.2373/2015 de 18 de agosto de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se establece el procedimiento que se ha de seguir para que los alumnos de grado de Magisterio, Pedagogía y Psicología, matriculados en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades durante el curso 2015-2016, puedan realizar las prácticas en centros de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 224 de 21 de septiembre, pp. 29-32):*

Este programa exige, por una parte, designar los centros que durante el mencionado curso escolar participarán en el mismo y, por otra, establecer el procedimiento para que los Profesores y Maestros tutores conozcan el plan de prácticas que van a desarrollar sus tutelados, reciban unas orientaciones específicas para el mejor desempeño de su formación y obtengan el reconocimiento profesional por esta tarea.

Con estos procedimientos establecidos se permitirá a los estudiantes de magisterio su iniciación a la práctica docente directa además de acceder al conocimiento de los aspectos organizativos de los centros con el apoyo y bajo tutela de los maestros mentores. Se contempla también el seleccionar los centros que durante el presente curso van a llevar a cabo la labor de tutela de los estudiantes de prácticas.

Esta Orden determina una serie de requisitos indicando que “los maestros o profesores que ejerzan como tutores (mentores) deberán contar con, al menos, tres años de experiencia docente”, así como una serie de funciones que deberán desarrollar durante el periodo en que tengan en sus aulas a alumnos en prácticas (BOCM 224, p. 31):

Serán funciones del tutor (Mentor) de Prácticas:

⁴ Estas funciones no han variado desde la fecha de inicio de esta investigación, siendo las mismas que durante el curso 2012-2013 (BOCM, 222. Orden 10346/2012, de 11 de septiembre)

1. Acoger a los alumnos en prácticas en los periodos que se establezcan a lo largo del curso escolar.
2. Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los citados alumnos.
3. Asesorar a los alumnos en prácticas en cuestiones pedagógicas y didácticas.
4. Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos siguiendo, para ello, los criterios y pautas del plan de prácticas de la Escuela o Facultad Universitaria correspondiente.

Analizando dichas funciones se concretan en:

- **Acoger** a los alumnos de prácticas: recibir, integrar en el centro. Según la RAE significa “admitir, aceptar” (DRAE, 2001, p. 31), es estar dispuesto a implicarse.
- **Posibilitar** la iniciación a la práctica. Es decir, formar parte de la tarea docente. Que el alumno acceda a los quehaceres diarios de un profesor en activo, planificando, aplicando y evaluando; relacionándose con otros profesionales, con la comunidad escolar. Se trata de proporcionar al alumno una formación práctica y profesional activa y crítica lo que le comporta una actitud de implicación y colaboración de los centros docentes.
- **Asesorar** al estudiante en prácticas en cuestiones pedagógicas y didácticas. Dar consejo. Asesorar en la planificación, la docencia, la toma de decisiones en el marco de una programación flexible. Asesorar en el desarrollo de un sistema metodológico coherente con las características de la materia y alumnado del centro, e iniciarse en realizar el seguimiento del progreso de aprendizaje de los niños. Puesta en práctica de actuaciones que faciliten un clima positivo para el aprendizaje y la convivencia.

- **Evaluar** el desarrollo de las prácticas. Tener en cuenta el grado de adquisición de las competencias establecidas en el plan de prácticas de la universidad.

No cabe duda de que disponer de una buena formación, variadas experiencias profesionales, años de docencia y buenas actitudes hacia la mentorización del estudiante en prácticas, será una pieza clave para ser un buen mentor de prácticas. Autores como Cid, Pérez y Sarmiento (2011), Martínez Filgueira y Raposo (2011) y Zabalza (2011) sistematizan las funciones que deben realizar los mentores tales como acoger al estudiante, facilitar el conocimiento del contexto y aula, comunicarse y coordinarse con otros tutores, supervisar y orientar las intervenciones del alumno en el aula, observar sus actuaciones, realizar el seguimiento y evaluarlo, facilitar la participación del estudiante en la dinámica del aula,...entre otras.

2.5.1. Aportaciones y estudios de las funciones del Mentor

En un estudio llevado a cabo por López-Azcárate Fernández, F. (2013), sobre la opinión de los mentores de centro sobre la formación de los futuros maestros, y en qué medida su labor de tutor mentor contribuyen de manera decisiva en la formación integral de los estudiantes, se llegó a la conclusión de que las universidades en general proporcionan poca información sobre planteamientos y objetivos del Practicum, así como una inadecuada coordinación entre la universidad y los centros de prácticas. Postura que avala el planteamiento de nuestra investigación y nuestra propuesta de formación de mentores.

Se pide opinión sobre aspectos relativos a la planificación y puesta en marcha del Practicum en el “transito” desde el mundo académico a partir de un contexto, el universitario (más teórico), hacia el desarrollo profesional vinculado a contextos, más reales de la práctica educativa, el centro escolar.

En este estudio se elaboró un cuestionario que se pasó a una pequeña muestra a 14 mentores tutores de las etapas de educación infantil y primaria, con cumplida experiencia en la tutela de estudiantes de magisterio y se les pidió opinión sobre diferentes cuestiones repartidas en los siguientes cuatro bloques (Actas XII Symposium, p.1051):

- Bloque I: Conjunción entre aprendizajes en contextos académicos y aprendizajes en contextos reales.
 - o En qué medida consideran que la formación y ayuda aportadas desde la universidad contribuyen a que puedan favorecer, desde su función como tutores de centro, que los alumnos establezcan esta conjunción de aprendizajes en contextos académicos y aprendizajes en contextos reales.
 - o Cómo creen que un tutor de centro podría contribuir a mejorar la correcta conjunción entre aprendizajes en contextos académicos y aprendizajes en contextos reales.
 - o Cómo entienden que debe ser la aportación que, en esta misma línea, puede hacerse desde el centro, para ayudar a que los estudiantes en prácticas, vinculen los aprendizajes más conceptuales e informativos, con aquellos de tipo práctico y situacional.
 - o En función de su experiencia, en qué medida consideran que los alumnos son capaces de realizar esta transferencia de aprendizajes del mundo académico, a contextos reales de educación.

- Bloque II: Si el buen Practicum es el que cumple con su función formativa de permitir a los estudiantes, no solo desarrollarse como buenos profesionales, sino también como personas.
 - o En qué aspectos mejoran los estudiantes como futuros profesionales tras su experiencia en el centro educativo.

- En qué medida consideran que la experiencia del Practicum influye en aquellos que la realizan.
 - En qué medida la experiencia en el contexto real hace que los estudiantes puedan construir un proyecto de vida más estimulante.
 - Cuáles consideran que son los aspectos más importantes que un tutor de centro debe tener en cuenta para favorecer todos estos aspectos.
- Bloque III: Reflexión sobre la práctica. Capacidad de aprender con autonomía. Potenciación del aprendizaje reflexivo. El trabajo colaborativo.
- Por qué se considera como algo fundamental para el futuro desarrollo profesional, aspectos como: la capacidad de aprender con autonomía, el aprendizaje reflexivo o la construcción del propio conocimiento.
 - La toma de decisiones y la búsqueda de recursos, considera que son aspectos que se trabajan lo suficiente en el desarrollo del Practicum.
 - La reflexión sobre la práctica.
 - El trabajo colaborativo, cómo ayuda a potenciar este aspecto el Practicum.
- Bloque IV: Búsqueda de la formación integral de los estudiantes durante su periodo de prácticas.
- Desde el punto de vista de la universidad, qué elementos creen que favorecerían la formación integral de los estudiantes
 - Qué aspectos de la organización del centro educativo consideran que potenciarían una mejor formación integral de los alumnos en prácticas.

- Cómo pueden influir los tutores mentores de centro en este aspecto.

En el estudio quedó de manifiesto que es imprescindible hallar un punto de encuentro entre el contexto universitario y el contexto escolar, lo cual favorecerá la formación integral del estudiante en prácticas durante su experiencia en los centros.

Este encuentro vendrá determinado por la necesidad de establecer una fuerte colaboración y coordinación entre los tutores universitarios y los mentores, “siendo imprescindible establecer cauces que favorezcan el desarrollo fluido de relaciones” (Molina, 2007, p. 881): Aspecto que de alguna manera puede determinar el éxito o fracaso del desarrollo del Practicum del estudiante.

En este sentido destacamos las funciones del mentor que permiten esta colaboración:

- Promover, organizar y supervisar las actividades diarias del alumno.
- Informar al tutor de la universidad de las incidencias que pudieran acontecer en el desarrollo.
- Valorar el trabajo y el nivel de participación del alumno en las actividades programadas.
- Establecer junto con el tutor universitario las actividades, calendario y el plan de trabajo de los estudiantes.
- Informar al tutor universitario valorando las actividades desarrolladas por el estudiante, el grado de aprovechamiento y su nivel de participación.

Los mentores integran a los estudiantes no solo en las dinámicas de sus aulas sino en los equipos educativos a los que pertenecen potenciando que participen de forma activa en diferentes ámbitos y que colaboren con los equipos de trabajo. De este modo se establece una relación muy personal, lo que permite la reflexión con los estudiantes sobre aspectos no solo

estrictamente académicos. El mentor es portador y representante de la cultura. Como titular del aula es modelo de formación docente y soporte afectivo de los estudiantes en prácticas cuando éstos deben enfrentarse a situaciones de incertidumbre.

Cabe destacar que los mentores deben ser personas abiertas, comprensivas, flexibles y autocríticas, capaces de “apoyar y orientar a los alumnos ante procesos de acercamiento a la práctica” (García Molina, 2013, p. 798).

Por la relación directa y cercana del mentor con el estudiante de magisterio, podemos afirmar que constituye una figura clave en la formación de los futuros profesores.

Los mentores ejercen por tanto una función de ayuda en el proceso formativo del estudiante y de mediador facilitándole la integración en la escuela como organización, sin olvidar la función de evaluador. El mentor observa, verifica actuaciones, ofrece orientación para mejorarlas, por lo que consideramos imprescindible y así se constata en nuestra investigación, que adquieran una formación específica para ejercer dichas funciones.

No obstante la función de los mentores en la formación de los futuros maestros es un tema de investigación aún inacabado.

Desde una visión academicista las funciones del mentor concuerdan con una orientación centrada en el desarrollo personal en el que el mentor cumple con los roles mencionados anteriormente: apoyo, guía, facilitador, consejero, por lo que consideramos necesario que desarrolle las siguientes funciones:

- Ubique al estudiante en prácticas, futuro maestro, ante situaciones y dificultades reales que se desarrollen en la práctica diaria y cuya resolución dependerá de la complejidad y de las competencias adquiridas para el ejercicio de la profesión.
- Permitir al estudiante construir su conocimiento práctico desde la dialéctica de la teoría y la práctica.

- Le proporcione flexibilidad en sus intervenciones y una actitud de permanente cuestionamiento y crítica de sus actuaciones.

Así el futuro maestro encontrará en el Practicum una extraordinaria oportunidad para analizar, contextualizar a cerca de las estrategias, técnicas e instrumentos que se desarrollan en el aula y en la institución escolar.

La función del maestro mentor es transcendental en el desarrollo del Practicum, “referente principal e inmediato” (Martínez y Raposo, 2011), es quien observa, verifica, ofrece orientaciones y emite un informe valorativo (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010) sobre la actuación del estudiante en prácticas.

Existen escasos estudios que analizan la función del mentor en el Practicum, por lo que algunos investigadores han trabajado aspectos como la *valoración y satisfacción de la experiencia como tutor en prácticas*. En esta línea en el estudio realizado en la Universidad de León en 2014 por Cantón, Ferrero y Fernández en el que profundizan sobre “la complacencia de recibir alumnos de prácticas, el sentimiento de utilidad de ayudar a los futuros docentes, o la asunción de su tarea como deber profesional solidario” (Cantón, Ferrero y Fernández, 2015, p. 691), quedó reflejado que si bien se sienten satisfechos y realizados profesionalmente, valoran muy positivamente la retroalimentación que reciben del alumno de magisterio en cuanto a nuevas ideas y metodologías innovadoras trabajadas en la universidad, puesto que les permite mejorar y enriquecer su práctica profesional y se sienten útiles y necesarios en la labor formativa de los estudiantes.

Porto y Bolarín (2013, p. 470) coinciden en reconocer las ventajas que obtienen con la participación como mentores en las prácticas: satisfacción por poder colaborar en la formación de los futuros docentes y posibilidades de aprender. Consideran que el centro escolar también sale reforzado al darse intercambio de ideas y experiencias enriquecedoras; actualización sobre nuevas tendencias educativas y nuevas tecnologías. No obstante, demandan mayor coordinación entre la universidad y los centros.

Sin embargo resulta llamativo que en otros estudios sobre *la satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria* no se incluya ni valore la función como mentores de estudiantes de prácticas, a pesar de tener como objetivo adoptar medidas eficaces que permitan mejorar cualquier ámbito de su desarrollo profesional (Anaya y López, 2014). A pesar de este hecho en el estudio se vislumbra que los puntos fuertes de la satisfacción laboral se encuentran en “las buenas relaciones con los compañeros de profesión, el sentimiento de que el trabajo es adecuado para ellos y de que están realizando algo valioso y motivador (Anaya y López, 2014, p. 118).

Este último aspecto nos aporta la certeza de que la implicación y el compromiso de los mentores en la práctica diaria, facilitará la formación y desarrollo de las competencias docentes que requieren nuestros estudiantes.

En la investigación realizada por Martínez Figueira (2010) se analiza la figura del tutor de prácticas (mentor) y las funciones que, como tal, desempeña. Entre los hallazgos obtenidos las funciones del mentor quedan reflejadas desde una doble perspectiva pedagógica y psicológica:

Perspectiva Pedagógica:

- Facilitar aprendizajes pragmáticos al estudiante como mejor forma de que éstos aprendan.
- Informar sobre aspectos generales del centro.
- Formar al estudiante de prácticas en conocimientos específicos propios del ámbito en donde realiza el Practicum.
- Evaluar la práctica.

Perspectiva Psicológica:

- Guiar y acompañar al estudiante de prácticas en las actividades de aprendizaje, ayudándole a superar las dificultades que manifiesten.
- Ayudar al estudiante en prácticas a tomar conciencia de sus posibilidades como futuro profesional.
- Escuchar necesidades y demandas del estudiante en prácticas.

En este sentido y siguiendo a Martínez Raposo (2011) el mentor influye y comunica su experiencia a los estudiantes, no solo mediante el ejemplo, sino también desde el consejo, la ayuda y el soporte emocional.

El mentor ha de ser por tanto un profesional experto en sus ámbitos de conocimiento y al mismo tiempo competente para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes. En palabras de Pérez Gómez (2010, p. 53) la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad.

2.5.2. Las funciones del mentor desde una perspectiva reflexiva

La finalidad es proporcionar al futuro maestro una formación práctica y profesional activa, crítica y reflexiva.

Siguen vigentes los postulados de pensamiento reflexivo de Dewey que concibe al profesor como un sujeto activo y reflexivo. En este sentido el mentor guiará al estudiante a desarrollar actitudes básicas que le permitan llegar a ser un docente reflexivo: apertura de mente, responsabilidad para hacer y a tener en cuenta las consecuencias de sus acciones (Dewey, 1989, p. 25 y Zeichner, 1993, p. 47).

La reflexión implica por tanto involucrar al estudiante para que observe, analice y actúe sobre la realidad desde una perspectiva crítica y profunda. En palabras de Zeichner (1993) la reflexión implica intuición, emoción y pasión.

Donald Schön (1992) ha contribuido a repensar la formación profesional, poniendo el énfasis en promover una práctica reflexiva del profesional para ser competente y dar respuestas a situaciones complejas y necesidades reales. Defiende un modelo educativo basado en el aprender haciendo. Así el mentor ofrecerá un apoyo y acompañamiento sistemático y logrará una retroalimentación en el estudiante en prácticas. Considera el Practicum como un elemento fundamental del currículo, donde el mentor guía al estudiante que aprende desde y a través de la práctica. Propone un Practicum reflexivo para ser competente (1992, p. 30).

En este sentido Zabala y Arnau (2009) y Markee (2009) destacan la práctica reflexiva desde dos enfoques: reflexión-sobre-acción y reflexión-en acción. En primer lugar qué sucede antes y después de una experiencia práctica en el aula y en segundo lugar qué reflexión puede darse durante el transcurso de la experiencia práctica, de la acción.

De este modo el mentor fomenta la reflexión sobre la práctica docente y provoca en los estudiantes la inquietud por reinventar la enseñanza (Galván, 2008).

El mentor es un investigador de su propia práctica e intelectual reflexivo y crítico, de formación amplia y comprometido con la justicia social (Bretones, 2013, p. 444), que tiene el compromiso de formar a los estudiantes en prácticas desde su quehacer cotidiano implicándoles en la vida del centro escolar y en concreto en el aula.

Bien es cierto que habitualmente los estudiantes de magisterio tienen en el mentor un modelo a seguir y el método de enseñanza que utilizan en sus experiencias prácticas es en gran medida semejante al observado y empleado

por el mentor, por lo que “consideran –a veces implícitamente- que la mejor manera de aprender es haciendo lo que hacen, o ven hacer, a los mentores (González, 1995, p. 33). Esta es una de las razones por las que consideramos necesario que entre las funciones del mentor esté el promover en el estudiante la reflexión compartida, la valoración o el comentario crítico como sugiere Sepúlveda (2005) citado por Bretones (2013) y así enriquecer el desarrollo profesional del futuro docente.

El mentor puede y debe fomentar la reflexión sobre la práctica docente, provocar la reflexión-acción, avivar en los aprendices la inquietud por reinventar la enseñanza (Galván, 2015) dando como resultado un estilo de enseñanza propio e innovador.

El objetivo es el de conseguir, a través de esta relación de colaboración y reflexión, que el estudiante, tome decisiones, se enfrente a retos, sea capaz de corregir su actuación y, en definitiva, que actúe con criterio propio.

Muy interesantes resultan en esta línea los estudios llevados a cabo durante la década de los 90 en la facultad de Formación del Profesorado y de educación de la Universidad Autónoma de Madrid (Rodríguez Marcos, 2002, 2005, 2011 entre otros) en los que se trabajó este concepto del maestro como profesional reflexivo. Entre los hallazgos obtenidos se plantean la necesidad de un acompañamiento continuo de los estudiantes de prácticas y un concepto de Practicum como espacio de colaboración y desarrollo profesional.

2.6. Formación del Mentor

El mentor como formador de maestros demanda de forma generalizada, tal y como vemos en nuestra investigación, más formación científica y práctica y permanente, con el fin de responder a sus percepciones y necesidades.

Así en el estudio llevado a cabo por Pérez Serrano (1999, p. 21), se realiza un análisis sobre *las necesidades de formación que perciben los profesores que*

consideramos muy valioso para nuestra investigación dado que en la mayoría de los casos, éstos ejercerán la función de mentores e incidirán en la formación del estudiante en prácticas. Entre otras cabe destacar:

- Más formación en técnicas de tutoría.
- Mayor dedicación a la orientación al alumnado en todos los ámbitos académico, personal y profesional.
- Profundizar y prepararse en el uso de estrategias de actuación docente: observación, entrevistas, hábitos de estudio....
- Adquirir destrezas necesarias para la elaboración de proyectos educativos y curriculares debidamente contextualizados.
- Dominio en el uso de nuevas tecnologías.
- Innovación metodológica, estrategias de investigación en el aula...

Moon (1996, p. 67) incide en la importancia de la figura del mentor puesto que “la mayor parte de la formación inicial del futuro profesor y buena parte de su desarrollo profesional posterior descansa fuertemente en el conocimiento y la orientación recibida”. El rol del mentor es por tanto especialmente beneficioso pues integra conocimientos pedagógicos con los académicos y disciplinares. El estudiante en prácticas recibe un apoyo sistemático a lo largo del desarrollo de su Practicum conectando la teoría con la práctica (Zabalza y Cid, 1996):

En línea con nuestra investigación consideramos que el mentor necesita una formación que debe trascender de la mera preparación (Bullough, 2005 citado por Cid, Pérez y Sarmiento, 2011) y se puede conseguir por medio de seminarios sobre la práctica de la tutoría, en los que participen tutores de la universidad y de los centros de prácticas.

Destacamos en este sentido los cursos que a través de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid a través de la Dirección de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de *Formación para los*

Tutores del Practicum (2013 y 2014). Los objetivos perseguidos fueron que los asistentes, maestros mentores en activo, adquiriesen las competencias adecuadas para el desempeño de las tareas que requieren en el proceso de tutela de los estudiantes de magisterio. Para ello contó con la participación de ponentes de distintas universidades de Madrid (Universidad Complutense, Universidad Autónoma, Universidad Europea de Madrid, Uned, Universidad Rey Juan Carlos, entre otras). Los contenidos que se abordaron a lo largo de las cuatro sesiones fueron:

- La figura del tutor (mentor) de Practicum.
- Competencias a desarrollar durante el proceso del Practicum: profesionales y comunicativas.
- Aspectos organizativos y de funcionamiento del centro y organización del Practicum de cada universidad.
- Evaluación del Practicum: estudiantes, Plan de Prácticas y universidad.

La evaluación de los participantes en el curso fue altamente positiva, destacando como mejoras para el Practicum, la necesidad de aumentar la comunicación entre el profesor tutor de la universidad con el mentor del centro educativo, así como unificar las evaluaciones de los estudiantes en todas las universidades y mantener más contacto e información entre universidades. (Véase Anexo nº2)

Como resultado de estos cursos se procedió a la creación de una Plataforma para evaluar el Practicum: *Practicum12 (V13.1108)*. *Cuestionarios de valoración de las prácticas docentes en la página <http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/practicum-evaluacion>*, a disposición de los centros educativos y universidades. El objetivo es que una vez terminado el proceso de prácticas, todos los actores que han intervenido rellenen una encuesta de valoración. El tipo de encuesta que cada uno deberá realizar dependerá del perfil adoptado dentro de dicho proceso: Tutor (mentor) de

prácticas de centro, tutor de prácticas de universidad, y alumno en prácticas. Actualmente no se han publicado datos de los resultados obtenidos.

Otros estudios realizados por Sánchez Núñez, Ramírez Fernández y García Guzmán (2011, p. 125) de la Universidad de Granada sobre la formación de mentores, llegaron a la conclusión de proponer los siguientes objetivos formativos: crear un foro de formación, intercambio y debate sobre la enseñanza, reflexionar y consensuar un modelo de buenas prácticas externas, contribuir a la formación de tutores externos de prácticas, realizar acciones de colaboración y coordinación entre universidades y los centros educativos y elaborar planes de acogida al estudiante en prácticas.

Siguiendo en esta línea la investigación llevada a cabo por Porto y Bolarín (2013) en la Universidad de Murcia sobre la valoración de los mentores en el diseño y la implementación de Practicum en los Grados de Magisterio, destacan la importancia de una óptima coordinación entre la universidad, los centros educativos y el trabajo que debe realizar el estudiante en prácticas una vez finalizado el periodo de formación. Entre los hallazgos encontrados quedó reflejado el interés de los mentores en participar en actividades formativas. Sin embargo, los datos pusieron de relieve que la participación efectiva en las mismas fue escasa.

En nuestra investigación ante esta propuesta de coordinación y colaboración entre mentores y universidades, los datos son coincidentes: demandan mayor participación y muestran interés por las actividades formativas desde las universidades e instituciones educativas.

En ambos estudios constatamos la coincidencia de la necesidad de fomentar la comunicación y coordinación entre el centro educativo y la universidad.

2.7. La figura del mentor en algunos países de América Latina

La figura del mentor en países de América Latina está orientada hacia la formación del maestro novel en su primer año de docencia. Nos parece muy interesante hacer una pequeña reseña de esta figura porque se relaciona directamente con los objetivos y funciones que el maestro mentor de escuela, desempeña con los estudiantes en prácticas de magisterio.

En diversos países se han implementado programas de iniciación docente con el objetivo de ofrecer un asesoramiento práctico al profesorado principiante. Son programas concretos de acompañamiento para prestar apoyo profesional a quienes se inician en la enseñanza, si bien cada experiencia responderá a un contexto social con determinadas características que son propias de cada país.

No obstante un hilo común entre el maestro novel y el estudiante de magisterio en prácticas, es que se enfrentan a situaciones en las que existe una distancia entre la formación recibida en las universidades y los modelos teóricos aprendidos y se enfrentan con la realidad, con las características reales de las aulas y de los alumnos. En ambos casos, se mostrarán inseguros en sus actuaciones; con limitaciones para aplicar estrategias didácticas o trabajar ante la diversidad del alumnado; manejar la disciplina; relacionarse con las familias, etc.

De ahí que consideremos fundamental el acompañamiento del mentor con el objetivo de guiar, acompañar a superar las dificultades con las que se enfrentan en sus inicios profesionales.

En Ecuador, por ejemplo, el mentor es un profesor en ejercicio que libera el 80% del tiempo de su cátedra en asumir procesos de capacitación y acompañamiento pedagógico en el aula, dirigidos a maestros noveles, tal y como queda reflejado en el “Programa de Mentoría, 2011-2013”, establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (art.114) (LOEI). Este programa se estableció para escuelas rurales, unitarias, pluridocentes y escuelas bilingües, como estrategia de equidad. Está dirigido a docentes de magisterio, que serán

mentores de otros maestros. Se les forma para que adquieran mayor solidez pedagógica y destrezas para enseñar e implementar procesos de formación, seguimiento y retroalimentación a otros docentes.

El mentor debe poseer un perfil específico:

- Prácticas de aula centradas en el interés de los estudiantes y que respondan al contexto en el que habitan.
- Habilidad para mejorar relaciones interpersonales.

Su labor se limita estrictamente al apoyo pedagógico y didáctico dentro del aula. No es una labor de supervisión.

Para llegar a ser un profesor-mentor, debe pasar por un proceso formativo que facilite y se asegure la labor de acompañamiento a otros docentes, participando en seminarios-talleres. Debe “aprender haciendo”, de tal modo que los mentores ejercen la docencia en su propia aula un día a la semana, y los otros cuatro días visitan escuelas en las que darán acompañamiento pedagógico.

Desde esta perspectiva los mentores son “docentes en función, con excelente desempeño profesional, que libera horas de docencia para realizar funciones de formación a docentes nuevos o a aquellos en ejercicio, a fin de ayudarles a fortalecer sus habilidades pedagógicas”.

En Puerto Rico, tal y como queda reflejado en la Ley Orgánica nº 149 de 15 de julio de 1999, existe un llamado “Programa de Inducción” que capacita al maestro de nuevo ingreso, en conocimiento, destrezas, actitudes y valores esenciales para llevar a cabo sus roles docentes con la mayor eficacia.

Si bien hace referencia al maestro novel, no al estudiante en prácticas, podemos extrapolar el dato para nuestra búsqueda de habilidades docentes, que el mentor debería poseer, para realizar esta función de acompañamiento.

Desde esta perspectiva el mentor es el recurso principal del proceso educativo; de él se espera transmita esperanza y optimismo. Ayuda a los estudiantes en prácticas a entender sus preocupaciones, a fomentar la tolerancia. Es modelo de *educación continua*.

En esta misma línea en Chile se concibe la mentoría como el vínculo entre la universidad, los centros escolares y el estudiante profesor, enfatizando el aprendizaje de los futuros profesores con el objetivo formal de estimular el desarrollo de su pensamiento reflexivo y autónomo. Estudios llevados a cabo por Díaz y Bastias (2013) en el que recogen investigaciones en torno a la práctica profesional y formación docente indican que los mentores, formadores de maestros desarrollan roles como los de ser guías, educadores y entrenadores reflexivos.

Orland-Barak, 2002, citado por Díaz y Bastias establece una relación interactiva de intercambio personal entre individuos con diferentes niveles de experiencia siendo función del más experimentado (mentor), guía y asistir al profesional novel (estudiante profesor).

En Argentina desde el 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación, a través de los institutos Superiores de Formación Docente, se implementó el programa de acompañamiento a noveles. Los mentores o profesores formadores, asumen el acompañamiento a los noveles como parte de la ampliación de sus funciones y actividades docentes.

Estos formadores conforman un equipo institucional con perfiles diversos (profesores del campo de la práctica; de didácticas especiales; disciplinas pedagógicas e incluso directivos), dado que el apoyo que brindan se realiza desde diferentes enfoques: acompañamiento como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales; como servicio técnico (gestión); como cierre del proceso de formación y habilitación profesional y como acompañamiento en el proceso de mutua formación y retroalimentación.

En todos los casos descritos anteriormente, la tarea de acompañamiento que ejerce el mentor, ya sea personal o pedagógica, conlleva orientar y procurar que el maestro novel se vuelva cada vez más autónomo, más colaborativo y más reflexivo en su propia actuación docente.

Sintetizando podemos afirmar que los objetivos prioritarios en estos programas de acompañamiento serían:

- Enriquecer la formación inicial del maestro novel
- Apoyar y brindar acompañamiento pedagógico en el aula
- Aprender a trabajar en equipo
- Contribuir en el afianzamiento de competencias profesionales en el maestro novel.

Objetivos que en el marco de nuestra investigación nos parecen imprescindibles y atribuibles a nuestra concepción de maestro mentor.

3. Síntesis

En este capítulo se analiza la figura del mentor, haciendo referencia al maestro que realiza la función de tutor en los centros de prácticas con una doble finalidad. Por una parte coopera en la formación de los futuros docentes en los aspectos de la práctica educativa y didáctica en el aula y en el centro y, por otra parte, les capacita y cualifica a nivel profesional.

El mentor está directamente comprometido con el aprendizaje del futuro maestro pues conoce el medio escolar, está en contacto permanente con la escuela y sus realidades, y sus acciones docentes van a permitir el desarrollo profesional del estudiante en prácticas.

El mentor, como profesional docente experimentado, debe haber desarrollado las competencias necesarias para poder guiar y orientar al estudiante de

Magisterio en el proceso de aprendizaje de la profesión docente. Es por tanto una figura de relevancia en la formación del estudiante en prácticas y nexo de unión entre el mundo universitario y el mundo profesional.

Entre sus funciones cabe destacar: acoger al estudiante; facilitar el conocimiento del contexto y del aula; comunicarse y coordinarse con otros tutores; supervisar y orientar las intervenciones del alumno en el aula; observar sus actuaciones; realizar el seguimiento y evaluarlo; facilitar la participación del estudiante en la dinámica del aula...Así como ser capaz de reconducir sus emociones y las del estudiante con la finalidad de desarrollar un buen equilibrio emocional en el estudiante en prácticas puesto que necesitará sentir reconocimiento de sus experiencias prácticas, apoyo personal, confianza..., lo que le permitirá fortalecer su identidad profesional (Marchesi, 2007).

El mentor ayuda al futuro docente a extraer sus mejores cualidades y fomentar su crecimiento profesional incluso desde las dificultades dimanadas de su inexperiencia.

Por otra parte a través de diferentes estudios nos interesa conocer la preparación del mentor, que como formador de maestros es requerida, con el fin de responder a las necesidades del desarrollo del Practicum de Magisterio.

Resulta interesante para nuestro estudio analizar la figura del mentor en países de América Latina. Su objetivo es el acompañamiento del maestro novel en sus inicios laborales y sus aportaciones nos resultan muy útiles para nuestro planteamiento de formación en competencias profesionales docentes.

Capítulo III: COMPETENCIAS DEL MAESTRO MENTOR DE PRACTICAS DE GRADO DE MAGISTERIO

El concepto de *competencia* fue definido, bajo un enfoque conductista, en la década de los setenta y a partir del Proceso de Bolonia se establece como concepto clave en el planteamiento del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Este término no se identifica solo con una conducta observable sino que nos lleva a la idea de “ser competente”, poseer unos conocimientos, habilidades, un saber ser y saber estar, que haga capaz a la persona de tener un modo de actuar eficaz y eficiente ante el contexto en el que desempeñe sus tareas profesionales.

El mentor, como profesional docente y en su función de tutela del aprendiz de maestro debe tener adquiridas y desarrolladas una serie de capacidades que le permitan el desarrollo de competencias, no solo profesionales, sino también interpersonales para ejercerlas con el estudiante en prácticas. Competencias interpersonales altamente necesarias en su formación docente.

En este capítulo haremos un recorrido desde el concepto de competencia hasta determinar cuáles son las competencias docentes y cuáles son las más propias y específicas del maestro-mentor de prácticas en particular.

1. Concepto de competencia

Existe diversidad de opiniones respecto al término de competencias. Algunos autores las sitúan como un conjunto de habilidades o destrezas y como una serie de capacidades o aptitudes que una persona pone en funcionamiento para resolver situaciones más o menos complejas y específicas.

Este término, surgido inicialmente en un contexto vinculado a la formación y al empleo, viene utilizándose cada vez más en el campo educativo.

La formación práctica debe tender a “formar competentemente a las personas y las organizaciones, procurando su compromiso real con las demandas de la profesión y con los grandes retos que la sociedad del conocimiento plantea, a los seres humanos y a todas las instituciones” (Medina, y Domínguez, 2005, p. 689).

Algunos autores como Le Bobterf (2000, p. 87) consideran que competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.

En palabras de Cano (2005, pp. 14-20) el profesional que *sabe manejar y gestionar estas acciones, sabe gestionar con pertinencia, sabe combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sabe transferir, sabe aprender, sabe comprometerse.*

De aquí que las competencias no las podamos reducir a un simple saber o saber hacer. Implican otras capacidades, sin las cuales sería muy difícil llegar a ser competente. Se trata de un saber, que se aplica, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos poseyendo un carácter integrador de conocimientos, procedimientos y actitudes.

Para Perrenoud (2007) competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos, de forma integrada, para hacer frente a un tipo de

situaciones en un determinado contexto, por tanto las competencias no son en sí mismas sólo conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, sino también el desarrollo de estos recursos necesarios para ser un profesional competente.

En este sentido, se puede afirmar que, las competencias profesionales se crean, se adquieren con el ejercicio de la experiencia profesional. De ahí que un profesional es competente cuando ha adquirido un buen reconocimiento en su práctica profesional (OIT: 2008 y Perrenoud: 2007).

Para Zabalza (2008, p. 31) competencia es *la alternativa a modelos formativos que sirven para dar respuesta a los problemas cotidianos*. Desde esta perspectiva podemos observar que las respuestas van ligadas a la eficiencia del ser humano en resolver problemas. Las competencias no son una panacea (Coll, 2007), no provienen de un modelo teórico, sino más bien proceden del uso y aplicación específica que en función de las necesidades queremos darle. Así el concepto competencia será la *capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimiento al mismo tiempo y de forma intencionada* (Zabala y Arnau, 2008, pp. 43-44), citado por Guzmán Ibarra y Marín Uribe (2011).

Para Cano (2005, p. 22-24), las competencias deben reunir serie de características a fin de que posean un alcance formativo. Entre ellas destacamos:

- *Carácter teórico práctico*: se requieren saberes técnicos y académicos que se desarrollen con la práctica en determinados contextos.
- *Carácter aplicativo*: esto es, pasar del saber hacer al saber actuar.
- *Carácter contextualizado*: saber reflexionar, organizar, seleccionar.
- *Carácter reconstructivo*: las competencias se recrean en y con la práctica profesional.

- *Carácter combinado*: una competencia se posee y asienta cuando las capacidades personales se complementan con (procedimientos, actitudes, conocimientos,...).
- *Carácter interactivo*: las competencias se entienden y se deducen en la interacción con el contexto.

1.1. Las competencias en el contexto europeo

En 1977 el Consejo de Europa, definió el término de competencia como una cualificación básica, una capacidad para desarrollar roles y funciones que permitiesen un aprendizaje a lo largo de toda la vida, son “aquellos conocimientos teóricos y prácticos y aquellas habilidades que aseguran la capacidad de desarrollar una amplia serie de roles y funciones que representen soluciones aceptables para un sujeto en un momento dado de la vida” (Janne, 1977 citado por Zabalza, 2001).

Con el proceso de Bolonia (1999) resurgió el término de competencia vinculándolo no solo al ámbito del mundo empresarial, sino también hacia el proceso formativo de los estudiantes en el marco de la educación superior.

La competencia pretende integrar todo lo que el estudiante debe saber y lo que debe saber hacer acompañado de las actitudes académicas y profesionales que ha de conseguir al finalizar los estudios en cada una de las asignaturas (Martínez Ruiz y Sauleda, 2007).

Por tanto, no nos cabe la duda del carácter integrador de la competencia, que abarca los tres ámbitos del aprendizaje: conocer, actuar y ser, en relación con las aptitudes personales, sociales, académicas o profesionales.

La competencia no es pues un logro de alguno de estos saberes, sino que lleva implícita la adquisición de todos los demás.

Entre los estudios e informes desarrollados a lo largo de la última década del siglo XX y primera del siglo XXI, con respecto al concepto de competencias y su importancia en la formación integral del estudiante universitario, destacamos los siguientes:

- Informe **Delors** (1996): a partir de los denominados *cuatro pilares de la educación* se encuentra el fundamento de las competencias.
- Proyecto **Tuning** (2001-2003): sirvió de orientación para la concreción de competencias específicas y genéricas o transversales.
- Proyecto **DeSeCo** (1997-2003): concretando las competencias clave.

Informe Delors

Informe para la UNESCO de la *Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Fue elaborado por una comisión internacional de expertos docentes y fue presidida por Jacques Delors.

En este informe se cuestiona el hecho educativo y la educación a lo largo de la vida y se fundamenta en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*, dándole una dimensión globalizadora y humanista al hecho educativo.

Cuatro Pilares de la Educación	Implica:	Desarrollo de capacidades	Ámbitos de actuación
Aprender a conocer	Saber conocer	Aprender a Aprender	Dominio cognitivo
Aprender a hacer	Saber hacer	Habilidades, destrezas	Dominio psicomotor
Aprender a ser	Saber ser	Actitudes, valores	Dominio afectivo
Aprender a vivir juntos	Saber convivir con otros	Trabajar en equipo habilidades interpersonales	Dominio relacional o social

Cuadro 7: Los pilares de la educación y el desarrollo de capacidades

Según este informe existe una doble exigencia de la educación: transmitir información y orientar a los estudiantes en su desarrollo. Para ello hay que desarrollar cada uno de los pilares y el mentor en su tarea de orientación, guía, y acompañamiento... aportará su experiencia, facilitará y motivará al futuro docente, siendo una de sus funciones primordiales.

Aprender a conocer: supone “aprender a aprender”. Puede considerarse medio y fin. Medio en cuanto a que “cada persona aprende a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás”. Como fin, “su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir” (Delors, 1996, p. 97).

Aprender a hacer: va a posibilitar la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y resolver conflictos. “Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no se pueden considerar mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque conserven el valor formativo que no debemos desestimar” (Delors, 1996, p. 100).

Aprender a vivir juntos: va a permitir una educación que fomente la convivencia, el descubrimiento del otro, el conocimiento de otras culturas, otras etnias, desarrollar la empatía. La alteralidad, es decir, esa capacidad que tiene el ser humano de “ser otro”. “En la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de resolución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos” (Delors, 1996, p. 106).

Aprender a ser: la educación debe contribuir al desarrollo integral de cada persona, “conferir la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino” (Delors, 1996, p. 107).

Proyecto Tuning

Iniciado en el 2001 y liderado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen (Holanda), realiza un estudio del aprendizaje basado en competencias y define las competencias genéricas y específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que un estudiante debe adquirir durante y al final de su proceso de formación, relativas a su titulación.

En el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), las competencias describen los resultados de aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. “Representan una combinación dinámica de capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos”.

Señala, así mismo, que la formación en competencias debe ir más allá del empleo, puesto que debe suponer también la preparación de los estudiantes para integrarse en la sociedad.

Se estableció la siguiente clasificación de competencias:

- Competencias específicas. Destrezas relacionadas con cada área o estudio concreto. Se ocupan de métodos, técnicas y destrezas relacionadas con el campo profesional y se refieren al conjunto de habilidades que definen un determinado perfil profesional. “Lo que se espera que deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar un estudiante después de haber completado un programa de aprendizaje” (González y Wagenaar, 2003, p. 43).
- Competencias genéricas o transversales, como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis, etc. No pertenecen a ningún área concreta y se consideran necesarias para las distintas titulaciones. En el proyecto Tuning se distinguen tres tipos:

- Competencias instrumentales: recogen el uso de los instrumentos o herramientas que hacen posible el aprendizaje y formación en cualquier titulación. Habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas. Las diez competencias seleccionadas fueron:
 - Capacidad de análisis y síntesis
 - Capacidad de organizar y planificar
 - Conocimientos generales básicos
 - Conocimientos básicos de la profesión
 - Comunicación oral y escrita en la propia lengua
 - Conocimiento de una segunda lengua
 - Habilidades básicas de manejo del ordenador
 - Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar, analizar información proveniente de fuentes diversas)
 - Resolución de problemas
 - Toma de decisiones

- Competencias interpersonales: capacidades individuales y destrezas sociales (interacción social y cooperación). La capacidad de autocrítica y el tratamiento de conflictos, son ejemplo de estas competencias. Las ocho seleccionadas fueron:
 - Capacidad crítica y autocrítica
 - Trabajo en equipo
 - Habilidades interpersonales
 - Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar
 - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas

- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
 - Habilidad de trabajar en un contexto internacional
 - Compromiso ético
- Competencias sistémicas. Hacen referencia a aptitudes, destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas en conjunto (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento; adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales). Permiten tras esa visión en conjunto, gestionar recursos teniendo en cuenta los elementos que configuran una determinada situación. La creatividad, la capacidad de gestión y planificación y la innovación, son ejemplos de estas competencias. Las doce seleccionadas fueron:
- Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica
 - Habilidades de investigación
 - Capacidad de aprender
 - Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
 - Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
 - Liderazgo
 - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
 - Habilidad para trabajar de forma autónoma
 - Diseño y gestión de proyectos
 - Iniciativa y espíritu emprendedor
 - Preocupación por la calidad
 - Motivación del logro

Proyecto DeSeCo

Siglas que corresponden a Definición y Selección de Competencias, elaborado por la OCDE con la colaboración de la UNESCO, se trabajó desde 1997 y fue publicado el informe final en 2003.

Se encargó de definir y seleccionar las competencias consideradas para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, lo que vino a denominarse *competencias clave*. Desde un enfoque holístico, integra y relaciona las demandas formativas externas, los atributos individuales y el contexto.

Define las competencias como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, 2003). Los rasgos principales en este concepto de competencia serían: integración de saberes, propósito movilizador y contextualización, ya que debe responder a diversas situaciones en función de las características del contexto (Tiana, 2011).

Según el Informe se clasificaron las competencias clave en tres tipos, subdivididas en otras más específicas e interrelacionadas entre sí:

Competencias clave	Competencias específicas
Capacidad para el uso de herramientas que permitan actuar de manera interactiva	<ul style="list-style-type: none"> - Uso interactivo del lenguaje, los símbolos, los textos - Uso interactivo del conocimiento y la información - Uso interactivo de la tecnología
Comunicación, interactuar en grupos heterogéneos	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionarse bien con otros

	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar y trabajar en equipo - manejar y resolver conflictos
Responsabilidad, actuar de manera autónoma	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar dentro del contexto - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales - defender y asegurar derechos, intereses

Cuadro 8: Competencias clave (Fuente: OCDE, 2003)

Por tanto, las competencias clave contribuyen a que las personas obtengan resultados de alto valor personal o social, puedan aplicarlos en diferentes contextos y ámbitos relevantes y permiten superar con éxito, situaciones complejas. En este sentido las competencias son básicas o claves porque son valiosas para la población en general.

Además, un ambiente profesional y social favorable en las instituciones y centros de trabajo y con los recursos apropiados, posibilitará el desarrollo de competencias efectivas.

En los tres informes descritos anteriormente (Delors, Tunning y DeSeCo), destacamos que las competencias, desde una perspectiva general, no las podemos simplificar en simples saberes sino que implican el desarrollo de capacidades, habilidades -instrumentales, interpersonales y sistémicas- que permitirán el desarrollo de competencias clave que todo profesional, no solo docentes, necesitan para el desempeño de su profesión.

Las aportaciones de estos informes a nuestro estudio nos permitirán determinar qué las competencias profesionales son las necesarias para desempeñar adecuadamente el rol de maestro mentor y detectar las necesidades de formación, paso previo e imprescindible para realizar una propuesta de formación, objeto de nuestra investigación.

Las competencias las identificaremos, generalmente, con características personales de los docentes relacionados con una actuación de éxito en el desempeño de tareas profesionales, y bajo la premisa de que consideramos que se adquieren y desarrollan en y con la propia acción docente a la vez que se perfeccionan también gracias, a la misma acción.

2. Competencias docentes en los estudios de Grado de Magisterio

Para poder entender las competencias, aplicadas a la profesión docente es pertinente determinar en cierto modo cuáles son las funciones principales que desempeñan los profesionales. Es decir, aquellas tales como: mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje; conocedor disciplinar, que guía y orienta la intervención curricular, que interactúa a nivel social y relacional en y desde la práctica docente dentro del contexto y del entorno.

Esto nos lleva a diversas clasificaciones de competencias que distingan lo que el docente debe saber y poder hacer. Siendo estas necesarias para poder orientar al futuro maestro en la función docente. Si bien, y en palabras de Ávalos (2005), las clasificaciones de competencias deben ser relevantes y significativas para las tareas propias de la enseñanza.

Teniendo en cuenta que las competencias profesionales son aquellas adquiridas mediante o con el ejercicio de la experiencia profesional, consideramos que un profesional llega a ser competente cuando se le reconoce como bueno en su práctica y ejercicio profesional. En palabras de Zabalza (2001) sirven para definir el sentido y los contenidos de la formación práctica, referida al ejercicio profesional docente, que no puede entenderse fuera de contexto en el que se desarrollan.

La formación práctica incide pues en el desarrollo de una serie de competencias, que podemos vincularlas a cuatro tipos de habilidades (González, 2001):

- De carácter social y relacional.
- De carácter técnico funcional, relativas a los aspectos formales y burocráticos de la profesión.
- De carácter profesional: planificación, toma de decisiones, elaboración de materiales, etc.
- De carácter reflexivo y crítico: análisis de contextos, actuaciones, posibles consecuencias.

Así mismo, Zabalza (2001), señala que la adquisición de competencias profesionales se refuerzan durante los periodos de prácticas, puesto que se afianzan y consolidan las competencias ya adquiridas por los estudiantes, tales como:

- Competencia de experiencia concreta: los estudiantes participan de manera abierta en todas las experiencias que se les proponen.
- Competencia de observación reflexiva: capacidad para observar, reflexionar, desde diferentes situaciones o perspectivas.
- Competencia de conceptualización absoluta: habilidad para tomar decisiones y resolver problemas a partir de los conocimientos y experiencias ya adquiridas desde la práctica.

Otros autores, (De la Orden, 2011; Gimeno, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008; Menéndez, 2009) abordan las competencias en función de sus características, teniendo en cuenta: su origen, epistemología, su uso, etc.

El término de competencia lo vinculamos al de docencia dado que la tarea principal o propia de un maestro es la de enseñar y esto es, una acción dirigida a estimular cambios en el que aprende. De este modo, para que sean efectivos esos cambios, el maestro tiene que “saber” aquello que enseña y sobre todo, debe “saber” y “poder” enseñarlo. Ahí radica el término competencia, no como conducta específica del maestro, sino como “cualidad del trabajo docente”.

Tomando en consideración este hecho y llevándolo al terreno de nuestra investigación, y, en relación con la conveniencia de formar en competencias al maestro mentor de los estudiante en prácticas, constatamos, que durante el periodo de prácticas, el estudiante tiene la oportunidad de “aprender” a ser docente y desarrollar estructuras mentales y profesionales que le permitirán el día de mañana, configurar su identidad como profesional docente.

Si entendemos que *competencia es desempeñar algo de forma satisfactoria*, podemos vincular el concepto de competencia al de docencia, porque “enseñar” es una de las tareas principales del maestro, por tanto a través de la formación docente se deberá preparar al futuro maestro para actuar de forma competente.

El modelo actual de Practicum de Magisterio está configurado como el eje central de la formación inicial de los futuros docentes, convirtiéndose en el escenario único en el que el mentor (maestro de aula) enseña al estudiante en prácticas a desarrollar y afianzar sus competencias cognitivas, personales y profesionales.

Román y Cano (2008) clasifican las competencias en generales y específicas:

Generales	Específicas
<ul style="list-style-type: none"> . Capacidad de análisis y síntesis . Capacidad de organizar y planificar . Comunicación oral y escrita en lengua nativa . Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes . Toma de decisiones . Capacidad crítica y autocrítica . Trabajo en equipo . Habilidades para trabajar en equipo interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> . Cognitivas (SABER) . Procedimentales/ Instrumentales (SABER HACER)

<ul style="list-style-type: none"> . Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad . Capacidad para aplicar la teoría a la práctica . Capacidad de general nuevas ideas (creatividad) 	<ul style="list-style-type: none"> . Actitudinales (SABER SER / SABER ESTAR)
---	---

Cuadro 9: Competencias generales y específicas (tomado de Román y Cano, 2008)

Partiendo de las ideas de estos autores, podemos definir las competencias del docente como un conjunto integrado de conocimientos procedimentales, conceptuales y valorativos, que son muy útiles para resolver los problemas profesionales en cada ámbito específico y a su vez consideramos que dichas competencias han de ser adquiridas por los futuros docentes.

Ahondando en la idea, Bunk (1994), citado por Tejada (2006), afirma que la transmisión de las competencias mediante las acciones de formación, se basa en la acción, ejercicio laboral. En concreto, se trata de la competencia de acción profesional que integra todos los saberes, es decir:

- **Saber** (*competencia técnica*): conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional, que permite dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- **Saber hacer** (*competencia metodológica*). Saber aplicar los conocimientos y situaciones profesionales concretas, utilizando los procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.
- **Saber estar** (*competencia personal y social*). Características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la profesión, que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional.

Estamos hablando de competencias integradas y encaminadas a desarrollar las competencias propias del perfil profesional por lo que los procesos de aprendizaje deben estar orientados hacia la “acción del participante tomando

como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo se configura como la situación de aprendizaje” (Tejada, 2006, p. 11).

Por tanto, el planteamiento conceptual de la competencia profesional se plantea como un conjunto de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber estar.

En el Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005) se identifican cuatro competencias específicas de formación disciplinar y profesional común a todos los perfiles de maestros:

- Competencia cognitiva: SABER
- Competencia funcional: SABER HACER
- Competencia personal: SABER ESTAR
- Competencia ética: SABER SER

Un maestro-mentor competente será aquel que conoce y sistematiza sus procesos de construcción del conocimiento; sabe cómo intervenir, pues posee habilidades y destrezas cognitivas; sabe cómo utilizar estratégicamente el conocimiento y sabe cómo relacionarse.

Dada la importancia del estudio llevado a cabo por la ANECA para la determinación de las competencias profesionales y el perfil del docente, junto con la importancia que cobra para nuestra investigación, pasamos a sintetizar del informe publicado en el Libro Blanco lo expresado sobre las competencias del maestro.

2.1. Libro Blanco. Competencias del maestro en España.

La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) en el Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio, muestra el resultado del trabajo

llevado a cabo por una red de universidades españolas que forman maestros, con el objetivo explícito de diseñar un Título de Grado adaptado al EEES.

Durante el trabajo se consultó la opinión de los profesionales (maestros, directores, inspectores) y de la Administración Educativa (MEC y Consejerías de Educación); de organizaciones sindicales y profesionales de renovación pedagógica, con la finalidad de identificar los perfiles profesionales docentes y las competencias requeridas.

La consulta se realizó a más de 800 informantes anónimos, conocedores de la formación de maestros, los cuales poseen, a su vez, la condición de ser tutores de alumnos en prácticas. Los resultados obtenidos por medio de la consulta han servido de base para el diseño de las actuales titulaciones de Maestro.

Estos datos, así mismo, son relevantes para nuestra investigación puesto que entendemos que la formación del mentor (maestro de aula) va a repercutir directamente en la formación del estudiante en prácticas, futuro docente, pues es quien mantiene una relación directa con los estudiantes, ejerciendo la labor de supervisión, control y asesoramiento tal y como indicábamos en el capítulo anterior. Especialmente en aquellas actividades formativas destinadas a la adquisición de competencias profesionales y que deben estar encaminadas a que el estudiante en prácticas sea capaz de construir un conocimiento práctico sustancial y alcanzar un nivel profesional reflexivo y maduro (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010).

Recogemos a continuación, algunas aportaciones publicadas en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, destacando las conclusiones a las que llegaron los implicados en el estudio en cuanto al perfil profesional del maestro, la:

- Necesidad de una formación más generalista como tutores de aula.
- Consideración de que las especialidades de Magisterio son necesarias.

- Formación práctica es al mismo tiempo punto fuerte y punto débil de los titulados hasta la fecha.

Otro aspecto a destacar altamente relevante es el Practicum, por la importancia que cobra en la formación docente basada en la realidad de la práctica educativa. En los datos obtenidos en el estudio se constató la necesidad y de aumentar la duración del Practicum con la finalidad de consolidar una formación inicial que esté fundamentada en la práctica docente, recomendando su valoración. Y para ello, se debe aumentar el contenido práctico curricular y que el mismo, esté más relacionado con la vida escolar en las aulas y la actividad cotidiana realizada en las escuelas.

El estudio realizado por la ANECA hace la propuesta de 30 a 60 créditos ECTS destinados para el Practicum. Sin embargo nuestra investigación se halla condicionada por los actuales planes de estudio de Título de Grado en Maestro de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad Complutense, puesto que ESCUNI es un Centro Universitario adscrito a la misma. Desde ella, nos llega la recomendación de otorgar en el plan de estudios un total de 44 créditos para el Practicum según el (R.D. ECI/ 3857/2007 y ECI/3854/2007, de 27 de noviembre.

La ANECA, también, elaboró una propuesta de competencias profesionales que constituyen un referente para el modelo de Practicum en el Título de Grado de Magisterio, denominadas: *competencias transversales o genéricas y competencias específicas*. Todas ellas, aplicables y transferibles siendo a la vez compartidas por todas las áreas de conocimiento estando muy relacionadas con los perfiles profesionales docentes. Durante el estudio se analizaron, las siguientes:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis

<p>Capacidad de organización y planificación</p> <p>Comunicación oral y escrita en lengua materna</p> <p>Conocimiento de una lengua extranjera</p> <p>Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio</p> <p>Capacidad de gestión de la información</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Toma de decisiones</p>
<p>PERSONALES</p>
<p>Trabajo en equipo</p> <p>Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar</p> <p>Trabajo en un contexto internacional</p> <p>Habilidades en las relaciones interpersonales</p> <p>Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad</p> <p>Razonamiento crítico</p> <p>Compromiso ético</p>
<p>SISTÉMICAS</p>
<p>Aprendizaje autónomo</p> <p>Adaptación a nuevas situaciones</p> <p>Creatividad</p> <p>Liderazgo</p> <p>Conocimiento de otras culturas y costumbres</p> <p>Iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Motivación por la calidad</p> <p>Sensibilidad hacia temas medioambientales</p>

Cuadro 10: Competencias Transversales o Genéricas. (Fuente: ANECA, 2005, vol.I)

Entre las más valoradas se hallan la capacidad oral y escrita; la capacidad de organización y planificación y la capacidad para el reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad.

Los resultados han puesto de relieve el interés que muestran los maestros de aula por las competencias instrumentales y personales demostrando por tanto un rol de maestro –mentor- bastante convencional.

Sin embargo, consideramos que las competencias que han sido menos valoradas actualmente como: el conocimiento, el uso de nuevas tecnologías, así como el conocimiento de otro idioma y los proyectos de innovación, a fechas de hoy, once años después, resulta que hubiesen sido valoradas muy positivamente.

En relación con las competencias específicas comunes para todos los maestros, en formación disciplinar y profesional y con independencia de la especialidad y perfil de que se trate, se analizaron las siguientes:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES A TODOS LOS MAESTROS
SABER
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...) 2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica 3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica
SABER HACER
<ol style="list-style-type: none"> 4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa 5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa 6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural

7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos
12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa

SABER ESTAR

16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional
17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno

SABER SER

20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones

21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

Cuadro 11: Competencias Específicas Comunes a todos los maestros (ANECA, 2005, vol.I)

El estudio realizado puso de manifiesto que lo más valorado ha sido lo concerniente con el trabajo de enseñar en el aula. Apreciamos, también, que la categoría “saber” tiene mayor interés, reforzando la concepción clásica y tradicional del maestro para el cual el conocimiento de qué enseñar y cómo hacerlo es el eje clave y fundamental. Del mismo modo el “saber hacer” está orientado a promover el aprendizaje, saber evaluar, ejercer la acción tutorial. El “saber ser” estaría en tercer lugar: promover el rendimiento académico y educar al ciudadano, y por último, el “saber estar” saber en relación y comunicación.

Para nuestra investigación tomando como referencia estas propuestas de competencias transversales y específicas comunes a todos los maestros, se elaboró un cuestionario con el objeto de identificar las competencias profesionales que deben tener asumidas y adquiridas los mentores, y que contribuyen a la formación de los futuros docentes noveles, estudiantes de magisterio, y explorar cuáles son las necesidades formativas que demandan para ejercer el rol de mentor.

Apoyándose en los informes presentados anteriormente, el Libro Blanco define una serie de objetivos para el título de maestro, concretándolos en tres ejes cualitativos de formación que debe poseer todo maestro:

- Un conocimiento profundo del ciclo o etapa en la que va a trabajar.

- Un conocimiento completo de la materia o materias que vaya a enseñar, así como la capacidad de realizar diseños disciplinares e interdisciplinares coherentes.
- Una formación apoyada en una metodología adecuada al paradigma de profesor investigador.

Vemos por tanto, que al maestro no solo se le pide una formación que le permita impartir conocimientos sino también que le capacite para elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de sus alumnos. En este sentido, el maestro se convierte en generador de currículo dentro del contexto de la escuela de la que forme parte. Por lo que el currículo formativo de los futuros maestros deberá centrarse en tres núcleos formativos:

- Adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psico-socio-pedagógica.
- Adquisición de conocimientos y habilidades que permitan el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir responsabilidades que le son propias.
- Creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los alumnos la construcción del conocimiento que le permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde y sobre la propia práctica.

Por otra parte, hoy en día se aprecia que la realidad social actual reclama una ampliación de las funciones de los maestros al incorporarse al sistema escolar nuevos contenidos demandados por la misma realidad social conllevando a nuevas exigencias de formación de los futuros docentes de Ed. Infantil y Ed. Primaria. Situándola, en torno a los siguientes ejes y objetivos formativos comunes (a los que habrá que añadir los objetivos específicos de cada titulación):

- Nuevas exigencias en el proceso formativo
- Adquisición de conocimientos y acceso a la información
- Necesidades de formación personal y habilidades sociales

EJES DEL PROCESO FORMATIVO:	OBJETIVOS
<p>Nuevas exigencias en el proceso formativo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuación del carácter práctico de los estudios de magisterio y la relación teoría-práctica. - Acentuación de la formación del maestro como profesional responsable, capacitado para la toma de decisiones innovadoras a través del trabajo en equipo en el centro educativo. - Capacidad de actuación buscando las sinergias de otros agentes sociales que puedan facilitar el éxito en el trabajo desarrollado en la escuela: asociaciones, entidades, autoridades educativas.
<p>Adquisición de conocimientos y acceso a la información</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación para desarrollar su labor en la sociedad del conocimiento. - Conocimiento de los nuevos procesos de formación que las tecnologías de la información y la comunidad proponen.
<p>Necesidades de formación personal y habilidades sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sólida formación personal. - Autoconocimiento, estima personal, capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, actitud solidaria y democrática. - Habilidades sociales para ejercer el liderazgo que se le atribuye en los grupos de alumnos que deberá conducir. - Preparación para trabajar en equipo con el profesorado

Cuadro 12: Ejes del proceso formativo (Fuente: ANECA, 2005 pp. 194-195)

Estas funciones están en consonancia con el planteamiento de nuestra investigación, el cual viene determinado por el interés en conocer en profundidad al maestro-mentor de prácticas, su formación y demandas formativas, su desarrollo de competencias personales y profesionales, para el desempeño de su tarea de profesor mentor. Así mismo, la búsqueda de una mayor profesionalización a partir de la implicación de la vertiente disciplinar y pedagógica con la vertiente práctica.

2.2. Competencias del maestro-mentor del estudiante de Magisterio

Las competencias del mentor en cierto modo están condicionadas por las competencias que deben adquirir los estudiantes de magisterio y que vienen recogidas en la Orden ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, respectivamente tal y como quedan recogidas en la tabla 1. Van encaminadas a formar un profesional que sea capaz de gestionar y manejar situaciones complejas, que sepa actuar y reaccionar adecuadamente utilizando los recursos necesarios en un contexto determinado, que sepa comprender, reflexionar y transferir conocimientos.

COMPETENCIAS GRADO DE MAGISTERIO	
EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil.	1. Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora.	2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad	3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios

y al respeto de los derechos humanos.	científicos y culturales.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.	4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.	5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que su funcionamiento comprende. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, para atender las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.	7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad.	8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que su funcionamiento comprende.	9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el período de 0-6 años y dominar habilidades sociales.	10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.	11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Cuadro 13: Competencias que deben adquirir los estudiantes de Magisterio (Fuente: Elaboración propia)

El estudiante de magisterio adquiere las competencias profesionales tanto a lo largo de la carrera como en el Practicum, siendo principalmente durante este periodo cuando se desarrollan y se adquieren.

Pérez (2008) en un estudio cuyo objetivo fue definir qué competencias se adquieren durante la formación inicial de la carrera, llegó a la conclusión de que no hay ninguna competencia que se consiga exclusivamente durante la formación inicial de la carrera. Por otra parte Mérida (2007) analizando la opinión del alumnado de magisterio, determina que la adquisición de competencias específicas de la titulación, tales como procedimentales y actitudinales, se le atribuyen más al Practicum, mientras que las competencias conceptuales se desarrollan durante el periodo de formación teórica.

Si en las universidades son los profesores tutores los encargados de determinar qué competencias deben adquirir los estudiantes, durante su periodo práctico, recaerá esta misión en la figura del maestro-mentor. Esto es, la tarea de facilitar “in situ” la adquisición de competencias específicas propias de la función docente.

Siguiendo a Cabrerizo et al. (2010), estas competencias se concretarían en:

- Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y a los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.
- Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos teniendo en cuenta sus niveles educativos.
- Planificar, seleccionar y construir materiales didácticos.
- Hacer uso de la evaluación como elemento de mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
- Trabajar en equipo, lo que mejorará su propia actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.

A estas competencias habría que añadir la adquisición de diversas competencias socio-profesionales dado el hecho de que el Practicum se desarrolla en un contexto socio-cultural y profesional, por lo que competencias como: el desempeño profesional, tomar decisiones, diseñar programas formativos, trabajar en equipo, tener capacidad crítica, desarrollar metodologías innovadoras, proyectos,... completarían la formación de futuros docentes.

Competencias que en el desarrollo de nuestra investigación se han estudiado y analizado pues consideramos que el mentor debe tenerlas adquiridas y por tanto contribuirán a la formación de los futuros docentes.

En el estudio llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba en 2010 (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Maestre, 2015) si bien se preguntaba a estudiantes de Magisterio, no a mentores, se obtuvieron resultados de interés en torno a las competencias que los estudiantes deben adquirir y desarrollar durante el periodo de prácticas y que contribuyen a su formación como futuros docentes. Las competencias seleccionadas fueron:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

- Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en el centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

2.3. Las Competencias básicas en el currículo de enseñanzas de formación inicial en España

Si relacionamos las competencias que debe tener adquiridas el maestro-mentor con las competencias que debe adquirir el estudiante de magisterio, observamos que estas competencias si, están relacionadas con las competencias básicas incluidas en el currículo de las etapas de formación inicial obligatoria reguladas por la LOMCE (2013) actualmente.

Aunque si bien, la primera referencia expresa de competencias básicas aparece en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) en el artículo 6 en la definición de currículo: “conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas”. Se establecieron las siguientes competencias básicas tanto para la etapa de Educación Primaria (2006) como para Educación Secundaria Obligatoria (2007).

- Competencia de comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística

- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

El término competencia básica viene siendo utilizado desde entonces, como referencia expresa en relación a la evaluación y promoción del alumnado, de las etapas de formación inicial y evaluaciones de diagnóstico, y con la titulación final de la ESO.

Las competencias clave, llamadas básicas en nuestra legislación educativa, se establecieron de conformidad con los resultados de la investigación educativa y las tendencias europeas recogidas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. Dichas competencias se describen, indicándose su finalidad y aspectos distintivos y cuyo desarrollo debe iniciarse desde el comienzo de la escolaridad. Así su adquisición se realizará de forma progresiva y coherente a lo largo de las distintas etapas educativas.

Todo ello trae consigo cambios en los enfoques metodológicos, en la organización y en la cultura escolar y requiere una estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular.

Las competencias básicas definidas en el marco de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), publicadas en el R.D. 126/2014, de 28 de febrero, son:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender

- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

En el capítulo III *Currículo y distribución de competencias*, artículo 6 de la LOMCE, establece que el currículo estará integrado por:

“Las *competencias* o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza, etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”. (Art. 6. 2b).

En el artículo 6 bis, de distribución de competencias, establece que le corresponderá al Gobierno:

“Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las *competencias* correspondientes, así como las características generales de las pruebas, en relación con la evaluación final de Educación Primaria” (Art. 6 bis.3)

Actualmente las competencias básicas están reguladas por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Establece:

“El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso enseñanza-aprendizaje debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas”. (BOE, 25, p. 6987)

En el Anexo II de la Orden, *Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula*, se indica expresamente las funciones y tareas del profesor para procurar el desarrollo de competencias.

Estas deben potenciar la motivación, utilizar metodologías activas (aprendizajes por proyectos, centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, la experimentación,...) y contextualizadas, dinamizar las sesiones de aula, fomentar la participación activa,...

Queda de manifiesto por tanto, que el profesor debe implicarse en la selección y uso de materiales didácticos, adaptarlos a los distintos niveles y favorecer la integración en el aula de la diversidad de alumnado.

2.4. Competencias propuestas en ESCUNI que debe desarrollar el estudiante de Magisterio.

Mantenemos el argumento anterior visto, de que las competencias del mentor están condicionadas por las que debe adquirir el estudiante de Magisterio y no pueden trabajarse por separado. Las actividades formativas que se realizarán durante el Practicum tienen por objetivo dar respuesta a las competencias generales señaladas en la orden ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de Diciembre. Estas se han distribuido en cinco áreas de competencia:

- *Ética profesional*
- *Pedagógica y práctica.*
- *Enseñanzas disciplinares.*
- *Comprensión intercultural.*
- *Competencias lingüísticas.*

Cada una de estas áreas consta de tres estadios consecutivos:

- *Observación.*
- *Puesta en práctica (Implementación).*
- *Evaluación.*

En cada uno de los estadios se van a realizar las siguientes actividades formativas:

- **Observación:** registros de observación, tutoría, identificación de objetivos de cada bloque de competencias, identificación de los estilos de enseñanza y aprendizaje en el centro.
- **Puesta en práctica:** diseño, planificación, puesta en práctica y evaluación de actividades docentes y formativas que quedarán reflejadas en el portafolio de Prácticas.
- **Evaluación:** Autoevaluación del estudiante sobre el grado de consecución de las competencias. Evaluación consensuada con los mentores y tutores de universidad.

A continuación se especifican los objetivos para cada uno de estos estadios en función de cada una de las áreas de competencia:

Competencia: ÉTICA PROFESIONAL

Observación:

- a. Apreciar la necesidad de la formación permanente en el dominio de las técnicas educativas.
- b. Conocer, respetar y asumir el proyecto educativo del centro y reflexionar sobre otros códigos de conducta explícitos e implícitos en la escuela.

- c. Observar cómo la actividad docente del mentor facilita la formación del estudiante en prácticas.
- d. Analizar las relaciones que el maestro establece en el aula para fomentar el desarrollo integral de la persona.

Puesta en práctica:

- a. Participar en la elaboración y realización de mejoras en la calidad de la enseñanza, en la investigación pedagógica y en el desarrollo y divulgación de métodos y técnicas para el ejercicio más adecuado de la actividad educativa, con objeto de conseguir los más elevados niveles de eficiencia.
- b. Educar para una convivencia fundamentada en la igualdad de derechos y en la práctica de la justicia social, de la tolerancia, del ejercicio de la libertad, de la paz y del respeto a la naturaleza.
- c. Comentar con el mentor la evolución de las Prácticas.

Evaluación:

- a. Compartir con el mentor las reflexiones propias respecto al desarrollo de las competencias.

Competencia: PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA

Observación:

- a. Reflexionar sobre cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones de enseñanza y aprendizaje.
- b. Reflexionar sobre: a) cómo gestionar la clase; b) estrategias que fomenten la buena conducta y, c) la organización del aprendizaje para los individuos, los grupos y la clase en su totalidad.
- c. Observar los distintos métodos, escritos y orales, que utiliza el mentor para supervisar y valorar el aprendizaje de los alumnos.

- d. Familiarizarse con el currículo y los recursos disponibles, incluidas las TIC, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Puesta en práctica:

- a. Preparar e impartir clases con objetivos pedagógicos y contenidos curriculares adecuados.
- b. Poner en práctica los conocimientos progresivos de las áreas curriculares mediante el uso de recursos y métodos apropiados
- c. Fomentar la autoevaluación para mejorar la práctica docente.
- d. Valorar el aprendizaje de los alumnos en el aula, contrastándolo con los objetivos pedagógicos.

Evaluación:

- a. Evaluar de qué manera ha modificado sus métodos de seguimiento y de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- b. Contrastar su enfoque pedagógico con el del mentor.

Competencia: ENSEÑANZAS DISCIPLINARES

Observación:

- a. Analizar la metodología que el mentor utiliza para la enseñanza-aprendizaje de cada una de las materias del currículo.
- b. Examinar los recursos que el tutor de aula emplea para evaluar el aprendizaje de los alumnos.
- c. Relacionar la formación adquirida en la Universidad con la observación que está realizando en el aula.
- d. Reflexionar con el mentor acerca de las observaciones llevadas a cabo con el fin de fundamentar la implementación.

Puesta en práctica:

- a. Diseñar la planificación de clases basada en competencias, contenidos y actividades formativas curriculares en cada una de las disciplinas, incluyendo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b. Seleccionar y preparar los recursos didácticos apropiados para impartir las clases.
- c. Desarrollar en el aula las clases diseñadas.
- d. Contrastar en detalle la docencia desarrollada en el aula con la formación alcanzada en la universidad.

Evaluación:

- a. Llevar a cabo una autoevaluación y una evaluación de todo el proceso con el mentor.
- b. Valorar y explicitar cómo se ha modificado su práctica docente a través de este proceso en cada una de las disciplinas del currículo.

Competencia: COMPRENSIÓN INTERCULTURAL

Observación:

- a. Conocer la diversidad cultural presente en el centro y en el aula.
- b. Analizar la respuesta educativa a la diversidad cultural.
- c. Contrastar las observaciones anteriores con el enfoque de la diversidad en Educación Intercultural.
- d. Reflexionar con el tutor de aula sobre la atención a la diversidad cultural y cómo utilizarla para enriquecer el aprendizaje.

Puesta en práctica:

- a. Diseñar la planificación docente incorporando la perspectiva de la diversidad.
- b. Seleccionar y preparar materiales y recursos didácticos que reflejen e incluyan la diversidad presente en el aula.
- c. Describir uno o dos ejemplos de actividades educativas desarrolladas acordes a los presupuestos de la Educación Intercultural.
- d. Considerar y examinar la relación entre la actividad desarrollada en el aula y la formación alcanzada en la universidad.

Evaluación:

- a. Llevar a cabo una autoevaluación y una evaluación con el mentor, del proceso anterior.
- b. Valorar y explicitar cómo a través de este proceso se ha modificado su práctica docente.

Competencia: COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Observación:

- a. Identificar el lenguaje específico en el manejo y funcionamiento del aula.
- b. Reconocer las propias necesidades y establecer prioridades referentes al lenguaje en la práctica docente.
- c. Buscar y seleccionar recursos con el fin de mejorar la propia competencia lingüística.
- d. Analizar los propios progresos en la comunicación con los alumnos y los profesores.

Puesta en práctica:

- a. Demostrar una capacidad lingüística apropiada y suficiente para el manejo de la clase.
- b. Aprovechar las conversaciones en el contexto educativo para mejorar los conocimientos del lenguaje profesional.
- c. Aplicar la propia competencia lingüística a la enseñanza de las diferentes materias del currículo y a las distintas formas de agrupamiento de los alumnos.
- d. Utilizar el registro lingüístico adecuado a cada contexto.

Evaluación:

- a. Valorar con la colaboración del mentor los propios progresos en el lenguaje específico de cada área curricular y en el utilizado en el manejo de la clase.
- b. Evaluar en qué medida el propio progreso en el dominio de la lengua le permite afrontar interacciones sociales y profesionales.

En nuestro planteamiento, consideramos absolutamente necesario que los estudiantes, en el desarrollo de sus competencias se autoevalúen y realicen una evaluación conjunta con el mentor a fin de analizar su evolución práctica en todos los ámbitos educativos y vayan creciendo como profesionales indagadores y reflexivos. Así aspectos como: compartir con el mentor reflexiones propias con respecto al desarrollo de competencias, contrastar el enfoque pedagógico, valorar cómo han ido modificando su práctica docente. De este modo la formación del estudiante en prácticas se verá enriquecida con la acción profesional del mentor.

2.5. Competencias y formación del maestro mentor

El objeto de estudio de esta investigación es la formación en competencias del maestro-mentor. Éste, por una parte, ha sido formado en la universidad desde una perspectiva teórico-práctica para desarrollar un perfil personal y profesional, y por otra parte, es maestro responsable de aula escolar y a la vez, como profesional docente, debe procurar el desarrollo de competencias básicas en sus alumnos de educación infantil o primaria.

Creemos que un maestro-mentor competente es fruto de la combinación entre el perfil profesional, sus funciones, ámbitos de actuación y el contexto real. En esta línea autores, como Gairín (2011), manifiestan que la formación de los profesores docentes capacita para desarrollar las siguientes funciones profesionales:

- Analizar situaciones formativas en contextos formales y no formales
- Diseñar, desarrollar y evaluar programas, proyectos, materiales y acciones curriculares adaptadas a los contextos
- Orientar y apoyar el progreso de los estudiantes
- Coordinarse activamente con las personas e instituciones implicadas en el proceso formativo
- Participar e impulsar los procesos de innovación y mejora que promuevan la calidad de la formación y su desarrollo profesional

El maestro-mentor como formador de futuros docentes ayudará a adquirir las competencias profesionales específicas siempre y cuando él mismo actúe como un profesional competente. Por tanto, todas las acciones y actividades que el maestro-mentor desarrolle y ejecute durante el ejercicio profesional docente, (planifique, imparta enseñanza, oriente y guíe, evalúe acciones formativas, elabore y use medios y recursos didácticos, promueva la calidad de acción didáctica....) será siempre garantía para una formación de valía para el futuro docente.

El mentor como profesor de aula de educación infantil o primaria, debe orientar y propiciar experiencias que favorezcan la adquisición de competencias básicas en sus alumnos y como mentor del estudiante en prácticas, deberá poner al servicio de éste su experiencia docente.

Consideramos que el mentor debe tener una visión holística del conocimiento y ser capaz de integrar contenidos de distintas áreas y de diversa naturaleza (Ríos, 2013), un conocimiento general actualizado, tener desarrollada la competencia en participación social y ciudadana,... Una de sus funciones como es la práctica tutorial, puede resultar muy positiva en el logro de las competencias asociadas al autocontrol de los aprendizajes, al desarrollo afectivo y emocional, a la adquisición de habilidades sociales, iniciativa personal,...Nuestro mundo es plural, cambiante y por ello el maestro-mentor debe estar dotado de independencia de pensamiento, de capacidad de análisis y de autocrítica constructiva.

La actividad del mentor en el desarrollo del Practicum es en buena medida metodológica. Es quien gestiona las acciones relacionadas con la acogida del estudiante en el contexto escolar y en la realidad del aula. Apoya y orienta a los estudiantes, e interviene en su evaluación.

Consideramos que desde esa perspectiva el mentor necesita una formación y una experiencia profesional amplia que le permita disponer de las competencias adecuadas para el desarrollo de la formación profesional de docente, pero sabiendo que nunca actúa solo. De ahí la importancia del trabajo en equipo con los tutores universitarios.

En los estudios realizados por (Sánchez-Núñez, Ramírez Fernández y García Guzman, 2011, p.125) de la Universidad de Granada sobre la formación de estos profesionales proponen los siguientes objetivos formativos: crear un foro de formación, intercambio y debate sobre la enseñanza, reflexionar y consensuar un modelo de buenas prácticas externas, contribuir a la formación de tutores externos (mentores) de Prácticas, realizar acciones de colaboración

y coordinación entre universidades y los centros educativos y elaborar planes de acogida al estudiante en prácticas.

Por otra parte, en el estudio llevado a cabo por Inostroza de Celis, Jara y Tagle (2010, pp. 122-123) cuyo objetivo era diseñar y validar una propuesta de formación de mentores para capacitarlos en el apoyo profesional y pedagógico a profesores principiantes en su primer año de docencia, realizan un análisis sobre las competencias en las que deben estar formados para el desempeño eficaz de esta tarea, que consideramos valioso para nuestro trabajo pues son coincidentes con nuestra propuesta de formación de mentores de estudiantes de magisterio en prácticas. Destacamos entre otras las siguientes:

- Acompaña en la construcción de los saberes asociados a la cultura escolar (mediación profesional y gestión).
- Organiza y desarrolla procesos de andamiaje, enfocados en situaciones de la vida real y de la experiencia del profesor principiante (en nuestro caso, estudiante de magisterio en prácticas).
- Permite al profesor principiante (estudiante de magisterio) afianzar habilidades de su propio desempeño profesional asumiendo aciertos, errores y debilidades.
- Se caracteriza por ser un profesional que moviliza recursos propios y ajenos a sus contextos de desempeño.
- Diseña, organiza, implementa acciones docentes.

En el capítulo anterior hablábamos del docente reflexivo y en este sentido “es importante que el profesorado sea capaz de moverse en contextos multiculturales, ser capaz de trabajar en equipo, e impulsar un razonamiento libre y crítico que le promueva al compromiso social” (Gairín, 2011, p. 99).

En esta línea, el estudio llevado a cabo por Ríos Ariza y Gómez Barajas (2013, p. 183) sobre la relación entre competencias básicas de los estudiantes y las competencias del profesorado, se desprende que aquellos docentes críticos,

reflexivos, en definitiva competentes, serán una referencia clave en la orientación de las competencias que deban adquirir los estudiantes para su formación como docentes. En concreto señala el “tratamiento de la información y competencia digital” y la “participación social y ciudadana”, lo que propiciará entornos de aprendizaje encaminados a la formación de ciudadanos críticos, libres, capaces de utilizar las TIC en todos los ámbitos de la vida.

Contar con formación para el trabajo en equipo y colaborativo, hoy en día, es una competencia necesaria para los mentores, puesto que es difícil promoverla en los estudiantes en prácticas, futuros docentes, sin contar con ella porque de lo contrario no la promueve. No obstante, creemos que “la mejor forma de desarrollar competencias es siempre articular formación y experiencia, y nunca sustituir una por la otra” (Tejada, 2005, p. 41).

En definitiva entendemos que la formación de los maestros para ejercer como mentores de prácticas requiere pues, construir conocimientos y desarrollar habilidades, destrezas y actitudes que van más allá de aquellas necesarias para ejercer el rol profesional, y consideramos que las competencias profesionales docentes se deben desarrollar a través de un proceso de reflexión sobre el conocimiento ya adquirido y la experiencia, a la luz de la acción profesional.

3. Síntesis

En este capítulo se ha realizado una revisión del término competencia, y si bien hemos visto que existen numerosas definiciones, observamos que dicho concepto no puede desligarse del contexto en el que se desarrolla, en nuestro caso en el ámbito de la escuela.

Un hilo conductor ha sido que hablar de competencias en la formación de maestros ha supuesto un cambio, una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El cual va a permitir que los estudiantes de magisterio,

futuros maestros, *aprendan a saber, a saber hacer, a saber ser y a saber convivir.*

A través de análisis de contenido realizado de los diferentes informes (Delors, Proyecto Tuning, Proyecto DeSeCo y Libro Blanco de Grado de Magisterio) y documentos oficiales, (algunos con carácter prescriptivo, reales decretos y órdenes ministeriales), han servido de referencia para planificar los actuales estudios de Grado de Magisterio, de acuerdo a un modelo formativo basado en el desarrollo de competencias.

Hemos apreciado que las competencias suponen la combinación de diferentes habilidades de acción práctica, de valores éticos y actitudinales, de conocimientos y aptitudes.

Que las competencias docentes se pueden clasificar en tres grandes ámbitos: profesional, de enseñanza y de relaciones con la escuela.

En el ámbito profesional las competencias se sitúan más allá del dominio académico de saberes que hay que enseñar. Resulta imprescindible el cómo conocer, cómo actuar y con qué procedimientos, dado que se da la interacción de la práctica docente con el contexto real. Importante en este ámbito también las competencias de conducta ética, el cómo ser, disposiciones y actitudes personales, sociales, académicas, científicas o profesionales: saber trabajar en equipo, ser flexible, sistemático, riguroso,...

En el ámbito de enseñanza las competencias las situamos en el conocimiento de las enseñanzas disciplinares. Serían competencias pedagógicas y prácticas. De comunicación general, de selección y creación de materiales, de utilización de recursos, de gestión del aula, de motivación para que el alumno aprenda, de evaluación y mejora,...

En cuanto al ámbito de relaciones con la escuela, las competencias las situaríamos en el conocimiento del centro y su contexto: comprensión intercultural, competencias lingüísticas,...

Hemos visto que el desarrollo de competencias nos sirve para afianzar la formación del futuro profesional de la educación a nivel pedagógico y epistemológico, así como a contextualizar los contenidos teóricos ofrecidos por las universidades, por medio de la ejercitación en la práctica de enseñanza en los contextos escolares en los cuales los estudiantes de magisterio realizan las prácticas docentes.

El futuro docente debe desarrollar y ejercitarse, durante su periodo de formación práctica, tanto en competencias específicas como en competencias genéricas o transversales, lo cual le aportará una integración dinámica de los distintos saberes y a la vez, le permitirá desempeñar con calidad y pericia las tareas educativas a lo largo de toda su carrera profesional.

Por tanto, y a tenor del objeto de nuestra investigación, consideramos que el maestro mentor debe tener desarrolladas y estar en formación continua en competencias relacionadas con:

- La *asesoría y supervisión* pues la finalidad es apoyar al estudiante en prácticas para que desarrolle sus propias competencias docentes.
- El *acompañamiento continuado*, por lo que es necesario poseer capacidad de escucha, de prestación de apoyo, de comunicación.
- La capacidad de *transmitir y compartir* la experiencia profesional, competencia fundamental para ser un buen maestro mentor.
- La capacidad de *acogida* de los estudiantes de magisterio y de coordinación con otros profesionales agentes de la formación.

Así pues, el Practicum constituye un contexto esencial para adquirir estas competencias profesionales puesto que permite al estudiante formarse en el

contexto real, propio de su profesión, en donde pueda analizar, reflexionar, hacer, compartir e intervenir con la finalidad de aprender a ser maestro. Constatamos que en la formación del maestro las competencias deben tener un carácter práctico y teórico sin desligarse uno del otro.

El maestro y en nuestro caso el maestro mentor, está inmerso en lo que algunos autores denominan la “era de las competencias”, (Morales, 2012) lo que les lleva a repensar sobre la docencia y el aprendizaje. Importa el fin, y los diseños de situaciones de enseñanza y aprendizaje por encima de los medios, esto es, importa más, la transmisión de información. El rol del maestro ha cambiado, ha dado un giro, en el sentido de que tiene que hacer posible que el alumno aprendan, y para ello el énfasis de la formación ha recaído en las competencias que deben desarrollar y adquirir los profesionales para que se alcancen los aprendizajes.

Se ha constatado que la formación del mentor contribuye altamente al desarrollo de competencias del estudiante de Magisterio durante el periodo de prácticas docentes en el centro. Por tanto, el maestro-mentor debe ser un profesional cualificado, preparado y experto en la acción educativa para ejercer el rol con calidad.

Segunda Parte

DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPIRICO

CAPITULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION

1. Presentación

Diversos autores en la materia han denominado al estudio de procedimientos, métodos y técnicas de investigación científica, “metodología de la investigación”, haciendo por tanto referencia a la necesidad de llevar a cabo un plan de investigación que permita cumplir unos objetivos en el marco de una ciencia. Esto conlleva un planteamiento secuenciado que permitirá al investigador acercarse al objeto de conocimiento.

Este estudio se enmarca en el desarrollo de competencias del profesor mentor de prácticas, maestro de escuela. Figura de relevancia en la formación del estudiante en prácticas y nexo de unión entre el mundo universitario y el mundo profesional. Conocer qué demandas formativas tienen, qué información reciben de las universidades y escuelas para el desempeño de su labor de mentoría y cómo cree que debería ser su función de “acompañamiento” formativo en prácticas docentes.

En el esquema siguiente se recoge el proceso seguido en el estudio de investigación realizado:

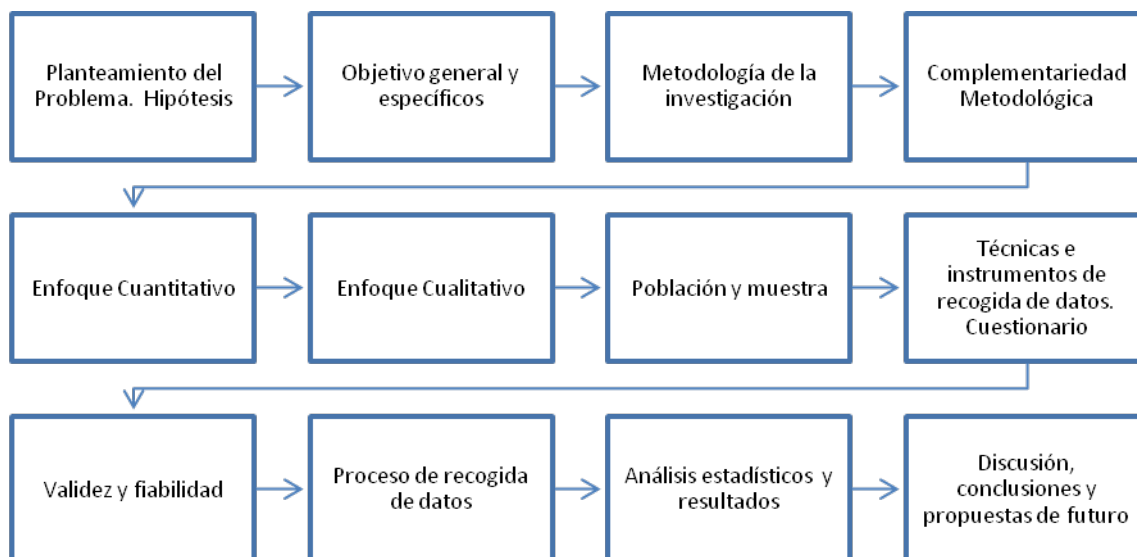


Figura 1: Esquema de la Investigación

1.1. Planteamiento del problema objeto de estudio.

En realidad, plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación (Hernández Sampieri, 2010). Según este autor el investigador debe ser capaz de concebir el problema y verbalizarlo.

En este sentido el problema que se plantea viene determinado por el interés en el desarrollo de competencias profesionales que tienen adquiridas o que deben adquirir los profesores tutores de aula, auténticos mentores, en el acompañamiento y guía de la formación del alumno en prácticas.

Los sistemas educativos viven en permanente estado de reforma. Se formulan propuestas continuas sobre nuevas etapas educativas, nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de evaluación, nuevas competencias profesionales, lo que obliga a los profesores a reaccionar ante ellas y a adaptar su forma de trabajo. Buscamos una mayor profesionalización a partir de la implicación de la vertiente disciplinar y pedagógica con la vertiente práctica.

Este es el objetivo que nos lleva a plantear como línea prioritaria de investigación, la necesidad de conocer en profundidad a uno de los agentes implicados en las prácticas de magisterio, que hace posible que los estudiantes en prácticas vayan adquiriendo destrezas y competencias profesionales, se trata de profundizar en el rol del profesor-mentor del centro educativo lo que nos lleva a formular los siguientes interrogantes:

- ¿Quién es hoy el profesor mentor?
- ¿Son los profesores mentores los docentes más adecuados para procurar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes en prácticas?
- ¿Están lo suficientemente formados en esta tarea?
- ¿Reciben información adecuada sobre el Plan de Prácticas de Magisterio?
- ¿Existe una comunicación fluida entre el profesor mentor y las universidades?
- ¿Son un agente evaluador imprescindible en el periodo de prácticas?

El querer dar respuesta a estas cuestiones nos conduce a la definición del problema de investigación: *La calidad formativa del profesor mentor y el desarrollo de sus competencias profesionales inciden en el estudiante en prácticas de magisterio.*

1.2. Hipótesis

Las hipótesis de investigación son suposiciones hechas a partir de unos datos que sirven de base para iniciar una investigación. Indican lo que estamos buscando o tratando de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Son especulaciones preliminares. Su valor reside en la capacidad de establecer más relaciones entre los hechos y explicar por qué se producen. Estos juicios o proposiciones son sometidos a diferentes pruebas

para comprobar si son verdaderos o no. En nuestro estudio el planteamiento es:

- *Si se conocen las competencias profesionales, intereses, demandas formativas e inquietudes del profesor mentor se puede mejorar el Practicum de Magisterio.*
- *La formación y cualificación del tutor de aula para ejercer las funciones de mentor, facilitará el desarrollo de competencias profesionales docentes del estudiante en prácticas.*
- *La experiencia profesional del maestro mentor incide en la preparación para el ejercicio profesional del estudiante en practicas*
- *Las competencias asumidas y adquiridas por los profesores mentores inciden en la formación del futuro maestro.*

1.3. Objetivos. General y específicos

El *objetivo general* que pretende esta investigación es conocer la formación y las competencias del profesor mentor y su incidencia en el estudiante en prácticas de magisterio.

El conocimiento que a través de este estudio se obtenga en cuanto a su formación, cualificación profesional, sus funciones de guía y acompañamiento y sus demandas formativas, nos permitirá alcanzar el propósito de esta investigación.

Los objetivos que nos proponemos giran en torno a cuatro bloques:

- El mentor del centro escolar
- El mentor y los contenidos del Practicum
- El mentor y su relación con el tutor universitario
- El mentor y el desarrollo de competencias específicas docentes en el estudiante en prácticas.

Objetivos Específicos:

- Definir el perfil y características del mentor participante en la investigación.
- Identificar la preparación-cualificación que poseen para ejercer la labor de mentor.
- Establecer cuáles son los aspectos más relevantes en la formación del mentor para el ejercicio de su labor.
- Valorar el estatus del profesor mentor de alumnos en prácticas de magisterio.
- Descubrir los conocimientos que posee el profesor mentor sobre el Practicum de Grado de Magisterio.
- Precisar el grado de validez de las orientaciones que aparecen en la Guía de Prácticas.
- Analizar los mecanismos de colaboración entre universidades y centros educativos.
- Reconocer la importancia de la formación del mentor como agente evaluador del Practicum.
- Explorar cuáles son las necesidades expresadas por los mentores con respecto a los contenidos del Practicum.
- Identificar cuáles son las competencias que debe tener asumidas y adquiridas el mentor para formar al futuro maestro.
- Analizar la competencia profesional desde la perspectiva del mentor.

2. Metodología de la investigación

Para abordar el objeto de estudio de esta investigación se han utilizado diferentes enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo interrelacionados entre sí. Posteriormente se define la población y muestra objeto de estudio, así como el instrumento de recogida de datos: el cuestionario empírico y las preguntas abiertas, aplicado a los mentores de los centros de prácticas en los que los estudiantes de magisterio realizan su periodo de formación práctica con el fin de dar respuesta a los objetivos formulados. Se detalla a continuación los procesos, validación, recogida de datos y análisis estadísticos.

En esta investigación se parte de una metodología de trabajo cuantitativa y cualitativa proporcionando ambas metodologías informaciones valiosas y enriquecedoras para nuestro estudio.

Partimos de la idea de que la investigación científica se entiende como el proceso metódico, riguroso y sistemático dirigido a la búsqueda de respuesta a los problemas trascendentes que el ser humano se plantea y lograr hallazgos significativos que aumenten su acervo de conocimientos. La investigación tiene por finalidad la descripción, explicación y predicción de los fenómenos. Concibe el conocimiento como el resultado de una dialéctica entre el sujeto y el objeto de estudio. Prioriza la cualidad frente a la cantidad. La cualidad es lo que enfatiza lo profundo de los significados y no busca generalizar.

Por método entendemos el conjunto de procedimientos y actividades, que, dentro de un proceso establecido, se realiza de manera sistemática, organizada y/o estructurada para conocer y actuar sobre la realidad.

El término metodología tiene un enfoque más filosófico; un soporte conceptual que rige la manera en que aplicamos los procedimientos de investigación, es decir el método. En palabras de Taylor y Bogdan (1986, p. 15), "el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la

investigación reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva”.

En este estudio, se emplean los dos enfoques, cualitativo y cuantitativo interrelacionados entre sí con la finalidad de no perder aspectos informativos de la realidad que con otros instrumentos no habría sido posible captar. De esta forma, se podrá conocer con mayor profundidad el comportamiento de las variables, como por ejemplo: que el maestro mentor indique cuales serían las competencias que considera fundamentales para el buen desempeño de su tarea de mentor, por una parte y por otra parte, que exponga los contenidos y prácticas educativas en los que les gustaría profundizar y los aspectos pedagógicos y didácticos en los que se siente más inseguro.

Nuestro objetivo al realizar estas preguntas se dirige a captar la incidencia o repercusión que puedan tener en la merma de calidad de la práctica pedagógica realizada por el futuro maestro.

2.1. Complementariedad Metodológica

Se consideró apropiado utilizar una metodología mixta de carácter tanto cuantitativo como cualitativo (complementariedad metodológica), que nos permitiese obtener mayor información y contrastarla desde diferentes perspectivas, con la finalidad de verificar los resultados de nuestra investigación. Los dos enfoques no son excluyentes sino complementarios a fin de no desaprovechar aspectos informativos de la realidad que con otros instrumentos no habría sido posible descubrirlos. De esta forma se podrá conocer con mayor profundidad el comportamiento de las variables, como por ejemplo, que el maestro mentor indique cuáles serían las competencias que considera fundamentales para el buen desempeño de su tarea de mentor, por una parte, y por otra, que exponga los contenidos y prácticas educativas en las que le gustaría profundizar y los aspectos pedagógicos y didácticos en los que se siente seguro. Nos sirvieron para describir, comprender, analizar y explicar las variables que inciden en el desempeño de la tarea de los tutores-mentores.

La diversidad de métodos y de técnicas utilizadas posibilita enriquecer de manera más notable los resultados y conclusiones obtenidos en nuestra investigación. En palabras de Pérez Serrano (1993, p. 69) “la filosofía que debe presidir la metodología de un proyecto es el principio de complementariedad metodológica, lo que nos va a facilitar el contraste de resultados”.

En el siguiente cuadro se especifican los métodos, técnicas e instrumentos de recogida de información, que responden a cada uno de los objetivos planteados.

METODOLOGÍA			
Objetivos	Método	Técnicas	Instrumentos de recogida de información
<ul style="list-style-type: none"> ○ Definir el perfil del mentor participante en la investigación. ○ Identificar la preparación-cualificación que poseen para ejercer las labor de mentor ○ Determinar cuáles son los aspectos más relevantes en la formación del mentor para el ejercicio de su labor ○ Reconocer y valorar el estatus del mentor ○ Determinar los conocimientos que posee sobre el Practicum de Grado de Magisterio ○ Explorar cuáles son las necesidades expresadas por los mentores con respecto a los contenidos del Practicum ○ Indicar el grado de validez de las orientaciones que aparecen en la Guía de Prácticas ○ Establecer mecanismos de colaboración entre universidades y centros educativos ○ Reconocer la importancia de la formación del mentor como agente evaluador del Practicum ○ Determinar cuáles son las competencias que deben tener asumidas y adquiridas el mentor para formar al futuro maestro. ○ Analizar la competencia profesional desde la perspectiva del mentor 	<p>Metodología Cuantitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis descriptivo - Inferencial - Multivariante - ANOVAS - Análisis de clúster y segmentación - Árbol de decisiones CHAID <p>Metodología cuantitativa y cualitativa (análisis de contenido)</p>	Encuesta	<p>Cuestionario (preguntas cerradas)</p> <p>Cuestionario (preguntas abiertas y cerradas)</p>

Cuadro 14: Complementariedad metodológica

2.1.1. Enfoque Cuantitativo.

Podemos constatar que el método cuantitativo es una herramienta que nos sirve para investigar, basado en el conocimiento abstracto, si bien sus resultados se expresan en cifras por medio de datos cuantitativos.

El enfoque cuantitativo de una investigación plantea llegar al conocimiento desde fuera, en el sentido de que existe una realidad acabada, totalmente externa y objetiva y para ello utiliza el cálculo y la medición precisa de forma objetiva.

En la metodología cuantitativa el investigador está preocupado por la conceptualización por la objetividad, la medida, la predicción y las relaciones causa-efecto. Es una manera de cuantificar, de clasificar, analizar, además de considerarse un proceso de evaluación con garantía de validez y de resultados predecibles. Así lo esperado de la hipótesis es que ésta se confirme. Según Pérez Gómez (1983) citado por Hevia (2009:144), la metodología cuantitativa reúne una serie de requisitos tales como:

- La objetividad de la investigación a través de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida y análisis de información, y tratamiento estadístico de los datos.
- El objeto de la investigación son los productos o resultados de la enseñanza, hay un control estricto de las variables intervinientes.
- Se estudian situaciones estables en el tiempo y su principal interés es la comprobación del grado en que se alcanzan unos objetivos prefijados estadísticamente.

La metodología cuantitativa utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigaciones y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica y el uso de la estadística para establecer con el máximo rigor, patrones de comportamiento en una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para Pérez Serrano (1996) el modelo cuantitativo, parte de la unidad del método científico, adoptando el modelo hipotético deductivo tanto para las ciencias sociales como para las ciencias naturales de donde procede. Tiene su base en el *positivismo* -de Comte, si bien fue Durkheim quien a finales del s.XIX comenzó a aplicarlos a las ciencias sociales-, que busca las causas mediante métodos como la entrevista, encuesta, el cuestionario y producen datos susceptibles de análisis estadísticos, por lo que no debemos obviar su carácter *deductivo*.

En el método cuantitativo el énfasis recae sobre la verificación del dato y en la búsqueda de la eficacia, por lo que está pensado para explicar, controlar y predecir, partiendo de una realidad dada. En nuestra investigación, la formación en competencias para la docencia que ya poseen los maestros mentores.

Así entre las características del método encontramos:

- Visión bastante restringida de la realidad social, pues analiza y estudia fenómenos observables, que son susceptibles de medición, análisis matemáticos y control experimental.
- Teoría e hipótesis en estrecha relación dado que la hipótesis deriva de la teoría. A partir del marco teórico se formula la hipótesis mediante un razonamiento deductivo, que después se intenta validar empíricamente.
- Rigor y credibilidad científica, basándose en la validez interna.
- Procedimientos que habitualmente se utilizan: control experimental, observación sistemática del comportamiento y correlación de variables.
- Adopta generalización de los procesos, con lo que se rechazan aspectos de situaciones concretas, irrepetibles y de especial relevancia para la explicación de los fenómenos y situaciones determinadas. De ahí su capacidad de predicción y generalización.

Con el fin de alcanzar conclusiones válidas, este enfoque metodológico distingue entre variables independientes o causas, variables efecto o dependientes y variables intervinientes; la intención es demostrar la relación

causa-efecto. Estas variables se analizan mediante procesos estadísticos. En cuanto a la validez externa, para lograr la generalización, el enfoque cuantitativo se apoya en la selección de la muestra escogida al azar.

El análisis cuantitativo de los datos se ha llevado a cabo siguiendo diferentes etapas que se describen a continuación. Para llevar a cabo el procesamiento del cuestionario se ha contado con el programa de análisis SPSS 20.0. (Statistical Package for the Social Sciences), orientado al análisis de datos en las ciencias sociales. Las tablas, porcentajes, figuras (diagramas, gráficos, histogramas...) así como los cálculos estadísticos de los resultados del cuestionario han sido generados a través de este programa.

Análisis descriptivos

El propósito de los análisis de tipo descriptivo es *especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis* (Hernández Sampieri, 2010, p. 60). En esta investigación podemos establecer, de forma básica, los perfiles de los participantes en cuanto a sus rasgos personales (sexo, edad, estudios, años de docencia,... Este análisis se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 20.0. Específicamente nos aporta datos sobre:

- Frecuencias absolutas de cada una de las categorías examinadas en los diferentes ítems del cuestionario.
- Frecuencias relativas expresadas en porcentajes para cada una de esas categorías de análisis.
- Frecuencias acumuladas que ordenan los porcentajes de las categorías de forma creciente o decreciente.
- Representaciones gráficas, que nos proporcionan una rápida interpretación de los valores de los ítems, mediante una simple visión de los gráficos. En este trabajo se muestran gráficos de sectores, columnas y otras figuras geométricas que ayudan a su interpretación.

Análisis inferencial

Los análisis inferenciales nos permite sacar conclusiones generales a partir de los datos descriptivos de la muestra, mejorando el análisis de los mismos. Se fijó un margen de error en el 0.05%, lo que equivale a un nivel de confianza del 95%. Los análisis realizados fueron:

- Contrastes mediante el ANOVA, para la valoración de los ítems, comprobando si existen o no diferencias entre los diferentes grupos contemplados en el estudio.
- Contraste mediante la prueba de Ji cuadrado, para comprobar la diferencia entre los grupos en aquellos casos en que se establezcan categorías o frecuencias de las variables atributivas.

Análisis multivariante

Con el análisis multivariante podemos estudiar el comportamiento de los datos recogidos en el cuestionario, al mismo tiempo que nos ayuda a tomar decisiones óptimas, teniendo en cuenta la información disponible por el conjunto de datos analizados. Para ello, se han analizado aquellos datos que ponen de relieve diferencias significativas entre los grupos del estudio. Los procedimientos utilizados para el análisis son los siguientes:

Análisis de clúster

El análisis de clúster o conglomerados, conocido también como *Reconocimiento de Patrones* es una técnica de análisis exploratorio de datos para resolver problemas de clasificación. Es una técnica exploratoria, no inferencial, descriptiva y sin variables dependientes Su objetivo consiste en ordenar objetos (variables con nivel de medida ordinal en nuestro estudio) en grupos de forma que el grado de asociación/similitud entre miembros del mismo clúster sea más fuerte que el grado de asociación/similitud entre

miembros de diferentes clúster y así tratar de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre grupos. Su finalidad es la formación de grupos. Para realizar este análisis se ha utilizado el paquete de análisis estadístico SPSS 20.0., orientado al análisis de datos en las ciencias sociales. Las tablas, figuras, gráficos, así como los cálculos estadísticos de los resultados del cuestionario han sido generados a través de este programa. Los resultados se presentan mediante “dendogramas”, que son representaciones gráficas de las clasificaciones jerárquicas.

Análisis de segmentación

Mediante el análisis de segmentación se creará un modelo de clasificación basado en árboles (“árbol de decisiones”). Este procedimiento pronostica valores de una variable (criterio) dependiente basada en valores de variables independientes (predictores). De esta manera proporciona herramientas de validación para análisis de clasificación exploratorios y confirmatorios.

Se ha utilizado el método de crecimiento CHAID (CHi-square Automatic Interaction Detection). En cada paso CHAID presentará la interacción más fuerte de la variable independiente con la variable dependiente fundiéndose las que no sean significativas. Este método examina todas las divisiones posibles y muestra la salida mediante un “árbol” clasificador de fácil interpretación. Para realizar este análisis se ha utilizado también el programa estadístico SPSS 20.0. El programa SPSS detectará automáticamente las interacciones mediante chi-cuadrado. Así mismo, los valores de significación se corrigen mediante el método de Bonferroni. El objetivo de este análisis era identificar el nivel de satisfacción de los mentores con respecto a su formación y capacidad para ejercer la función de orientación y guía con los alumnos de prácticas de magisterio.

2.1.2. Enfoque Cualitativo.

Se ha realizado con el apoyo del programa informático Atlas.ti que permite el trabajo y tratamiento de gran volumen de datos textuales, y a su vez, facilita su organización, el análisis descriptivo y conceptual de los datos con el fin de generar una interpretación de forma eficiente y creativa.

Objetivos del estudio

El general del estudio consiste en *conocer la formación y las competencias del profesor mentor y su incidencia en el alumno en prácticas*. Objetivo que se concreta en objetivos más específicos con el fin de matizar y desgranar determinados aspectos de interés para investigar y profundizar los mismos. De ahí que en este marco cualitativo nos interese ahondar en objetivos específicos tales como: explorar que aspectos de formación del mentor son los más relevantes y, qué necesidades de formación intelectual y práctica son las más demandadas. Así mismo revelar en qué aspectos de formación desean profundizar o se sienten más inseguros, por una parte y por otra, detectar que competencias consideran fundamentales tener adquiridas en su bagaje profesional para desempeñar con calidad y eficacia la labor de mentor.

Metodología cualitativa empleada en el estudio

En un primer momento, nos centramos en el estudio cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo, teniendo como objetivo eje obtener una visión panorámica de la magnitud de los problemas, situaciones y vivencias de los profesores mentores en ambos aspectos de formación con el fin de analizarlos, jerarquizarlos y tratar de valorar posibles vías de solución, de cambio y mejora en la práctica de enseñanza del aprendiz de maestro.

Se ha desarrollado dentro de un paradigma naturalista cualitativo, por cuanto está interesado en conocer la conducta humana desde el propio marco de

referencia del actor social, pretendiendo comprender, penetrar y captar sus reflexiones, motivaciones e interpretaciones acerca de sus problemas en cuestión; está además fundamentado en la realidad, orientado a descubrir, explorar y describir con un carácter propositivo. El estudio es de naturaleza exploratoria y descriptiva dentro de la metodología cualitativa.

El trabajo es exploratorio porque investiga y busca penetrar en el mundo interno, subjetivo y humano del profesor mentor en ejercicio en los centros educativos que cooperan en la formación práctica donde el futuro maestro.

Es descriptivo porque sólo trata de dar a conocer los aspectos que se quieren investigar. Describe cómo se perciben en su formación científica, sus inseguridades de acción pedagógica y que competencia consideran eje para el desempeño de esta misión de ser maestro mentor.

Es además propositivo porque de acuerdo a la nueva información obtenida, propone un cambio y modificación de conducta en la forma de abordar el tema de los maestros mentores cooperantes en la formación de los aprendices de maestro.

En los estudios cualitativos, las hipótesis adquieren un papel distinto al que tienen en la investigación cuantitativa, como lo afirma Hernández y cols. (2008, p: 533). *“En primer término, en raras ocasiones se establecen antes de ingresar en el ambiente o contexto y comenzar la recogida de datos. Más bien, durante el proceso, el investigador va generando hipótesis de trabajo que se afirman paulatinamente conforme se recaban los datos, o las hipótesis son uno de los resultados del estudio. Las hipótesis se modifican sobre la base de los razonamientos del investigador y, desde luego, no se prueban estadísticamente”*. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa, va construyendo sus análisis en la medida que los involucrados van entregando información. Se trata de un proceso circular con retroalimentación constante, de ahí que no se inicia la investigación con una hipótesis que debamos contrastar para establecer su veracidad o refutamiento.

En la literatura científica relativa al tema de la investigación cualitativa hemos encontrado numerosas referencias de autores relevantes. Entre otros, destacamos a Taylor y Bogdan, (2002, p. 20), quienes la definen como *“aquella que produce datos descriptivos. Las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”*. En línea similar Denzin y Lincoln, (1994, p. 2) expresan que la investigación cualitativa *“es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia el objeto de estudio”*.

La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el que se toman decisiones sobre lo investigable, mientras se está en el campo objeto de estudio. Según Pérez Serrano, G. (2011, p.54), consiste en *“descripciones detalladas de las situaciones, sucesos, interacciones y comportamientos que son observables e incorpora lo que los participantes cuentan en sus narraciones, lo que experimentan, sus actitudes, pensamientos y reflexiones”*. Tras el análisis de estas definiciones, consideramos que este modelo de investigación se ajusta a nuestros intereses y responde a las cuestiones formuladas.

La investigación cualitativa es por naturaleza dialéctica y sistémica, puesto que en ella se da un proceso continuo de ir y venir de una etapa a otra, del nivel teórico al empírico, de lo abstracto a lo concreto, observándose una superación constante de los planteamientos hasta llegar a formulaciones teóricas más elaboradas y precisas. El conocimiento es el resultado de la dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, problemas, situaciones) y el objeto de estudio.

El objeto de estudio prioritario para este tipo de investigación es analizar la realidad en su contexto natural, tal cual es y los fenómenos tal como suceden. La realidad objeto de estudio son los profesores mentores de alumnos en prácticas pedagógicas. Se trata de una realidad compleja integrada por pluralidad de ópticas. Complejidad generada por el conjunto de variables, humanas, pedagógicas, educativas, sociales, psicológicas y políticas, que

interactúan entre sí incidiendo en la preparación de los futuros profesionales de la educación y de enseñanza. Otra de las preocupaciones es la búsqueda del significado e interpretación de lo que desean y les sucede a los maestros mentores implicados en el estudio. Por ello, tratamos de interpretar la realidad en su contexto natural, esto es en el campo de trabajo escolar. Para ello, se han empleado métodos inductivos, buscando significados y sentido a lo que las personas realizan, expresan y cuentan. De ahí, que se desee captar la relación y conexión entre las palabras y los hechos.

El proceso metodológico que emplea la investigación cualitativa difiere muy poco de otros tipos de investigación, tan solo se distingue en algunas peculiaridades que mostramos a continuación:

- En cuanto al problema a investigar éste no está sometido a unas variables concretas y estrictas sino que se reformula y se ajusta a medida que se avanza en el proceso investigador.
- En relación con la muestra. Se identifican las personas que intervienen de acuerdo a los propósitos específicos de la investigación. Se trata de procesos progresivos y secuenciales de ampliación y reducción de la muestra, según van emergiendo las categorías teóricas a medida que se avanza en el análisis de la información, empleando como vía la comparación constante y el muestreo teórico hasta llegar al cierre por saturación de la información.
- Las hipótesis no se formulan al inicio de la investigación, sino más bien surgen a medida que se lleva a cabo la misma. Son más bien enunciados o supuestos generales de anticipación de sentido. Pueden ser modificadas o surgen otras nuevas y también pueden descartarse durante el proceso.
- Los datos no se recogen al final de la administración de los instrumentos, sino que se van recogiendo poco a poco en el proceso de investigación
- Los análisis de los datos, se caracterizan por ser descriptivos y en constante comparación. Pretenden lograr una interpretación minuciosa y

detallada del asunto o problema objeto de estudio sin perder la visión global, logrando una síntesis integradora de la información.

- La validación del proceso se realiza a través de criterios de calidad tales como credibilidad (los hallazgos son reconocidos), confirmabilidad (la neutralidad de la interpretación), transferibilidad-aplicabilidad (posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos).
- Las conclusiones de la investigación se van alcanzando a lo largo del proceso y a medida que se avanza. Se infieren constantemente y se formulan según se van interpretando los datos.

En el presente trabajo se han tenido en cuenta las características de la investigación cualitativa propuestas por Miles y Huberman, (1994, p.15) que a modo de resumen se presentan a continuación:

- Conseguir una visión holística, global e integrada del objeto de estudio.
- Establecer un intenso y continuado contacto con la situación de vida.
- Recabar datos de las percepciones de las personas a través de la atención, comprensión y eliminar los tópicos que no aporten ideas.
- Aislar ciertos temas, expresiones y tópicos, con el fin de mantenerlos para el estudio.
- Las palabras escritas son el principal medio a analizar. El fin es tratar los textos haciendo segmentos con sentido, realizar agrupaciones, clasificaciones, contrastes y comparaciones.

Esta perspectiva está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias humanas, sociales y sanitarias. Algunos autores destacan dos enfoques: el interaccionismo simbólico (centrado en los significados que las personas asignan al mundo que les rodea) y la etnometodología, (para ella los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos). Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales, abstractas y percepciones de sentido común, a situaciones concretas para que las acciones parezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad.

La investigación cualitativa dispone de una serie de métodos de acuerdo a la realidad estudiada. El camino que sigue para profundizar y generar hipótesis nuevas y complejas. Es de naturaleza hermenéutica-interpretativa. Trata de observar la realidad y buscarle significado. Emplea dos reglas básicas que se deben tener en cuenta, una la toma de posición de la persona que investiga e interpreta el texto y la otra el desarrollo del círculo hermenéutico, esto es, la dialéctica recursiva entre la comprensión de la parte y del todo, mediante la cual ambos aspectos adquieren sentido y significado para el investigador a medida que avanza en la investigación de la realidad.

Los caminos seguidos por los investigadores reciben varios nombres dependiendo de la intención y el enfoque que la orienta. Destacamos, entre otros, los siguientes: *hermenéutico dialéctico* (observa la realidad, la analiza e interpreta buscando significado); *fenomenológico* (preocupado por lo cotidiano, lo experiencial); *etnográfico* (se centra en el modo, formas, estructura social), *etnometodología* (análisis del discurso); *investigación-acción* (búsqueda auto-reflexiva para llegar a la resolución); *biográfico* (historias de vida, visión diacrónica de la realidad); *la inducción analítica*, (busca datos para probar, verificar, una teoría ya existente) y la *teoría fundamentada, enraizada o aterrizada*, utiliza el método inductivo para descubrir teorías, conceptos, hipótesis nuevas de trabajo y aterrizadas en la realidad concreta a partir de datos y no de percepciones extraídas de antemano o de teorías anteriores, sino que teoriza sobre problemas concretos demostrando que son plausibles: La Teoría Fundamentada o Grounded Theory formulada por los sociólogos Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss de la Universidad de Columbia, (Strauss y Corbin, 1967). La cual ha sido aplicada con muy buenos resultados en el campo clínico y de la educación (Miles y Huberman, 1984,1994).

La teoría fundamentada fue originalmente desarrollada por Glaser y Strauss (1967). Strauss y Corbin, (1990, p. 273) la definen como “*una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemático de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación y esto se realiza a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos*”

La Teoría fundamentada o aterrizada para, A. Strauss (1987), “es una metodología de investigación de naturaleza exploratoria con énfasis en la generación y desarrollo de teorías que especifican los fenómenos y las condiciones para manifestarse”. Glaser (1992) la describe como “una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva”. En épocas más recientes autores como Charmaz, K. (2000 y 2003) y (Rennie, D. L. 1998, p. 82) la definen como “línea inductiva y sistemática, utilizada para recoger, analizar, sintetizar y conceptualizar datos textuales cualitativos con la finalidad de generar teoría”.

Por lo tanto, consideramos que reúne unas características adecuadas para el tratamiento de datos cualitativos, tales como:

- La metodología de la teoría fundamentada rechaza la formulación previa de hipótesis y el diseño semi-experimental, como marco de la investigación.
- Su naturaleza es de construcción inductiva. Propugna la creación de hipótesis a partir de los datos.
- El proceso de análisis es sumamente dinámico y creativo. Constituye una vía analítica que pretende ir más allá de la mera recolección y descripción.

Es una forma sistemática de pensar acerca de los datos que le permite conceptualizar y “generar teoría” a partir de la inmersión del investigador en los mismos. Utiliza como estrategias fundamentales según, (Glaser y Strauss, 1967; Rodríguez y otros, 1996; (Rennie D L. y Charmaz, 2003) el método de comparación constante y el muestreo teórico. La primera, *la comparación constante*, es muy útil para capturar, codificar y analizar, revisar los datos de forma contrastada y, tras compararlos, el investigador puede elaborar nuevas categorías conceptuales, que a su vez, compara constantemente introduciendo nociones de espacio y tiempo, de oposición y contradicción, y, de esta forma se pueda ir construyendo teoría desde la realidad analizada. La segunda es el *muestreo teórico*, que según Glaser y Strauss, (1967) es el medio o sistema

por el que el investigador decide con base analítica qué datos recoger y registrar. Esto es, el muestreo teórico orienta la decisión sobre el mejor modo de recoger datos, de quien o quienes obtenerlos y, además, nos permite seleccionar otros nuevos casos a estudiar con el fin de refinar o expandir los conceptos y desarrollar la teoría emergente.

Este camino investigador reúne varias características:

- El proceso investigador no es lineal sino recursivo y metódico
- Se fundamenta en datos muy próximos a la realidad
- Requiere la recolección de información; la categorización abierta; la elaboración de memos analíticos que interpreten los datos obtenidos; la identificación de una(s) categoría(s) de núcleo (codificación selectiva); el ordenamiento de los métodos analíticos y la escritura de la teoría generada.
- Es una herramienta muy eficaz para el estudio de los sentimientos, comportamientos y vivencias de los profesores mentores.

Por lo general, los autores aconsejan varios pasos, como por ejemplo, Taylor y Bogdan, (1987, p. 159) expone que el proceso se compone de tres momentos: descubrimiento, codificación y relativización. Miles y Huberman, (1994, p. 22) proponen un esquema recursivo, circular y retroalimentador que a su vez abarca varios subprocesos: diseño, recogida datos; reducción de datos; disposición y presentación; elaboración de síntesis; extracción y verificación de conclusiones. En este estudio se ha tenido en cuenta el esquema recursivo e inductivo y circular propuesto por Miles y Huberman, puesto que se adecua a nuestro objeto de estudio y sus procesos se utilizan para el tratamiento de datos textuales.

Los procedimientos básicos para realizar el análisis y la reducción de la información son:

- Recogida y ordenación de los datos.

- Realización de las primeras lecturas pausadas y reflexivas. Análisis exploratorio de los textos.
- Realización de la codificación abierta del material empírico a nivel descriptivo e interpretativo. Durante este paso tiene lugar una reflexión analítica y compartida de expertos sobre los códigos hallados utilizando reglas o criterios de calidad, (validez, objetividad, racionalidad, veracidad, significatividad) que ayuden a depurar y refinar los códigos y las categorías con el fin de llegar a una toma de acuerdos acerca de su valor y significatividad para el objeto de estudio.
- Más tarde se realiza la codificación axial (código genérico) con un mayor nivel de abstracción y conceptualización. Operación que conduce al agrupamiento en familias de códigos.
- Tras nuevas comparaciones y contraste entre los códigos y las familias de códigos se llega a una codificación selectiva central donde emergen las categorías aglutinadoras (categoría nuclear), se elabora la red conceptual de categorías, para culminar con la construcción de la teoría (teorización).

Gestión y proceso de trabajo

La base que sustenta la gestión de los datos cualitativos son los principios de la teoría fundamentada (Grounded Theory) comentada anteriormente. Nos apoyamos en el estudio en la “teoría fundamentada” dado que sus características metodológicas de ser inductiva y recursiva, de sustentarse en datos empíricos tomados de la realidad, que emplea la comparación constante y el muestreo teórico entre los datos textuales, los códigos y entre categorías a fin de identificar y refinar los posibles desajustes conceptuales a la vez que reforzar la coherencia en el proceso hermenéutico permitiendo permanecer próximos a los datos para descubrir lo que las personas sienten y experimentan.

Los elementos constitutivos de la Grounded Theory -teoría fundamentada- son: conceptos, categorías, y proposiciones. Los *conceptos* son las unidades básicas de análisis. *Codificación*. Son útiles para la conceptualización de los datos y constituyen el punto de partida y conducen a elaborar los códigos o etiquetas. Las *categorías* están definidas por aquellas ideas conceptuales de mayor grado de generalidad. Son temas que surgen del constante ir venir leyendo, analizando y comparando los diferentes códigos entre sí o bien entre los diversos indicadores de los datos textuales. Las *proposiciones*, indican las relaciones (transitivas, asimétricas, simétricas, de oposición), realizadas entre una categoría y sus conceptos o entre categorías. La generación y desarrollo de conceptos, categorías y proposiciones constituye un proceso interactivo y recursivo. Esta teoría no se genera a priori y luego es probada, sino que se va elaborando inductivamente.

El camino que se ha seguido en este trabajo. Se comienza con el intento de reducir los datos implicándose varios procedimientos racionales que consisten en realizar una lectura previa reflexiva y crítica de los textos con el fin identificar y diferenciar unidades de significado para llegar a generar una lista de códigos “etiquetas” –*codificación*-. Ello nos permite clasificar la información literal siguiendo un criterio de homogeneidad y afinidad en conceptos nuevos de mayor nivel de abstracción sin perder la perspectiva global de la realidad: *categorización: constructo categorial conceptual*.

Las “categorías” encontradas son elaboraciones conceptuales obtenidas por medio del proceso de codificación según niveles jerárquicos de abstracción conceptual en orden creciente. Todo ello va a facilitar la presentación de los datos realizando resúmenes, esquemas y diagramas.

Posteriormente, en el análisis conceptual se establecen relaciones complejas entre los códigos, las categorías y los memos, con el fin de que emerjan significados de los datos (temas y relaciones entre conceptos), utilizando la comparación constante y la triangulación con el fin de llegar a elaborar la teoría subyacente o enraizada en los datos. Estos procesos conducen a realizar

síntesis y agrupamiento de los datos reunidos en los códigos y categorías que tienen algo en común sintetizando en metacategorías de códigos, esto es, agrupando varias categorías o códigos.

En la última fase se concentra el esfuerzo por construir un todo estructurado y significativo. Se comentan los resultados, los productos y hallazgos. Se interpretan los resultados generando comprensión y conocimiento de la realidad de valor teórico que contribuirán a la teorización e implementación de políticas y prácticas educativas. Siempre manteniéndose muy cerca de las respuestas concretas dadas por los sujetos de la investigación.

En la aplicación metodológica de la teoría fundamentada se ejecutan los siguientes pasos:

1. Mediante una lectura pausada de los datos se realiza la división sistemática de la información en unidades de significado a través de la comparación constante
2. Ordenación de las unidades de significado en códigos y categorías en un orden conceptual jerárquico hasta generar las categorías centrales
3. Utiliza el muestreo teórico y la comparación constante que permite elaborar y estructurar teorías explicativas.
4. Permite generar vínculos, descender y ascender entre los elementos de los datos y conceptos en niveles de abstracción progresivos. Los resultados se pueden visualizar y representar en estructuras arbóreas, gráficas, matrices.

Para llevar a término la aplicación de la teoría fundamentada en este trabajo, una de las primeras tareas a realizar ha consistido en registrar la información para su tratamiento cualitativo. El registro de la información recopilada en cada pregunta abierta se ha procedido de la siguiente forma:

- Se realiza el registro de las respuestas textuales de los sujetos de muestra.

- Se inicia el proceso de lectura y organización de la información. Momento básicamente descriptivo y clasificatorio. Dada la amplitud de los textos recogidos, tal como habíamos previsto decidimos el manejo del programa informático para facilitarnos todo el trabajo de análisis textual, conceptual e inferencial.
- El tratamiento de los datos textuales se llevó a cabo con el programa informático Atlas.ti

Para el análisis e interpretación de los datos textuales hemos utilizado el programa informático Atlas.ti. Por medio de él hemos manejado los textos, facilitando su organización, búsqueda y recuperación de la información, que conduce a generar la teoría a partir de los datos. Este programa se incluye dentro de los (CAQDAS) (computer assisted qualitative data analysis software). Término introducido por Fielding y Lee en 1991 que se refiere a la amplia gama de programas informáticos capaces de albergar una gran variedad de estilos de análisis en investigación cualitativa.

Con el apoyo del programa el proceso de análisis se ha desarrollado en dos fases (textual y conceptual) estrechamente relacionados e interconectados, como un continuo ir y venir entre ambos, dando lugar a un proceso recursivo y retroalimentador entre las fases: textual y conceptual. Ambos tipos de análisis dan lugar al establecimiento de relaciones entre los elementos, citas, códigos, categorías para llegar a la construcción conceptual de redes y a la representación gráfica facilitando la interpretación de los resultados. Podemos afirmar que con el uso del programa informático hemos podido descubrir más fácilmente los fenómenos complejos que se encuentran ocultos en los datos textuales de carácter cualitativo.

Durante el proceso de trabajo se han seguido los pasos: a) Creación de la unidad hermenéutica. b) Preparación y asignación de los documentos a la unidad hermenéutica. c) Herramientas de análisis inicial de los textos: explorar las ideas significativas marcadas en segmentos, e identificar las citas, codificación y anotación de comentarios. d) Herramientas conceptuales.

Análisis conceptual; códigos. y relaciones e) Memos: comentarios. f) Clasificación y organización en clases creando “categorías”. Las categorías son un conjunto de objetos que comparten alguna cualidad. Las “familias” agrupan e integran la información clasificada. g) Relación entre los elementos, conceptos, categorías h) Integración y creación de redes (network) que conforman una red de conceptos significativos interrelacionados. i) Interpretación de los resultados, para ello, usamos los gráficos o redes conceptuales que favorecen tanto la redacción como la comprensión del informe.

Como hemos indicado con anterioridad, en nuestro estudio usamos el método de la teoría fundamentada que sugiere el desarrollo de conceptos teóricos a partir de los datos por medio de la *codificación*. Se inicia el trabajo con lecturas detalladas de los textos obtenidos identificando los conceptos y temas que emergen. Codificar, es el proceso mediante el cual se agrupa la información en códigos siguiendo algunos criterios, como ideas, conceptos, temas similares, espaciales, temporales. Los códigos son etiquetas (concepto teórico) que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial reunida durante la investigación. En otras palabras, son recursos utilizados para identificar o marcar los temas específicos dentro del texto. Así mismo, sirven para recuperar y organizar los segmentos de texto con el fin de poder extraer y agrupar los segmentos relacionados en torno al objeto de investigación. Codificar, por tanto, es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos recogidos.

Codificación empleada. Especificación

a.- Codificación abierta.

En el estudio hemos utilizado en primer lugar la *codificación abierta*. Este tipo de codificación comienza cuando analizamos los textos de forma detenida, leyendo línea a línea a fin de no perder la información, seleccionando segmentos significativos de los textos teniendo en cuenta los objetivos de estudio. Se trata de una aproximación microscópica inicial. Lo fundamental de

esta fase es identificar, nombrar y producir conceptos que se ajusten a los datos y emerjan las variables de análisis. Respondería a preguntas tales como: ¿Qué es esto? ¿Qué sugieren? ¿Qué sucede? ¿Qué se está mencionando aquí? Se trata de de saber “qué es lo que se dice”, “por qué lo dice” y “cómo lo dice” tanto si se ha preguntado como si ha surgido espontáneamente, y poder localizarlos posteriormente en el texto; Este primer nivel de *codificación abierta* permite generar varios códigos preliminares útiles para las etapas posteriores.

b.- Codificación conceptual

A partir de esta primera codificación se procedió a refinar el análisis comparando estos primeros conceptos entre sí con el fin de ejecutar una clasificación de códigos agrupándolos en familias. Para crear las familias de códigos hemos seguido criterios de pertenencia, de proximidad e inclusión y de concurrencia. Le asignamos un nombre. Se trata pues, de un *segundo nivel de codificación* más depurado y se obtiene el código genérico (categoría) de carácter más amplio y aglutinador. La *clasificación* es una tarea muy relacionada con la codificación. Consiste en identificar las categorías más importantes que emergen tras la operación de la codificación. Las categorías son conceptos de un nivel conceptual superior y más abstracto que los conceptos que representan. La clasificación alude a la teoría utilizada en el proceso de diferenciación y segmentación. La categorización es la clasificación conceptual de unidades bajo un mismo criterio. De esta forma se ha realizado una codificación conceptual más genérica de los primeros códigos dando lugar a que emerjan las categorías conceptuales de mayor nivel de abstracción. Los datos textuales de las preguntas abiertas en nuestro estudio llegan, de este modo, a organizarse en categorías conceptuales emanados de los datos.

c.- Codificación axial

Otro nivel de codificación se realiza al establecer las relaciones entre los conceptos, las categorías, los memos, etc. se la denomina *codificación axial*. Es el proceso de establecer relaciones entre los códigos que conduce a construir modelos conceptuales. El procedimiento ha consistido en lo siguiente:

una vez señalados una serie de elementos (temas, conceptos, creencias, conductas) se procede a identificar cómo esos elementos se relacionan entre sí en un modelo teórico conceptual. Los modelos, son un grupo de constructos abstractos y de relaciones entre ellos. Se utiliza para ello, la combinación de la vía inductiva y deductiva con el fin de encajar y acomodar los códigos en el modelo.

Los conceptos seleccionados son analizados y reorganizados, con el objetivo de extraer una idea axial y sus subordinaciones. En esta fase se puede volver al dato, elegir más elementos de análisis o volver al grupo inicial para una nueva búsqueda de información. El modo de proceder consiste en plantear varios interrogantes y cuestiones sobre los datos, las conexiones e interpretaciones. Las preguntas giran en torno a qué propiedad de una categoría pertenece un dato o a que parte de una teoría emergente pertenece el incidente. A medida que iba surgiendo la teoría estas cuestiones resultaron más fáciles de responder lo que permitió avanzar hacia niveles de estructuración y organización del análisis de un orden superior. La comparación constante moviéndose de arriba hacia abajo y, de abajo hacia arriba, entre los diferentes códigos e indicadores en los datos, permitieron crear y generar categorías conceptuales más generales y axiales.

d) Codificación selectiva o central

Por último se ejecuta la *codificación selectiva o central*. Este tipo de codificación consiste en realizar un depurado análisis empleando el muestreo teórico y la comparación constante dentro de cada categoría y entre las que se han ido descubriendo. Se trata de reducir las categorías y se busca los vínculos que puedan existir entre ellas. Tras ese trabajo se ejecuta la codificación central que aglutina el significado de las categorías y subcategorías integrándolas. El resultado que se pretende es lograr la variable núcleo o categoría central. Esto es, todo el análisis se vertebra en torno al eje central. En parte este tipo de codificación procede de la realizada con anterioridad. Con ello queremos decir, que no existen parcelas segmentadas rígidamente sino más bien secuencialidad.

Para localizar las categorías selectivas o centrales hemos seguido los siguientes criterios que sirven de control de calidad: veraz y creíble, transferible y confirmable.

- Que esté relacionada con otras categorías y con sus propiedades tanto como sea posible.
- Que aparezca frecuentemente en los datos. Por esa aparición recurrente termina siendo un modelo estable.
- Que se refiera con facilidad a otras categorías. Estas conexiones no han sido forzadas sino que han ido surgiendo de los textos y de forma abundante.
- A medida que hemos trabajado los detalles de la categoría central de forma analítica, sistemática y crítica, la construcción de la teoría avanzaba con más rapidez.
- La categoría central constituye la máxima saturación obtenida en el análisis de los datos desde que se inicia la codificación en términos de sus dimensiones, propiedades, condiciones, consecuencias y estrategias. El proceso se ha terminado siguiendo a Corbin y Strauss (1990) cuando ya no se puede añadir ningún dato más al proceso de análisis y categorización.

El empleo y manejo de estos niveles de codificación nos ha permitido la construcción del listado de categorías o ejes organizadores en el estudio que se comentaran en el capítulo siguiente. A continuación mostramos el listado de las categorías axiales encontradas. Tanto el listado global de códigos como las categorías se puede consultar en el Anexo nº 3.

A.- Categorías axiales o centrales halladas referidas a la pregunta abierta donde se le solicitaba que señalara la competencia que considera fundamental en la tarea de ser mentor:

COMP_ACTITUDES

COMP_MÉTODOS Y ORGANIZACIÓN

COMP_SUPERVISIÓN Y ASESORÍA

COMP_TRANSMITIR Y COMPARTIR LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

B.- Categorías axiales o centrales halladas referidas a la pregunta abierta donde se le solicitaba que indicara los aspectos concretos en los que se siente inseguro en su tarea como profesor mentor.

INS_NO ME SIENTO INSEGURO

INS_CONTENIDOS Y MÉTODOS DIDÁCTICOS

INS_CUESTIONES GENERALES QUE LES GENERAN INSEGURIDAD

INS_DURANTE EL PERIODO DE PRÁCTICAS POR:

INS_EN LA EVALUACIÓN DEL PERIODO DE PRÁCTICAS

INS_ME SIENTO INSEGURO AL COMIENZO DEL PERIODO DE PRÁCTICAS

C.- Categorías axiales o centrales halladas referidas a la pregunta abierta donde se le solicitaba si podría añadir en que contenidos y prácticas educativas les gustaría profundizar para ser un buen profesor mentor

PRF_EN FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA LA FUNCION DE MAESTRO MENTOR

PRF_EN ORIENTACION PEDAGÓGICA

PRF_LES GUSTARIA PROFUNDIZAR EN CONTENIDOS CIENTIFICOS

PRF_PLANIFICACIÓN-PROGRAMACIÓN Y PROYECTOS

PRF_EN EL EMPLEO DE MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

PRF_EN ASPECTOS BÁSICOS AL INICIO DEL PERIODO DE PRÁCTICAS

PRF_ASPECTOS CONCRETOS A PROFUNDIZAR DURANTE EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS

PRF_AL FINAL DEL PERIODO DE PRÁCTICAS. EVALUACIÓN

Por medio de las redes de conceptos se visualizan los temas emergentes y las relaciones establecidas entre los códigos y las familias de códigos.

e) *Anotaciones “memos”*

Un aspecto significativo a destacar durante todo el proceso de análisis de la información es el denominado la redacción de *anotaciones o memorandos* de códigos, familias y categorías. Estos se pueden referir a aspectos metodológicos, de gestión y organización, entre otros. Consiste en reflejar por escrito el proceso de comparación constante entre los indicadores y los códigos, las familias y categorías. La redacción de “memos” metodológica, organizativa, de gestión, ha sido de gran utilidad para contextualizar y justificar los códigos, los hechos, los sucesos, los lugares, etc., en los que han tenido lugar los acontecimientos, vivencias y sentimientos que han vivido y experimentado los maestros mentores en relación con su función de ser mentor. Se anotaron así mismo, aquellas preguntas surgidas durante la lectura de los textos dando lugar a nuevas ideas para la posterior codificación. Esto es, un acto pertinente a realizar durante todos los momentos del análisis. Escribir un comentario que enmarque el planteamiento, los objetivos, los procedimientos seguidos y ejecutados, el hecho, el acto, la pregunta, los espacios donde se genera, etc. resulta muy enriquecedor a la hora de redactar el informe.

2.1. Población y muestra

La población o universo de esta investigación está constituida por todos los maestros mentores, tutores de aula, que ejercen en colegios públicos, concertados y privados de Ed. Infantil y Ed. Primaria de la Comunidad de Madrid, 63.000 en toda la Comunidad de Madrid (curso 2012-13). La población para este trabajo de investigación quedó definida por los maestros mentores, (733 colaboraron con ESCUNI) que imparten docencia en los centros educativos, concertados con el Centro Universitario de Magisterio ESCUNI,

adscrito a la Universidad Complutense de Madrid y que participaron durante el periodo de Prácticas 2012-2013.

Para el cálculo de la muestra representativa se ha aplicado la siguiente fórmula para poblaciones finitas, Bugeda (1974):

$$n = \frac{s^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 \cdot (N - 1) + s^2 \cdot p \cdot q} =$$

Dónde:

n = número de elementos de la muestra que queremos obtener

s = desviación típica adecuada al nivel de confianza elegido, (s = 1,96)

p = el tanto por ciento de la característica estudiada, (0.5)

q = 100 – p, (0.5)

En la mayoría de los estudios son: 50 para p y 50 para q

N = el tamaño de la población (poblaciones finitas) o universo

E = error de estimación que elegimos (0.05)

Aplicando la fórmula al dato de la Comunidad de Madrid la muestra resultante sería de 382 sujetos a un nivel de confianza del 95%, y un error de estimación de 0,05%.

En nuestro estudio se ha conseguido una muestra final de 674 maestros-mentores, lo que supera con creces las exigencias indicadas anteriormente. Participaron 105 centros educativos ubicados en las cuatro Áreas Territoriales en las que se distribuyen los centros educativos de la Comunidad, y los ocho Distritos Educativos de Madrid capital; cifra bastante más elevada que nos permite estimar que la muestra recogida justifica la población representativa de toda la comunidad Autónoma. La muestra que respondió a las preguntas abiertas quedó constituida al final por 190 maestros mentores.

2.3. Instrumentos de medida. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Las técnicas e instrumentos utilizados ha sido la técnica de la encuesta cerrada y a la vez se le formularon tres preguntas de carácter abierto. Los ítems de estas preguntas se redactaron teniendo en cuenta los objetivos del estudio y siguiendo los requisitos técnicos exigidos para su redacción y validación. Y en concreto para las preguntas abiertas se determinó su validez y credibilidad a través del contraste intersubjetivo y la consulta a expertos. Así mismo se sometieron a la triangulación del instrumento y cada ítem.

La encuesta

La encuesta es un tipo de estrategia de investigación, una técnica de recogida de información formal y estructurada, que tiene como objetivo el análisis de una población basándonos en todos los datos obtenidos sobre una muestra representativa de la misma. Se le puede definir como “una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir” (Albert Gómez, 2006, p. 115).

El cuestionario es el instrumento de recogida de datos utilizado por la técnica de la encuesta, consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir o evaluar y nos permite acceder de forma científica y estructurada a lo que las personas piensan u opinan, lo que facilita un análisis posterior de la información. El cuestionario ha de servir como nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada.

Aporta abundante información sobre el objeto de estudio y su aplicación es simple y garantiza el anonimato de los sujetos.

El cuestionario se dirige a personas individuales, pero lo que nos interesa en nuestra investigación son los datos agrupados, es decir, el estudio conjunto de

los datos recogidos sobre muchos individuos para establecer clases o tipos, obteniendo de este modo el perfil de la población analizada.

En su construcción se ha considerado preguntas cerradas, previamente codificadas con valores numéricos en torno a una escala Likert con la finalidad de obtener respuestas precisas; y abiertas, para profundizar en las diferentes opiniones y valoraciones de los implicados.

Entre las características del cuestionario podemos destacar las siguientes: es un procedimiento de recogida de datos para la investigación; una entrevista altamente estructura; se estructura en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir; se precisa relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos; el sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.

Los inconvenientes de esta técnica pueden ser la falta de sinceridad, adecuación al léxico, la superficialidad y la concordancia en las preguntas abiertas. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Validez y fiabilidad

Respecto a la validez de contenido se ha recurrido a la opinión contrastada de 15 jueces, expertos vinculados con el tema y campo laboral. Los resultados fueron satisfactorios, tanto en lo que concierne a la organización de los temas a tratar como a la claridad expresiva, si bien se incorporaron algunas mejoras en la redacción de cada pregunta llegando a la redacción y configuración final del instrumento.

Una vez elaborado el instrumento se procedió a su aplicación teniendo en cuenta tanto el espacio como el tiempo previsto.

Respecto a la **fiabilidad**, se puede expresar en función de un coeficiente de correlación. Para proceder al cálculo numérico hemos recurrido al empleo del ordenador mediante el paquete estadístico SPSS 20.0. Concretamente se ha utilizado el subprograma RELIABILITY ANALYSIS-SCALE (ALPHA). Se han obtenido los siguientes resultados:

El cálculo de fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente alpha de Cronbach dio un valor de 0,859.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,859	54

Tabla 1: Cálculo de fiabilidad

Estos datos confirman una alta consistencia interna de sus elementos y ausencia de error en las mediciones.

Proceso de recogida de información y datos

El proceso se llevó a cabo durante los meses de febrero-marzo de 2013. Los cuestionarios (ver Anexo nº4) se remitieron fotocopiados a los maestros mentores de 105 colegios de la Comunidad de Madrid, de los cuales 23 eran colegios públicos, 75 concertados y 7 privados. Se contó con la colaboración de los estudiantes en prácticas quienes llevaron en mano los cuestionarios a sus respectivos mentores, y los devolvieron en sobre cerrado, una vez cumplimentados.

No era necesaria la identificación de las personas que cumplimentaron el cuestionario y se les informó de que sus opiniones iban a ser utilizadas a efectos de estudio de investigación, con el objeto de mejorar el proceso de elaboración del Practicum del Grado de Maestro.

Las instrucciones para rellenar el cuestionario se presentaron de forma clara y sencilla advirtiéndolo que:

- Las respuestas eran completamente anónimas y los datos serían tratados garantizando la plena confidencialidad.
- Responder con la mayor sinceridad a las preguntas.
- Marcar rodeando una sola respuesta y en caso de equivocación, tachar y rodear de nuevo.
- En caso de no conocer la respuesta, dejarla en blanco.

El número de cuestionarios enviados fue de 733 y se recogieron debidamente cumplimentados, 674. Se trataba de recoger datos de toda la población y si bien se produjeron algunas pérdidas, la participación de los sujetos implicados fue muy alta.

En la siguiente tabla se presentan los datos de los participantes.

Cuestionarios		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	133	19.7	19.8	19.8
	Concertado	509	75.5	75.9	95.7
	Privado	29	4.3	4.3	100.0
	Total	671	99.6	100.0	
Perdidos	Sistema	3	.4		
Total		674	100.0		

Tabla 2: Titularidad de los centros y número de participantes

En este capítulo se ha presentado el proceso metodológico seguido en esta investigación con el fin de dar respuesta a los objetivos formulados.

CAPITULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

En este capítulo se presentan los resultados tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. En primer lugar iniciamos con los cuantitativos siguiendo con los datos cualitativos y al final de cada análisis realizamos una breve síntesis.

1. Análisis cuantitativo y descripción de resultados

El análisis estadístico y descriptivo de los resultados que realizamos responde al propio esquema del cuestionario empleado en la investigación. Dicho cuestionario, está estructurado en torno a cuatro bloques:

- Mentor del centro educativo
- Valoración que realiza el mentor con respecto a los contenidos del Practicum de Grado de Magisterio de ESCUNI
- Relación del mentor con el tutor de ESCUNI
- Competencias del mentor y desarrollo de competencias específicas que el estudiante de magisterio debe adquirir a partir de las competencias profesionales del mentor, durante su periodo de prácticas externas.

1.1. Variables descriptivas

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en las variables descriptivas del estudio.

Bloque I: El Mentor del centro educativo. Tutor del alumno en prácticas

Género

Del total de la muestra de mentores encuestados (674), se puede observar que el 78% de los mentores (tutores de alumnos en prácticas) son mujeres y el 22% hombres. Datos que llevan a confirmar la presencia mayoritaria de la mujer en

la profesión docente, sobre todo en las etapas de educación infantil y educación primaria, como han demostrado de forma reiterada otros estudios. Posiblemente se deba al carácter vocacional que conlleva la profesión y que avalan numerosos estudios.

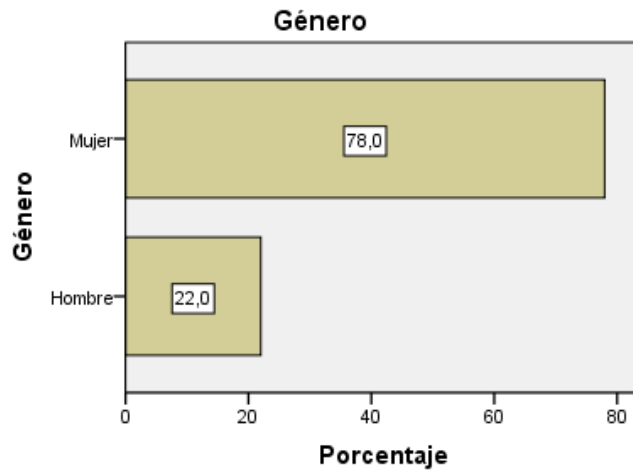


Gráfico 1: Género de la muestra

Edad

La edad es una variable que tiene un gran número de valores. En este caso nos encontramos ante una muestra relativamente joven ya que el 42,3% se sitúan entre los 30 y 39 años, siendo en este estudio el tramo mayoritario; el 23,4% se encuentran entre 40-49 años; y el resto son menores de 30 o mayores de 50.

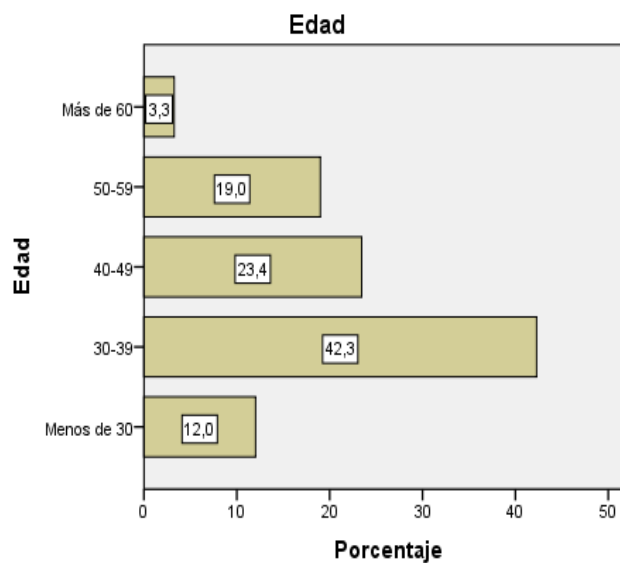


Gráfico 2: Edad de la muestra

Titulación académica más alta

Como cabe esperar la mayoría de los mentores encuestados, el 76,8% tienen la titulación de magisterio, frente al 23,2% que son licenciados. En ningún caso se especificó qué especialidad de licenciatura tenían, sino cuál era la titulación más alta que poseían. Por lo que es posible que cuenten con ambas. Ninguno posee estudios de doctorado.

Este dato refleja que los maestros están comprometidos con la docencia al haber elegido inicialmente una carrera relacionada de forma directa con la educación.

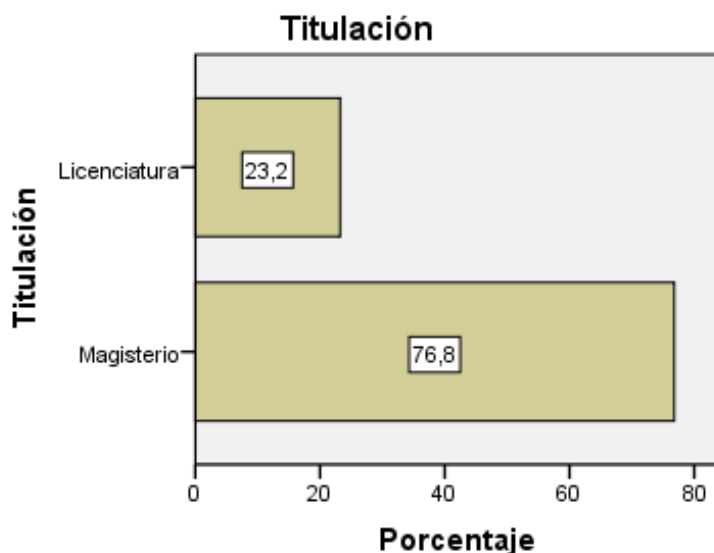


Gráfico 3: Titulación de los mentores

Tipo de centro educativo

Al ser ESCUNI una escuela de magisterio de la Iglesia tradicionalmente ha elegido, para que los alumnos realicen sus prácticas, colegios concertados de titularidad religiosa, sin descartar la escuela pública y privada, y de ahí que los maestros participantes en el estudio estén vinculados a este tipo de centros con una representación del 75,9%, frente a la escuela pública con un 19,8% y la privada, con una representación del 4,3%. Actualmente son los colegios los

que solicitan a través de un convenio con la Consejería de Educación, ser centros de prácticas y ofertan sus plazas a las distintas universidades.

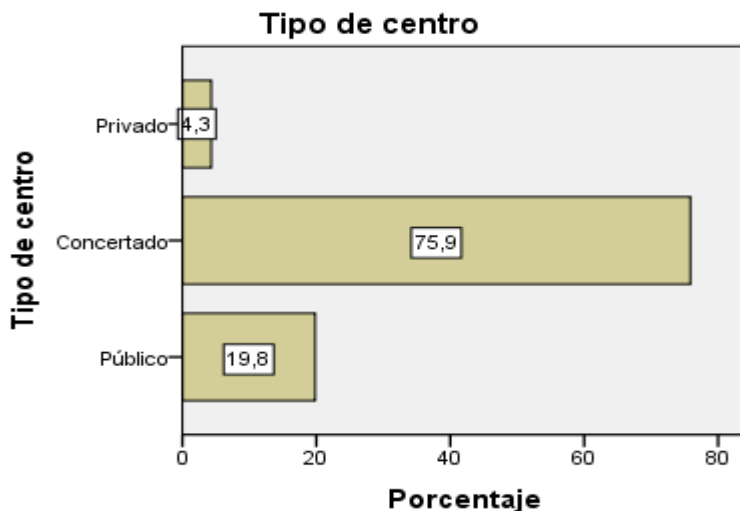


Gráfico 4: Tipo de centro en el que imparten docencia los mentores

¿Cuántos años lleva ejerciendo el magisterio?

Los datos constatan que un 30,9% de los encuestados llevan más de 20 años de docencia, dato que no se corresponde exactamente con lo recogido en la pregunta anterior sobre la edad de los mentores. Entonces reflejaba que se situaban entre 30-39 años.

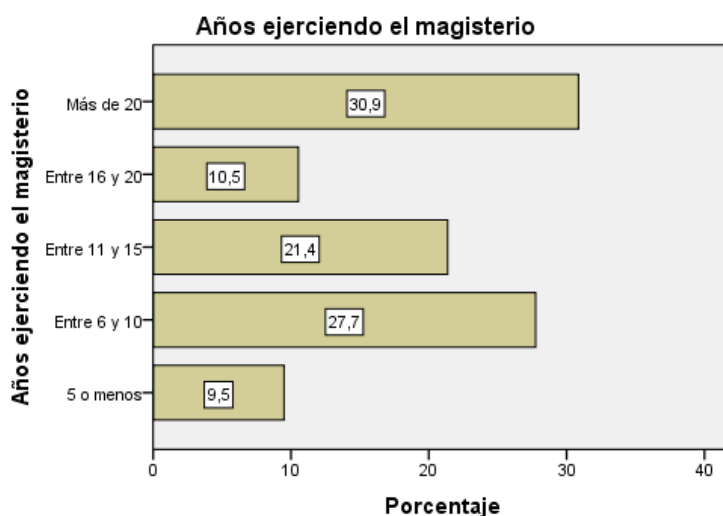


Gráfico 5: Años de ejercicio del magisterio

Etapa en la que imparte docencia

En cuanto a la distribución por etapas podemos observar que mayoritariamente el 53,4% ejerce su función profesional en educación primaria, frente al 40,8% que lo hace en educación infantil. Al no especificar área o especialidad docente como podría ser educación física, inglés, música,... encontramos que un 5,8% ejerce en ambas etapas.

El dato se relaciona directamente con el número de plazas en ambas etapas que la Escuela solicitó a los colegios para que los alumnos realizasen sus prácticas formativas.

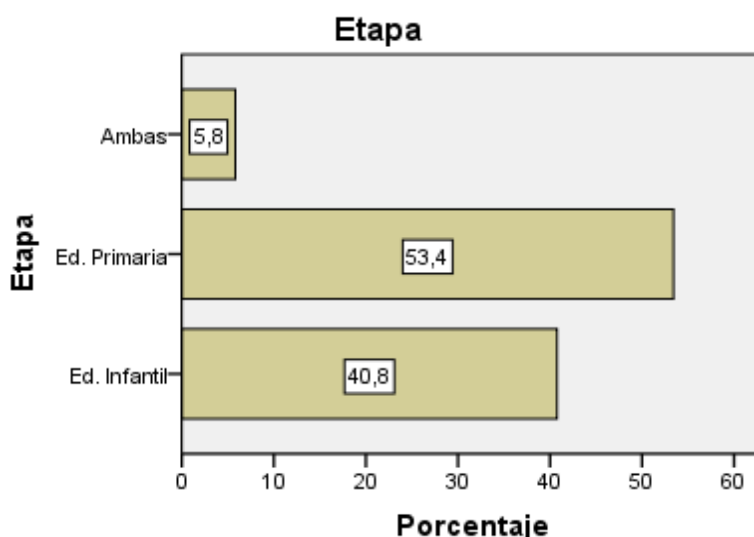


Gráfico 6: Etapa en la que ejerce el mentor

¿Cuántos años lleva desempeñando la labor de profesor-mentor de prácticas?

Las respuestas dadas ponen de manifiesto que el 42,9% de los encuestados lleva desempeñando esta labor poco tiempo, entre 5 o menos años, seguidos de aquellos que llevan realizando esta tarea entre 6 y 10 años, lo que supone un 21,7%.

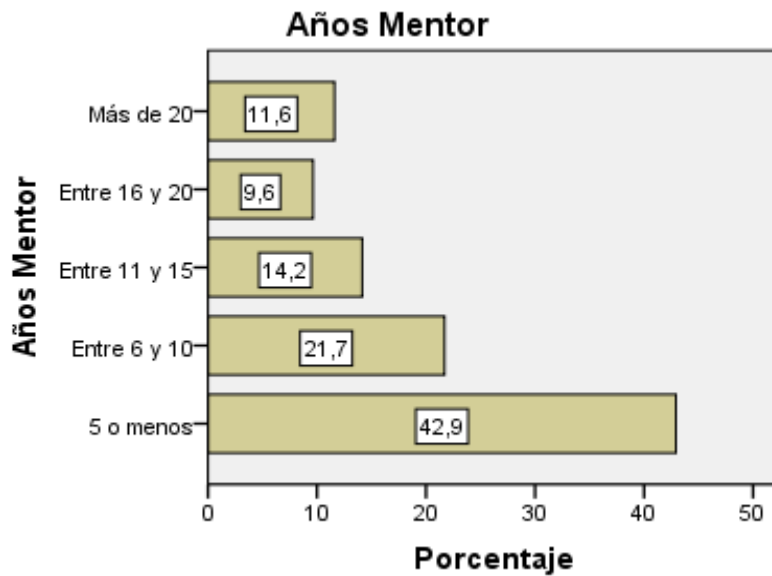


Gráfico 7: Tiempo en ejercicio como mentor

¿Cuántas horas de formación realiza, como media, en un año escolar?

Un dato que nos puede resultar interesante es conocer las horas de formación que realizan, como media, durante el año escolar. Se puede observar que el 32,6% de los mentores dedican entre 21 y 40 horas, si bien por los datos obtenidos en la encuesta, un 50% aproximadamente dedicarían entre 0 y 40 horas, y otro 50% lo harían entre 41 y más de 60 horas.

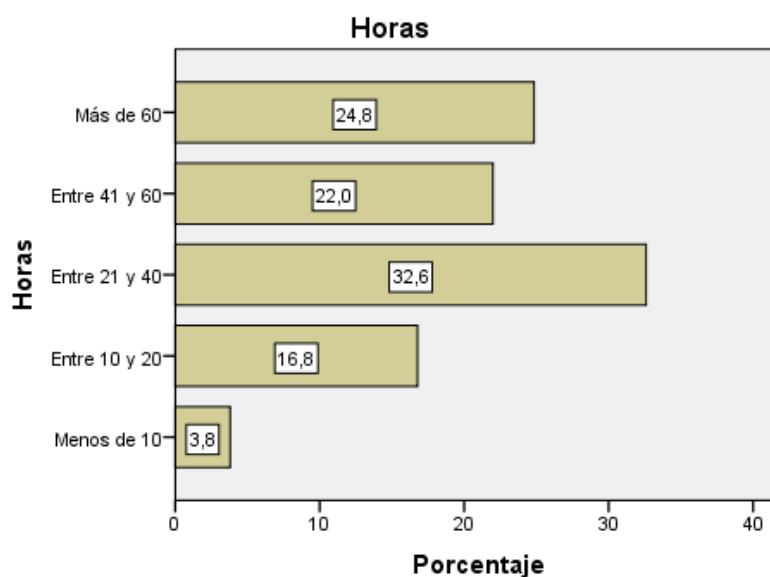


Gráfico 8: Media de horas de formación durante el curso escolar

En síntesis los datos descriptivos ponen de relieve que la mayoría de los mentores encuestados son mujeres, un 78% frente al 22% de hombres. Las edades están comprendidas entre los 30- 39 años. Se pueden considerar adultos jóvenes. Los mentores poseen estudios de magisterio el 76,8% y el 23,2% son licenciados. El 75 % de los mentores ejerce su profesión en centros concertados, el 19,8 % trabaja en la escuela pública y un 4,3% en la privada. En relación con los años de experiencia los datos manifiestan que el 30,9% de los mentores lleva más de 20 años ejerciendo el magisterio; seguido del 27,7% que se encuentran de ejercicio entre los 6 y 10 años. Mayoritariamente desempeñan la docencia en la etapa de educación primaria, el 53,4%, frente a los que lo hacen en educación infantil, un 40,8%. En algún caso, el 5,8% imparte docencia en ambas etapas. En relación con los años que lleva siendo mentor el 42,9% lo ha realizado entre 5 o menos años y el 21,7% que llevan desempeñando entre los 6 y 10 años. Estos profesionales (el 32,6 %) expresan que destinan entre 21 y 40 horas al año a formación y un 24,8%, destina más de 60 horas de media.

El *perfil de mentor* que se desprende de los datos analizados es el siguiente: *Mujer, entre 30-39 años con estudios de magisterio que trabaja en un colegio concertado en la etapa de educación primaria y lleva siendo mentora entre 5 o menos años.*

Para analizar las respuestas obtenidas con respecto a las consideraciones sobre la *preparación que dicen poseer los mentores para ejercer su función* como tal, y quién o quiénes deberían participar en su formación permanente para este cometido (variables 9, 10 y 11 del cuestionario), se ha utilizado el siguiente histograma con el objeto de visualizar gráficamente los datos. De este modo, ante la pregunta: *“se siente usted preparado y cualificado para ejercer su labor de profesor-mentor de Prácticas”*, la preparación y cualificación de los profesores-mentores de Prácticas para ejercer su labor alcanza un valor medio

de 3,3 en un recorrido de 1 a 4, por lo que se constata una muy alta percepción de sí mismo entre el total de los mentores encuestados.

	Media	Des. Típica
Se siente usted preparado y cualificado para ejercer su labor de profesor-mentor de Prácticas	3,3	,506

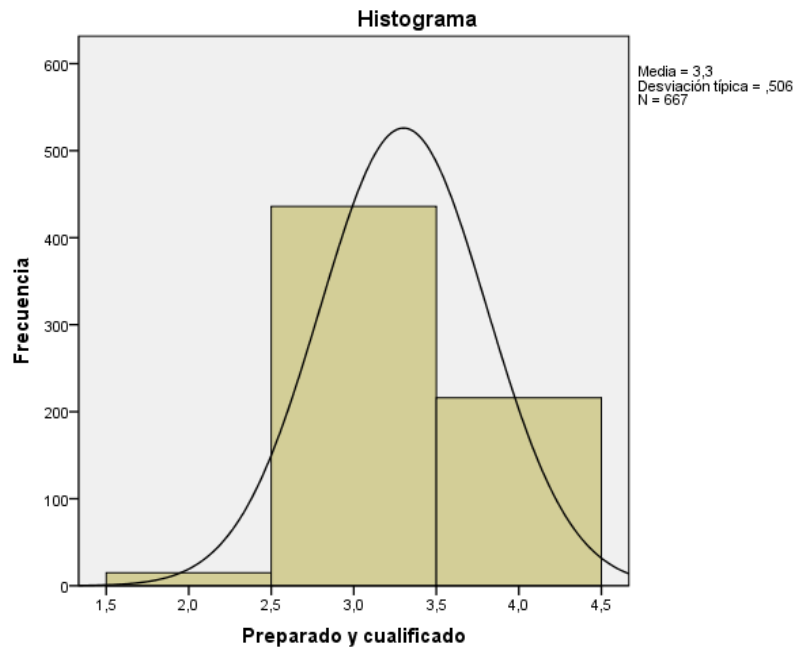


Gráfico 9: Preparación y cualificación del mentor

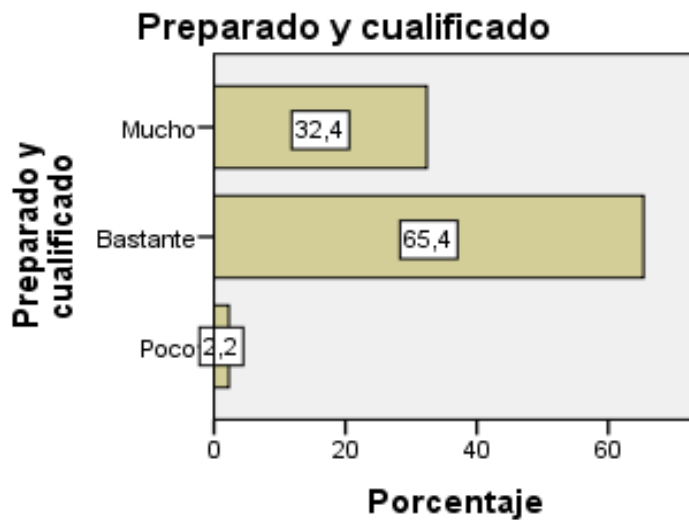


Gráfico 10: Preparado y cualificado

Como podemos observar el 97,8% de los mentores se siente bastante y muy cualificados para ejercer su labor de maestro mentor de prácticas (Gráfico 10).

En cuanto a si considera que *“le correspondería a las Administraciones Educativas organizar cursos y jornadas de formación para profesores-mentores”*, la media no es muy alta como puede observarse en el histograma siguiente. Se buscarán las diferencias significativas en análisis posteriores mediante los cruces de estos datos con los datos descriptivos.

	Media	Des. Típica
Considera que le correspondería a las Administraciones Educativas organizar cursos y jornadas de formación para profesores-mentores	2,73	,869

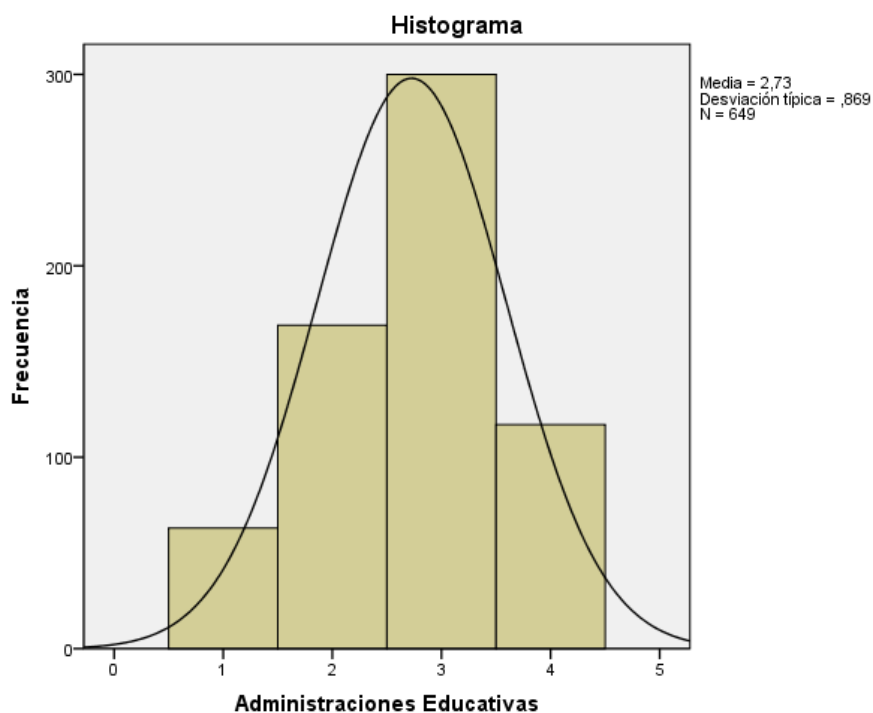


Gráfico 11: Formación a cargo de las Administraciones Educativas

Como vemos en el gráfico siguiente (Gráfico 12) le correspondería a las Administraciones Educativas organizar cursos y jornadas de formación para

profesores-tutores. Un 35,7% nada o poco y un 64,2% bastante y mucho. Siendo este dato un resultado esperable.

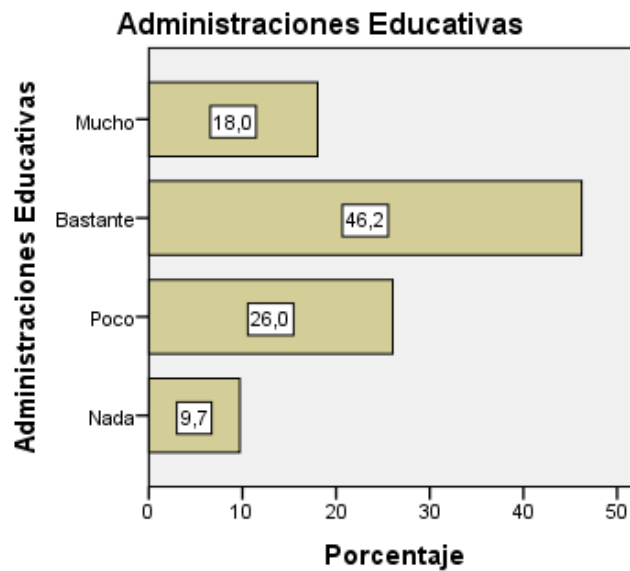


Gráfico 12: Formación a cargo de las Administraciones Educativas

En el siguiente ítem del cuestionario se les preguntó a los mentores si *“considera que le corresponde a las Universidades y Facultades de Educación fomentar la formación de los profesores-mentores”*.

	Media	Des. Típica
Considera que le corresponde a las Universidades y Facultades de Educación fomentar la formación de los profesores-mentores	2,78	,839

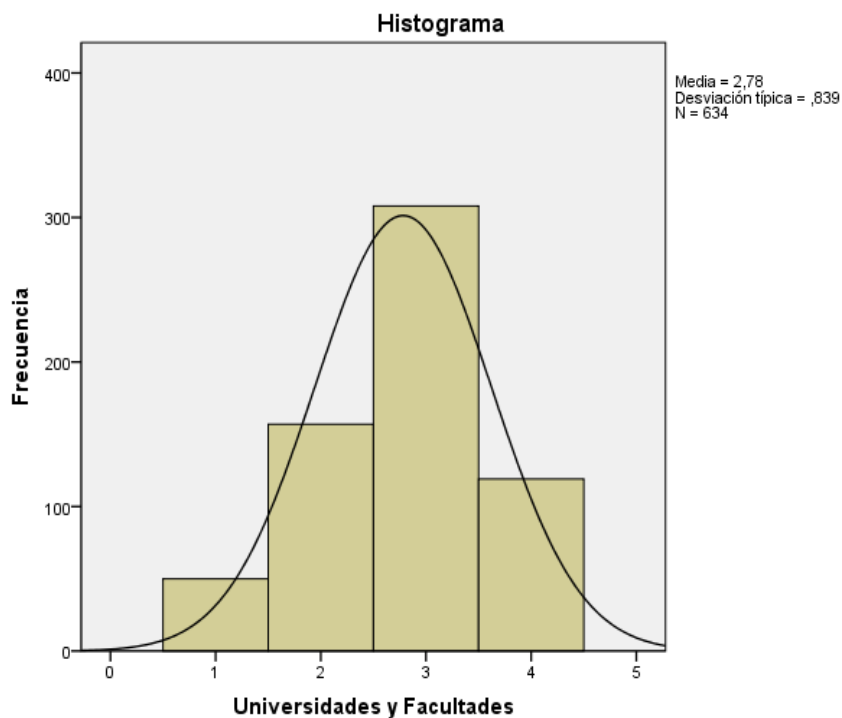


Gráfico 13: Formación de mentores a cargo de Universidades y Facultades

En este caso, un 32,7% respondió nada o poco y un 67,4% bastante o mucho. Como se puede apreciar no hay mucha diferencia con el dato anterior por lo que puede interpretarse que deberían ser las Universidades las que se implicaran más en la formación de estos profesionales.

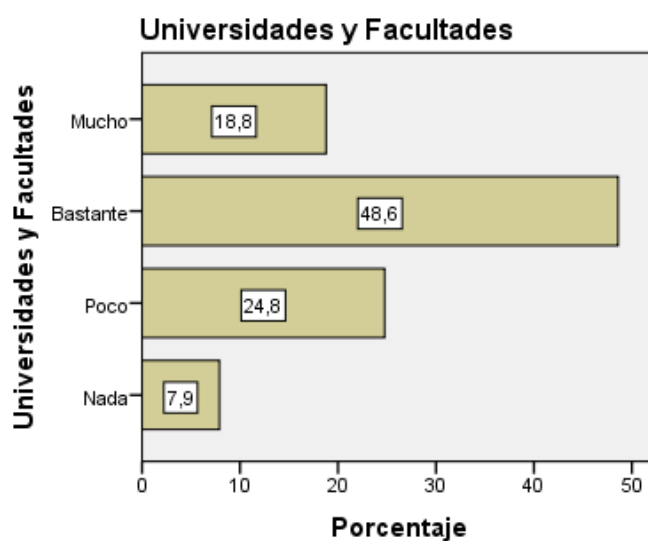


Gráfico 14: Formación de mentores a cargo de Universidades y Facultades

Otra cuestión hace referencia a “cómo debería obtenerse el estatus de profesor-mentor”. Los resultados han puesto de manifiesto, tal y como se puede apreciar en el siguiente gráfico: que un 90,7% revelan que este status se consiga mediante una oposición. Sin embargo sí, estiman de gran valor la antigüedad en un 81%, frente al 19% que lo consideran poco o nada, seguido de la Titulación en un 62,7 %, frente al 37,3 % y del Currículum en un 53,5% valorado bastante y mucho frente al 46,4% poco o nada. (Tabla 3)

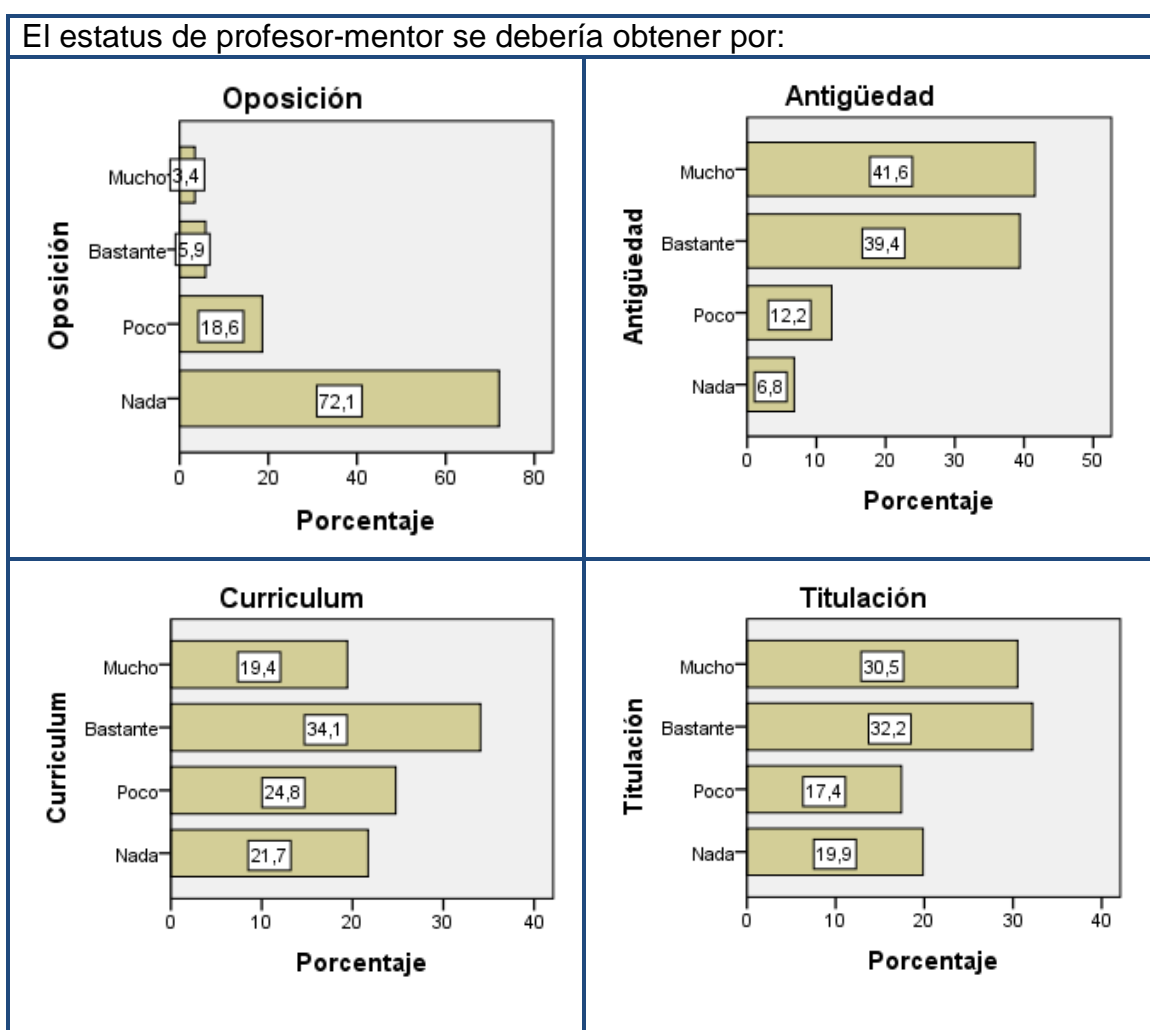


Tabla 3: Obtención del estatus del mentor

Respecto a si “considera que el estatus de profesor mentor debe ser remunerado, reconocido en la hoja de servicios o con reconocimiento de

créditos de formación u otros”, lo más valorado fue el reconocimiento en créditos de formación, ya que un 91,3% así lo consideraban, frente al 9,7% que lo consideraban poco o nada. El reconocimiento en la hoja de servicios fue valorado positivamente en un 72,4% bastante y mucho. Un 17,6% lo consideró poco o nada. En cuanto a que debería ser remunerado, el 53,6% (bastante y mucho) opinó que si debería ser remunerado y el 46,4% (nada o poco). (Tabla 4)

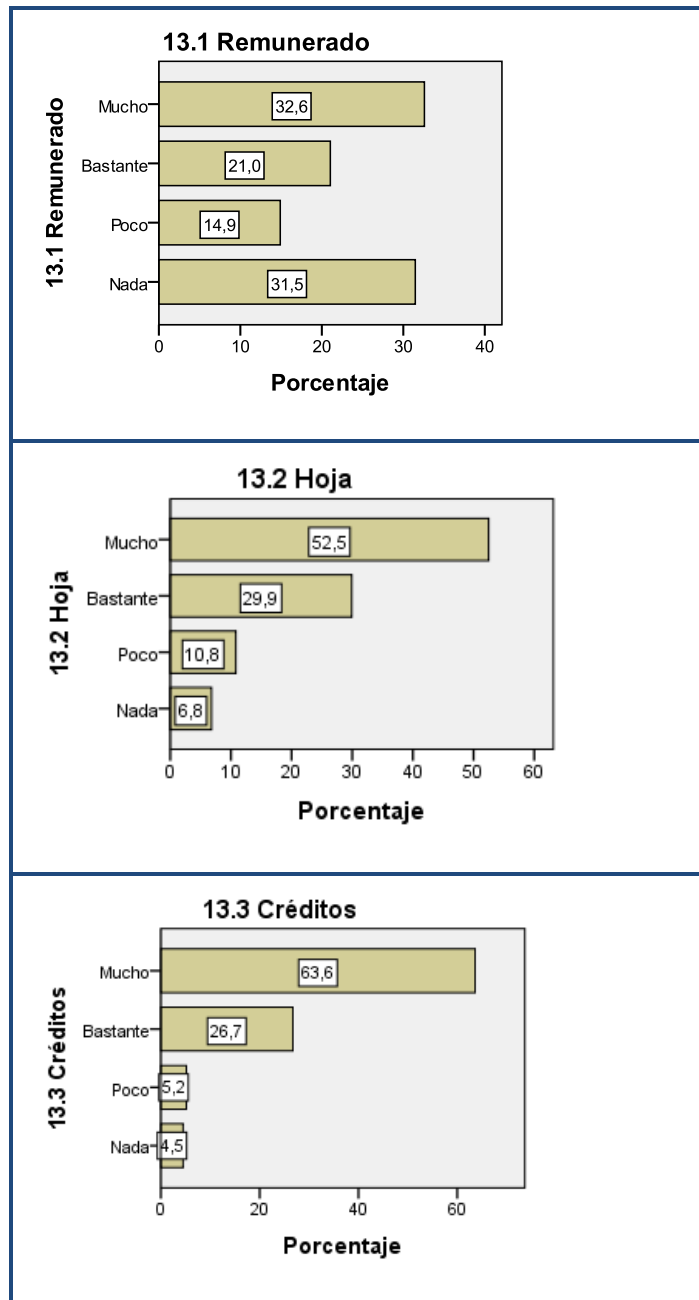


Tabla 4: Reconocimiento-valoración del estatus del mentor

Análisis de clúster

Para profundizar en la cuestión anterior sobre cuál debe ser el estatus del profesor-mentor, se ha realizado un análisis de clúster que nos ha permitido agrupar los ítems por su mayor afinidad. Como podemos observar se forman dos clúster. El primero de ellos está formado por las variables “currículum”, “titulación” y a mayor distancia se incorpora la variable “antigüedad”. El segundo clúster lo forma la variable “oposición”. Queda de manifiesto que no consideran pertinente que el estatus de profesor-mentor se debiera obtener por medio del concurso oposición. (Figura 2)

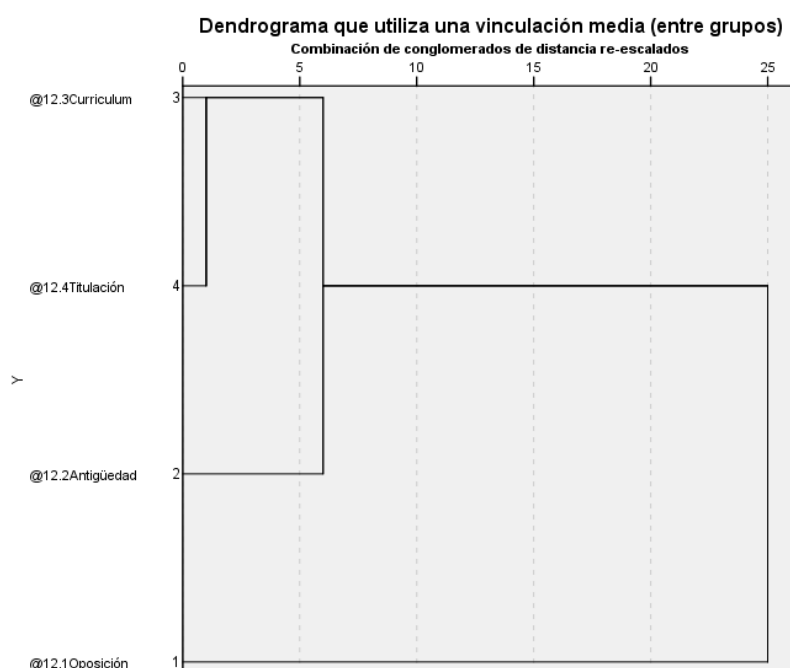


Figura 2: Análisis de Clúster: Obtención del estatus del mentor

Con respecto a si “*considera que el estatus de profesor-mentor debe ser remunerado, reconocido en la hoja de servicios o en créditos de formación*”, queda reflejado del siguiente modo (Figura 3). Según el análisis de clúster realizado los resultados obtenidos ponen de relieve que la función de profesor mentor no debe ser remunerado y lo más valorado serían los créditos de formación, seguido del reconocimiento en la hoja de servicios.

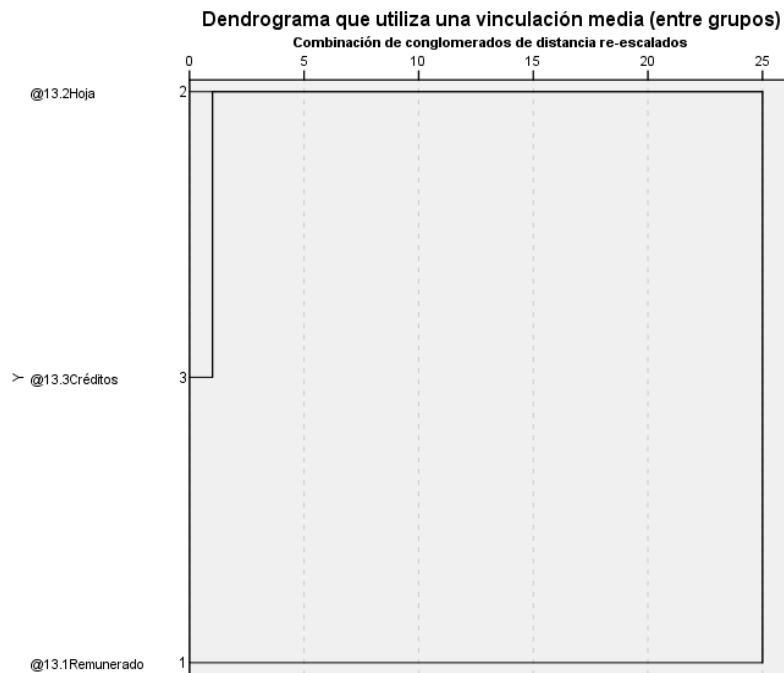


Figura 3: Análisis de Clúster: Reconocimiento estatus del mentor

Bloque II: Contenidos del Practicum

En este segundo bloque el objetivo es constatar el grado de conocimiento que el mentor tiene del contenido del Practicum de los alumnos de magisterio.

En relación a la pregunta de si *“ha recibido información sobre el proceso de Prácticas”*, un 53,2% considera que bastante y mucho y un 46,8% poco o nada, tal y como queda reflejado en el gráfico 15

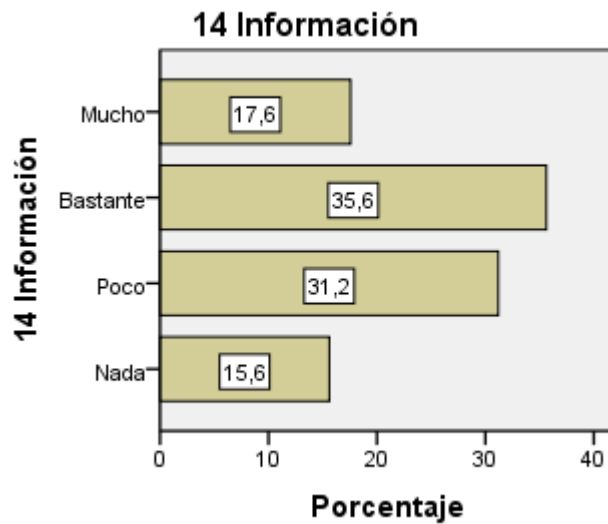


Gráfico 15: Información recibida en proceso de Prácticas

Con respecto a si esa “información se recibió con antelación”, el 54% responde que poco o nada y el 46%, que con bastante antelación.

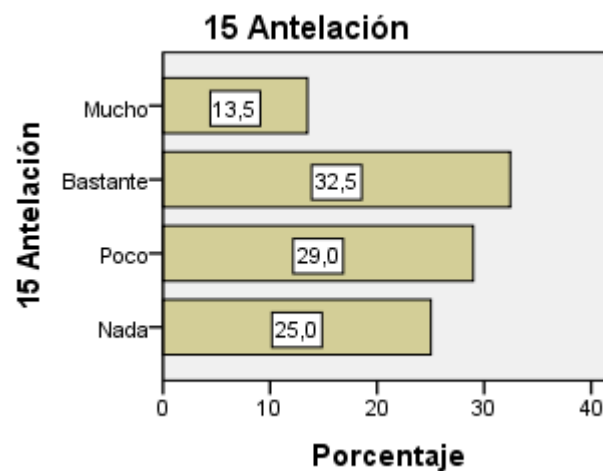


Gráfico 16: antelación de la información

Sin embargo ante la pregunta de si “conoce el contenido del Practicum”, en un 55,7% reconocen que bastante y mucho y un 44,3% poco o nada. (Gráfico 17).

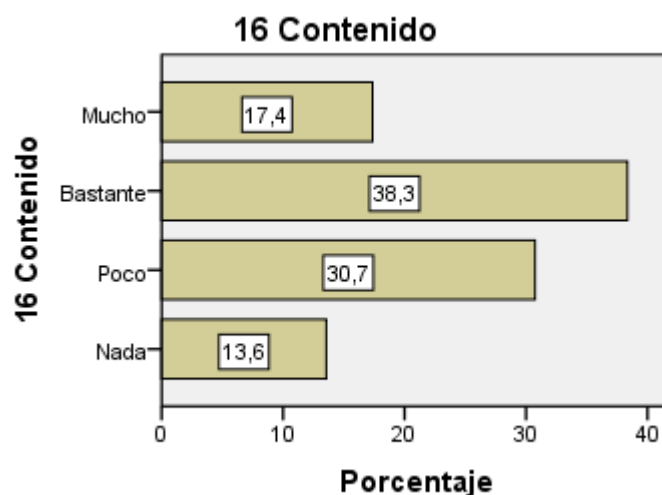


Gráfico 17: Conoce contenido del Practicum

A los profesores mentores se les ha preguntado si “*Conoce el Plan de Prácticas del alumno tutelado*”. Los datos ponen de relieve en un 63,8% bastante y mucho que lo conocen, frente a un 36,1% que dicen conocerlo poco. Queda de manifiesto que el conocimiento que posee el mentor sobre los contenidos del Plan de Prácticas es bastante alto. (Gráfico 18).

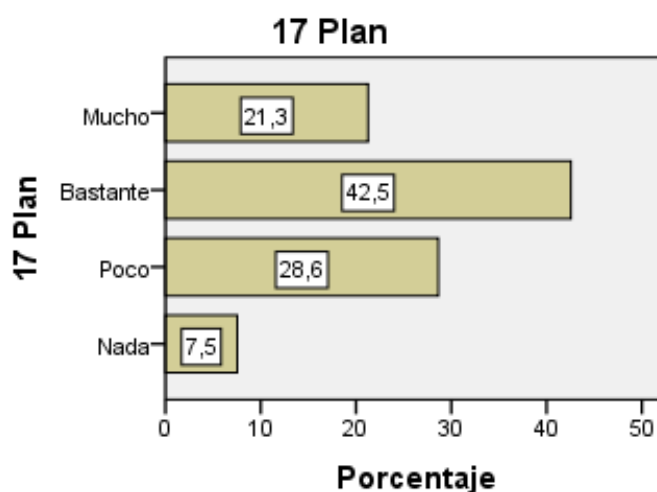


Gráfico 18: Conocimiento Plan de Prácticas

Otro aspecto importante sobre el que se preguntó a los mentores fue que si la información que recibieron sobre el contenido del Practicum era adecuada a las “*tareas de acompañamiento del alumnos en prácticas*”, a lo que respondieron

en un 59,1% que mucho y un 40% que poco, tal y como se refleja en el gráfico siguiente. (Gráfico 19). Siendo una de las funciones del mentor que consideramos primordiales en la formación del estudiante en prácticas, la puntuación no es demasiado alta por lo que habría que insistir y mejorar la relación universidad-mentor y hacerla más fluida.

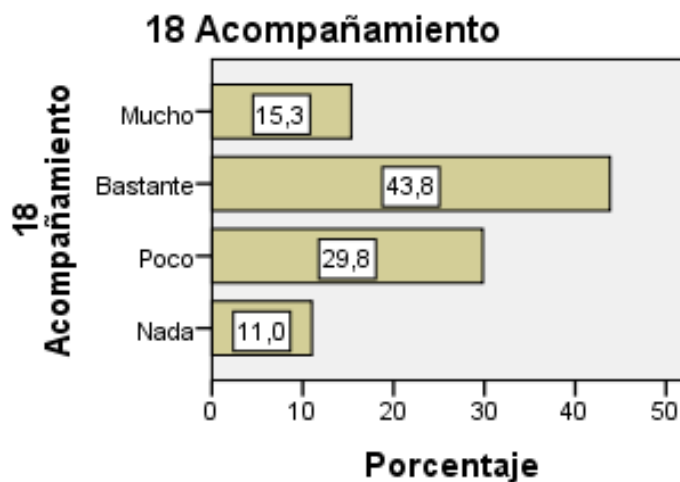


Gráfico 19: Función de acompañamiento del mentor

Con respecto a las “orientaciones que el mentor recibió de ESCUNI para desarrollar su labor como tutor”, a través de la Guía de Prácticas, el 56,5% de los encuestados contestaron que les había servido bastante y el 43,4% nada o poco. Gráfico 20.

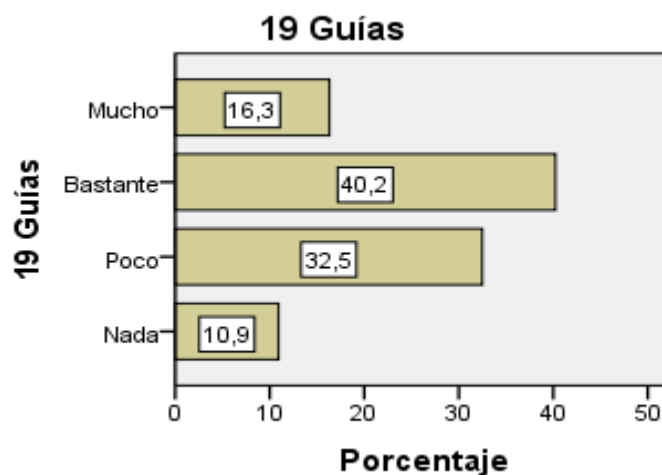


Gráfico 20: Orientaciones recibidas en las guías de Practicum

En las Guía del Practicum vienen detalladas las tareas que los alumnos deben realizar en el aula de cada uno de los mentores. A éstos se les preguntó que si *“las tareas se ajustaban a la organización de su aula”* a lo que contestaron en un 93,4% que bastante y mucho y un 6,6% nada o poco. (Gráfico 21). Dato que resulta curioso dado que en el ítem anterior solo el 56,5 consideraban útil las orientaciones ofrecidas en las guías.

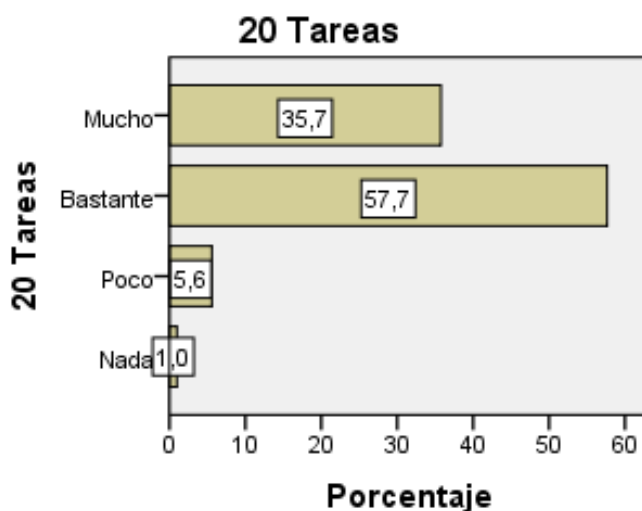


Gráfico 21: Utilidad de las guías de Prácticas

En vista a los resultados anteriores se realiza un análisis de clúster para valorar el conocimiento real que el mentor tiene de las Prácticas Externas de Magisterio, relacionándolo con la información facilitada en las guías y su contenido, y el acompañamiento al estudiante; cómo podemos observar en el dendograma siguiente. (Figura 4).

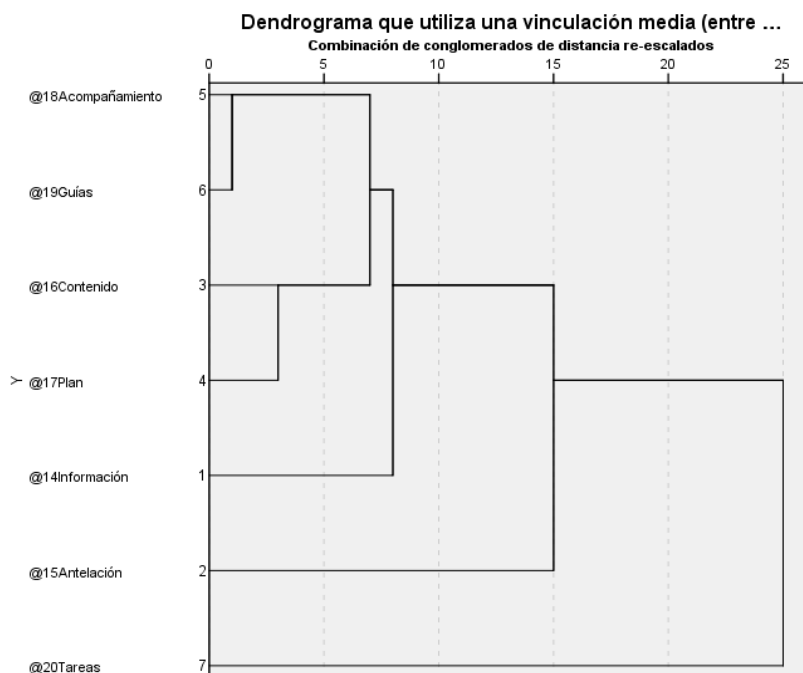


Figura 4: Análisis de clúster. Relación contenido guías y tareas del mentor

Se han formado tres clúster. El primero constituido por la variable 18 “*Ha recibido información adecuada para desarrollar el acompañamiento del alumno en prácticas*”; seguidamente se incorpora la variable 19 al mismo nivel “*Considera suficientes las orientaciones (Guías) recibidas para su labor como tutor-mentor*”. Luego se integran a mayor distancia las variables 16 y 17 “*Conoce el contenido del Practicum de los alumnos* y “*Conoce el Plan de Prácticas de su alumno tutelado*”, respectivamente.

Se constata que el contenido de las Guías de Prácticas ha resultado útil para la orientación y acompañamiento del estudiante en prácticas ya que el conocer el Plan de Prácticas permite el buen desarrollo de la tarea de tutor mentor. En el grafico se puede diferenciar otro clúster (o conglomerado) cuando se incorpora la variable 14: “*ha recibido información sobre el proceso de Prácticas*, y finalmente la variable 15: “*ha recibido información con suficiente antelación*”.

El tercer clúster lo forma la variable 20: “*las tareas que deben realizar los alumnos en prácticas se ajustan a la organización de su aula*”. Dato que

valoramos como muy positivo puesto que se relaciona directamente que las actividades propuestas en el Plan de Prácticas confirmando que dichas tareas son adecuadas, que están bien orientadas hacia la realización de actividades en el aula de prácticas.

Bloque III: Relación Mentor/Tutor de ESCUNI

Este bloque se vertebra en torno a la relación entre el *mentor* y el *tutor* de la Escuela Universitaria de Magisterio. Información que nos parece relevante para el buen desarrollo formativo del estudiante en prácticas. Comentamos aquí, por tanto, los datos obtenidos referentes a este bloque.

Con respecto a la pregunta que hace referencia a si el mentor “*considera necesario que el alumno tenga un plan de acogida en el colegio para que enmarque su actuación desde los primeros días de prácticas*” un 82,6% ha respondido bastante y mucho y un 17,4% nada o poco. Dato que refleja la alta importancia que desde los centros se da a la formación de los estudiantes en prácticas, siendo además una de las funciones primordiales del mentor que como hemos comentado en capítulos anteriores, supone el primer acercamiento del estudiante a la realidad del centro escolar. (Gráfico 22)

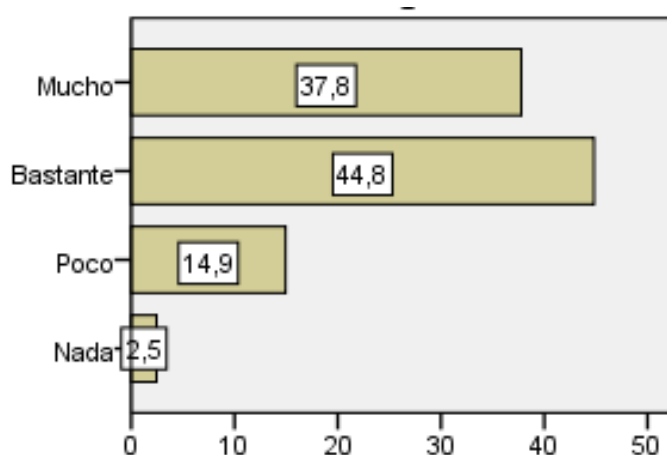


Gráfico 22: Plan de acogida

Respecto a si *“ha tenido la oportunidad de colaborar con el tutor de prácticas de la Escuela de Magisterio”*, un 92,5% han respondido que nada o poco y un 7,5% bastante y mucho. Queda de manifiesto que la relación que se establece entre el tutor de prácticas y el mentor es muy escasa. (Gráfico 23). Este aspecto de mejora sería uno de los puntos importante a considerar para mejorar la calidad formativa de los estudiantes para maestros. Es conveniente tener en cuenta que en el Plan de Prácticas de ESCUNI, solo está establecido que exista contacto directo del tutor universitario y del mentor con los estudiantes de 4º curso. Dado que tienen la obligación de reunirse en el centro con la finalidad de intercambiar información sobre el proceso formativo del aprendiz de maestro. Sin embargo con los estudiantes de 2º y 3º la colaboración se realiza solamente a través de las orientaciones indicadas en las guías didácticas. Los resultados son explicables dado que el número de alumnos de 4º curso es inferior a la suma de los de 2º y 3º.

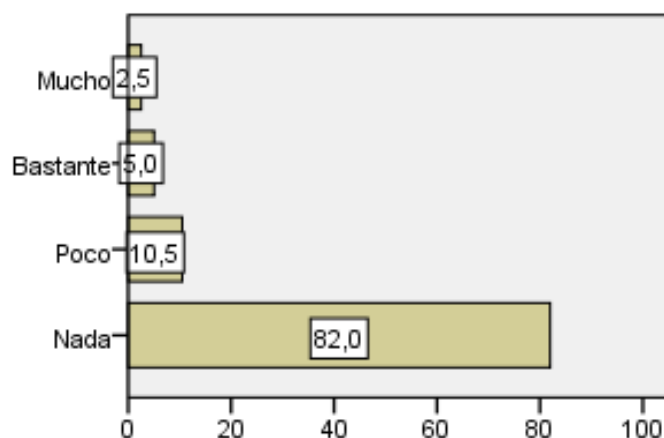


Gráfico 23: Colaboración tutor Prácticas

Otra pregunta relevante realizada a los mentores fue sobre las fichas de evaluación de los estudiantes aprendices a ser maestros. Así en la siguiente tabla (5) se observa que, el 91,7% de los mentores indicó que *“las fichas de evaluación son claras”*, mientras que para el 8,3% no lo son. Con relación a si *“las fichas de evaluación de los alumnos se ajustan al desarrollo del Practicum”*, un 85,2% de los mentores ha respondido que bastante y mucho y un 14,8% nada o poco. Por último, si *“las fichas de evaluación permiten la*

valoración del desarrollo de la competencia profesional” han respondido un 24,3% poco o nada y un 75,7% bastante y/o mucho.

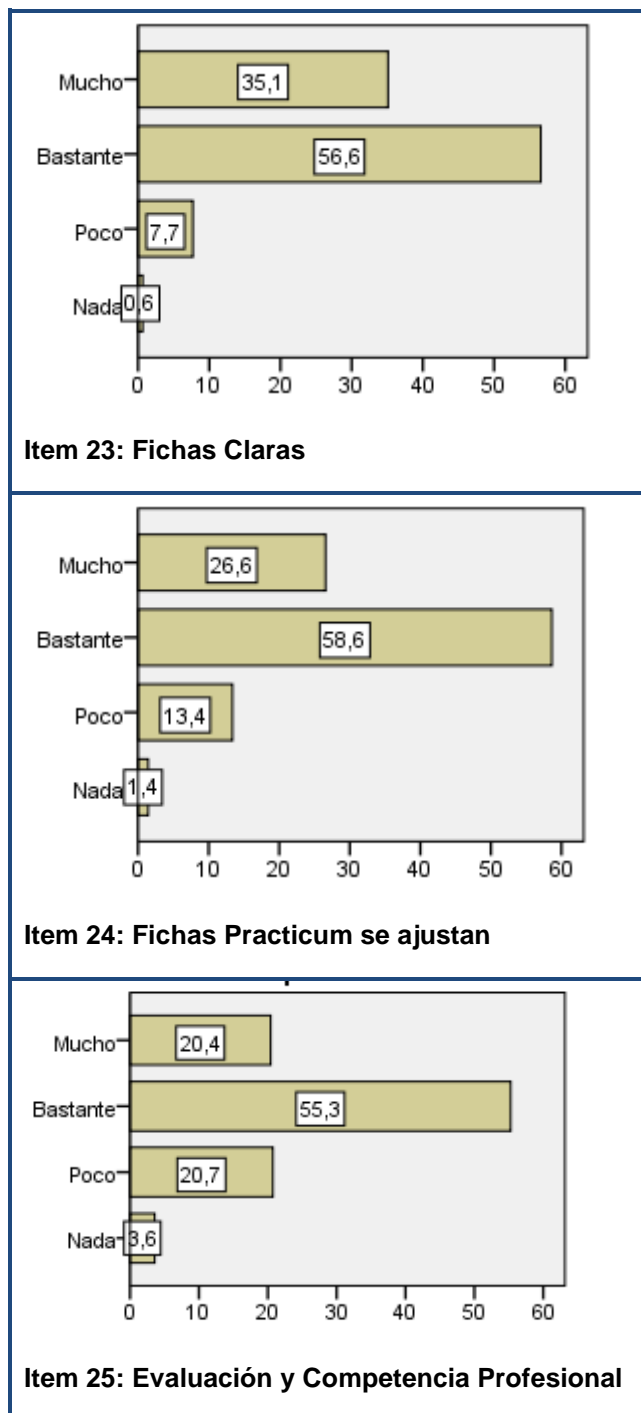


Tabla 5: Evaluación de los estudiantes

Conviene tener en cuenta que la calificación total del alumno de prácticas se obtiene sumando, por un lado, la valoración del profesor mentor, con un peso del 45%, y por otro, la valoración del tutor de la escuela de magisterio con un peso del 55%. Ante este hecho se le preguntó al profesor mentor si *“consideraba adecuado este porcentaje”*. Un 27,2% ha respondido poco o nada y un 73,8% bastante y mucho (Gráfico 24).

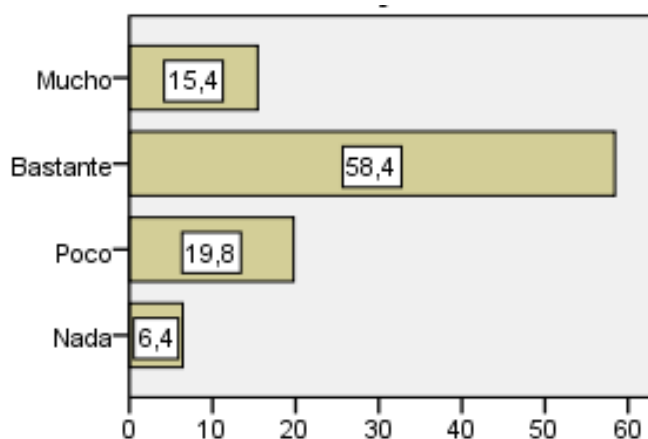


Gráfico 24: Porcentajes evaluación mentor

También se les preguntó a los mentores si *“debería existir una colaboración directa entre ellos y el tutor de ESCUNI, durante el periodo de prácticas del alumno”*. Un 27,2% ha respondido que nada o poco y un 72,8% bastante y mucho (Gráfico 25).

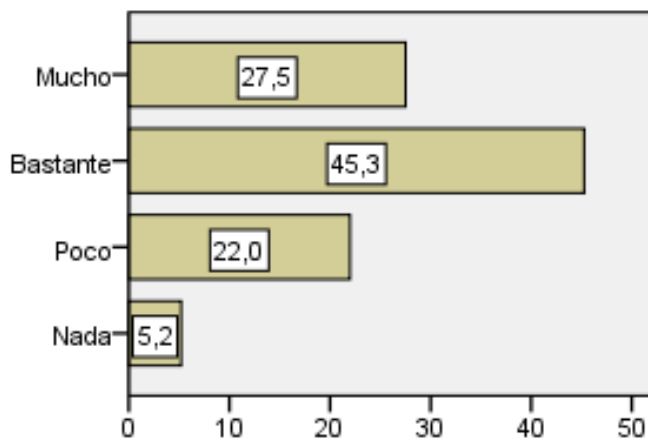


Gráfico 25: Importancia de colaboración directa con tutor ESCUNI

A pesar de que en teoría consideran muy importante la colaboración entre la escuela y el mentor de prácticas, sin embargo en la práctica el 94,3% de los mentores informaron que no han colaborado con el tutor de prácticas de la Escuela de Magisterio ESCUNI; sólo el 5,7% confirmaron que su colaboración ha sido estrecha. Resultados que coinciden con los datos analizados en el ítem 22 (ver gráfico 23) en el que se les preguntaba a los mentores “*si habían tenido oportunidad de colaborar con el tutor universitario*” (Gráfico 26)

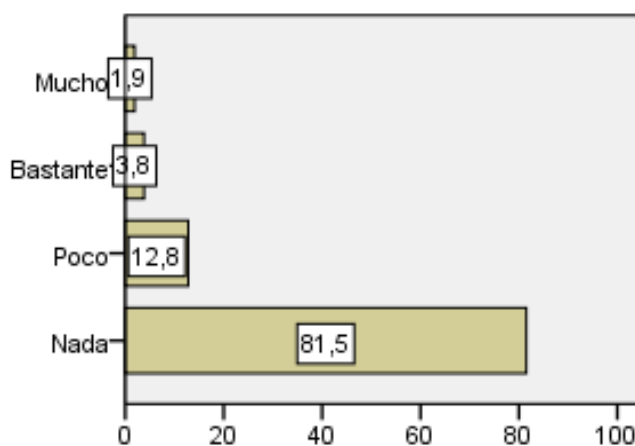


Gráfico 26: Colaboración directa con el tutor de ESCUNI

Mediante un análisis de contingencia, se han cruzado las siguientes variables “*¿Cuántos años lleva ejerciendo el magisterio?* con “*ha tenido la oportunidad de colaborar con el tutor de prácticas de la Escuela de Magisterio ESCUNI*”. Este análisis se ha realizado con el objetivo de constatar si los mentores más veteranos tienen la experiencia de una mayor colaboración y participación con la Escuela de Magisterio. Los resultados confirman como puede comprobarse que la colaboración ha sido muy escasa tal y como se puede visualizar en el gráfico siguiente. No es relevante el dato de los años de experiencia ejerciendo como mentores de los alumnos en prácticas por lo que parece necesario insistir en que debe ser la Escuela Universitaria ESCUNI la que a través de sus tutores

de prácticas debe procurar y establecer este acercamiento con estrecha colaboración y cooperación. (Gráfico 27)

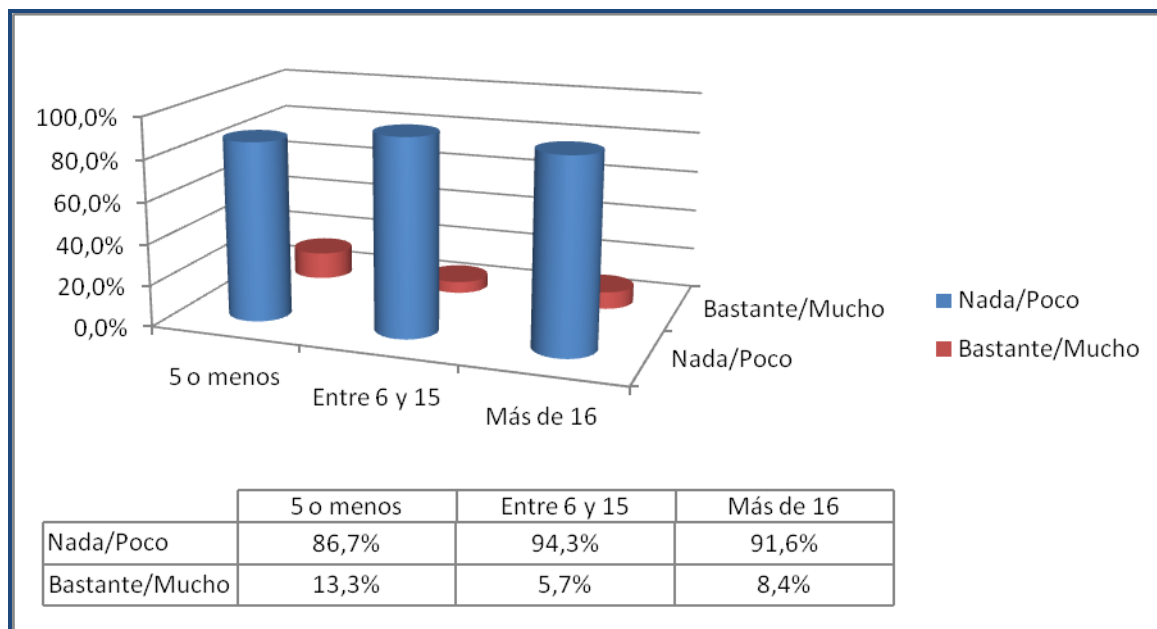


Gráfico 27: Años ejerciendo magisterio- oportunidad de colaboración

Así al relacionar la variable anterior “¿Cuántos años lleva ejerciendo el magisterio?” con la variable “¿considera que debería existir una colaboración directa entre usted y el tutor de ESCUNI, durante el periodo de prácticas del alumno?”. Se constata que los mentores con mayor experiencia laboral son los que defienden en mayor medida la mutua colaboración y cooperación. Se observa que los resultados obtenidos en este punto están por encima de la media, por lo que reafirmamos lo fundamental e imprescindible que es la colaboración entre mentor-maestro de aula con el profesor tutor de la Escuela Universitaria, con la finalidad de lograr los objetivos de formación establecidos para los aprendices de ser maestros. Así mismo, constatamos que la responsabilidad del desarrollo de esta labor formativa recae necesariamente dentro de los planteamientos del Plan de Prácticas propuesto por ESCUNI. (Gráfico 28)

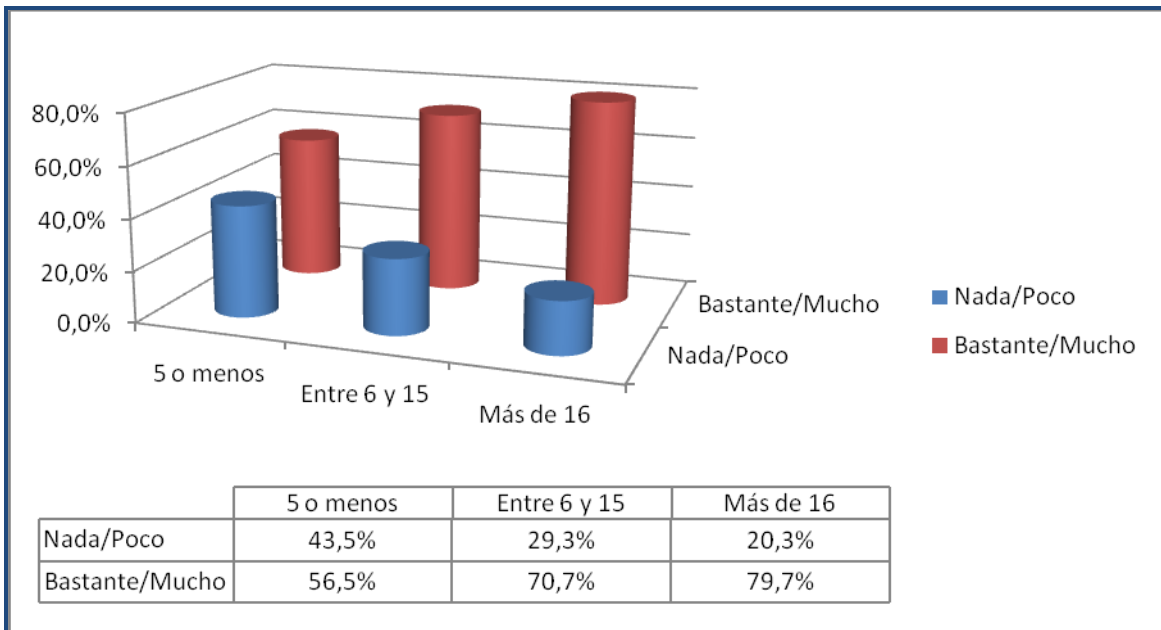


Gráfico 28: Análisis de contingencia: Años ejerciendo - colaboración directa mentor/tutor

El siguiente análisis clúster nos ofrece la posibilidad de clasificar las variables que establecen la relación entre el mentor y el tutor de ESCUNI. A través del dendrograma se representan las agrupaciones y diferencias siguientes mostradas en la (Figura 5).

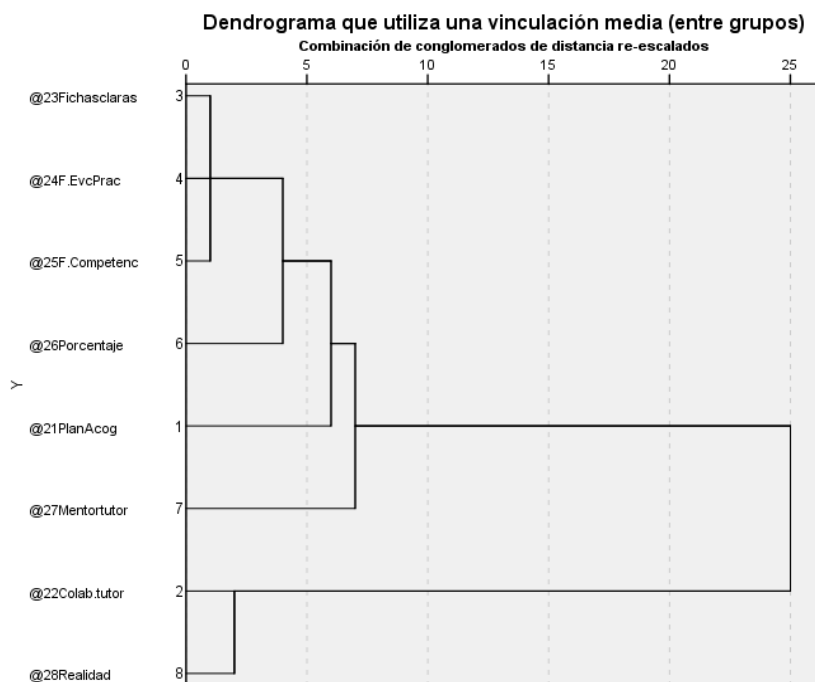


Figura 5: Análisis de clúster. Relación mentor-tutor de ESCUNI

En primer lugar se observa un conglomerado que agrupa a las variables 23 (las fichas de evaluación de los alumnos son claras), 24 (las fichas de evaluación de los alumnos se ajustan al desarrollo del Practicum) y 25 (las fichas de evaluación de los alumnos permiten la valoración de desarrollo de la competencia profesional). A mayor distancia se incorpora la variable 26 (el porcentaje de valoración del mentor con relación al porcentaje total de la calificación del Practicum del alumno es adecuado (45%). Estos ítems tienen un componente evaluativo todos ellos, lo que hace que formen un grupo homogéneo entre ellos.

Se puede diferenciar, también un segundo clúster que aglomera las variables 21 (considera necesario que el alumno tenga un plan de acogida en el colegio para que enmarque su actuación desde los primeros días de prácticas) y la variable 27 (considera que debería existir una colaboración directa entre usted y el tutor de ESCUNI, durante el periodo de prácticas del alumno). Ambas variables hacen referencia a las prácticas del alumnado.

Un tercer clúster integra la variable 22 (ha tenido la oportunidad de colaborar con el tutor de prácticas de la Escuela de Magisterio ESCUNI) y la variable 28 (en realidad ha colaborado con el tutor de prácticas de la Escuela de Magisterio ESCUNI). Estas variables guardan relación con la colaboración establecida entre el mentor y el tutor de ESCUNI siendo ésta positiva.

Bloque IV: Desarrollo de Competencias Específicas en el alumno en prácticas

Tal y como comentábamos en el capítulo III de esta investigación, las competencias del mentor en cierto modo están relacionadas con las competencias que deben adquirir los estudiantes de magisterio, motivo por el cual analizamos el desarrollo de competencias específicas del estudiante

durante su permanencia en el centro educativo, bajo la tutela del mentor, como orientador y guía de su aprendizaje.

Consideramos que el mentor, como profesional docente y en su función de tutela del aprendiz de maestro, debe tener adquiridas y desarrolladas competencias que permitan a su vez el desarrollo de competencias, no solo profesionales sino también interpersonales, para la plena formación docente del estudiante de magisterio.

Así con relación al ítem 29 sobre si “*considera que su labor de profesor-mentor es un elemento importante en la formación del alumno en prácticas*”, un 98,2% considera que su tutela sí facilita bastante y mucho su labor y un 1,8%, poco. (Gráfico 29)

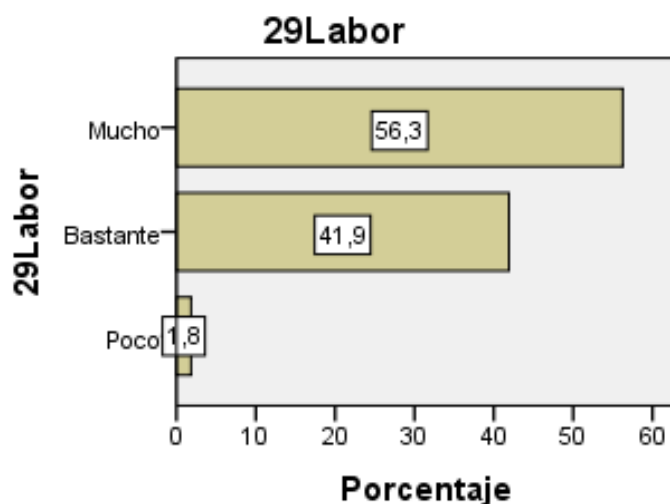


Gráfico 29: Relación labor tutor-estudiante en prácticas

Respecto a si “*el alumno considera que el mentor es un modelo docente*”, la impresión que poseen los mentores es alta, en un 92,4%. (Gráfico 30).

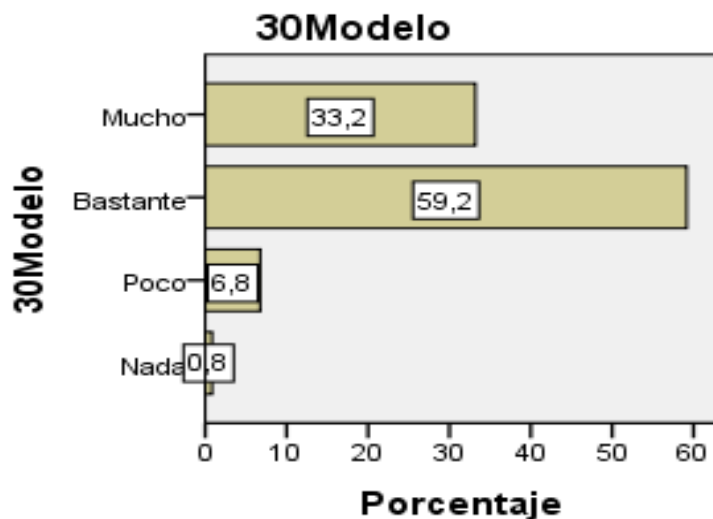


Gráfico 30: Mentor, modelo docente

Al preguntarle si *“con su labor de profesor-mentor, obtiene reconocimiento profesional”*, la impresión que poseen los mentores es escasa, ya que el 79,3% considera que poco o nada y el 20,7% que bastante y mucho. (Gráfico 31)

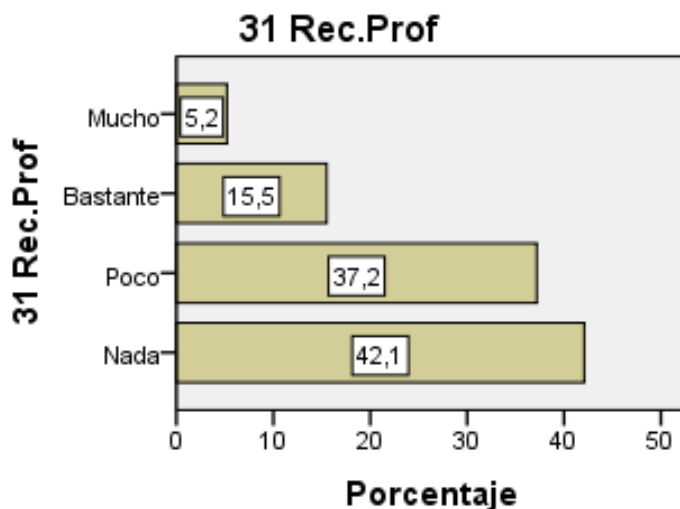


Gráfico 31: Reconocimiento profesional

Por otra parte, en relación a si *“el mentor ayuda a desarrollar en el alumno en prácticas la capacidad de comprender los procesos educativos en general y los de enseñanza-aprendizaje en particular”*, han respondido bastante y mucho, el

99,1% y poco o nada el 0,9%. Queda de manifiesto que los mentores tienen en alta consideración su labor en el desarrollo del Practicum. (Gráfico 32).

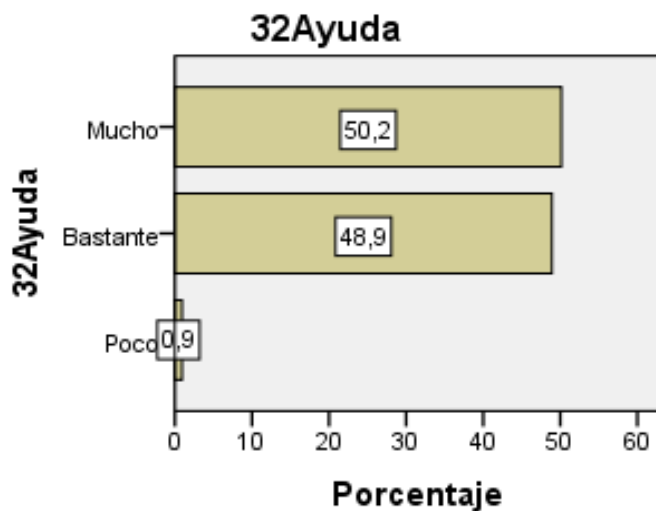


Gráfico 32: Colaboración mentor en el desarrollo de los procesos educativos

Esta valoración se complementa directamente con la pregunta 33, “*el mentor se preocupa de que el alumno incremente el dominio de las capacidades básicas y profesionales de la función docente*”, Ya que el 99,1% respondió que bastante y mucho, frente al 0,9% que manifestó que poco o nada. (Gráfico 33).

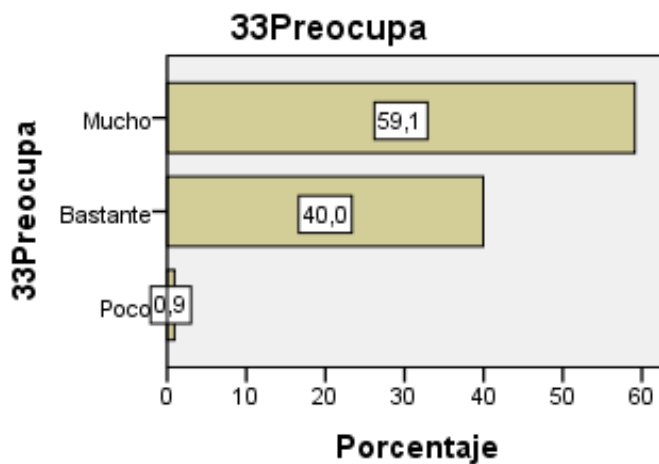


Gráfico 33: Colaboración mentor en el desarrollo función docente

Si analizamos las medias obtenidas en este bloque en cada uno de los apartados del cuestionario podemos observar que en la pregunta sobre *“trate de determinar hasta qué punto su tutela en las Prácticas facilita el desarrollo de competencias específicas comunes que los alumnos deben adquirir”* la puntuación media otorgada en estos ítems muestran una valoración alta, por encima del 3,25 en un máximo de 4 puntos posibles, excepto el ítem 31, muy inferior al resto y que hace referencia al reconocimiento profesional, siendo valorado con un 1,84 lo que nos lleva a constatar que el “obtener reconocimiento profesional” no es importante.

Informe					
	29Labor	30Modelo	31 Reconoc..Prof	32Ayuda	33Preocupa
Media	3,54	3,25	1,84	3,49	3,58
Desv. típ.	,534	,610	,872	,518	,512

Tabla 6: Puntuaciones medias, ítems 29-33

La labor del profesor-mentor del Practicum, debería posibilitar que el alumno en prácticas adquiera diferentes capacidades que le permitan alcanzar una formación adecuada para ejercer como maestro en un futuro. En este sentido queda de manifiesto que el mentor es consciente de que con su tutela, aporta su experiencia docente, lo que facilita en el alumno la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica lo que revertirá en el desarrollo de sus competencias profesionales docentes.

Siguiendo con el objetivo de averiguar de si con la labor de maestro mentor en el Practicum el alumno adquiere distintas capacidades, ante la pregunta de si el alumno *“alcanza una formación científico-cultural y tecnológica”*, los mentores encuestados han respondido en un 56,7% que bastante y mucho y un 43,3% que poco o nada. (Gráfico 34)

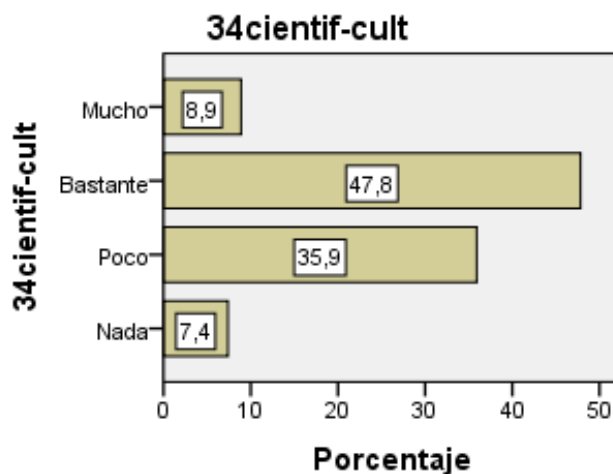


Gráfico 34: Formación científico-cultural

Respecto a si *“los alumnos adquieren la capacidad de analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa”*, los mentores opinan en un 65,8% que bastante y mucho y un 34,2% que poco o nada. (Gráfico 35)

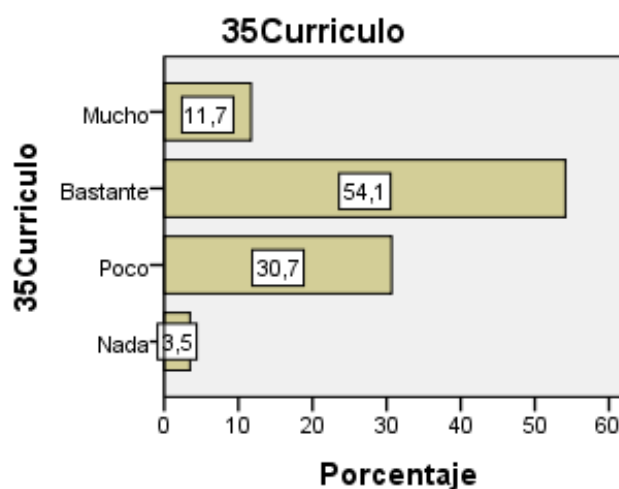


Gráfico 35: Capacidad de análisis de las propuestas del currículo oficial

También se les preguntó si *“los alumnos adquirirían la capacidad de diseñar y elaborar proyectos educativos y unidades de programación”* el 72% respondió bastante y mucho y el 28% poco o nada. (Gráfico 36)

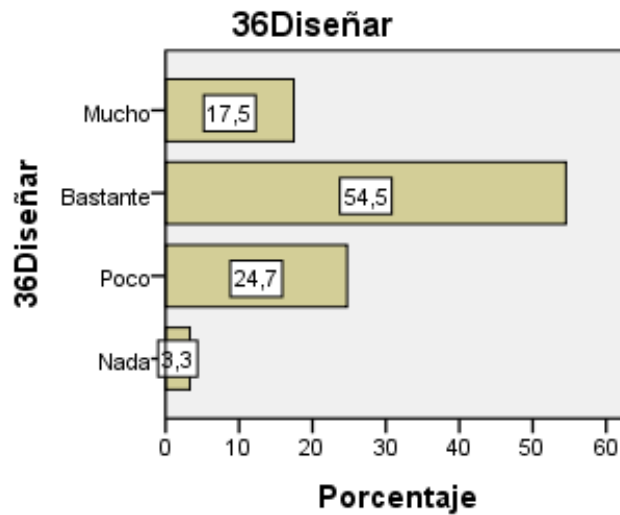


Gráfico 36: Capacidad de elaboración proyectos educativos y programación

En cuanto a si adquieren la capacidad de *“integrar los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectico nivel educativo”*, el 85,2% considera que bastante y mucho y el 14,7% poco o nada. (Gráfico 37)

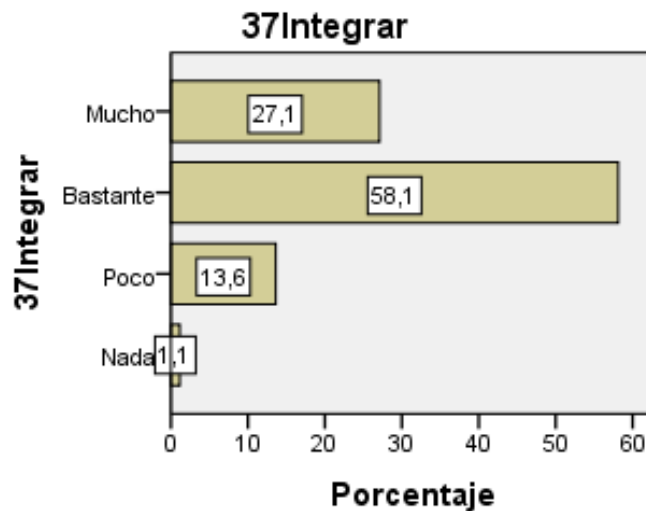


Gráfico 37: Integración saberes

Preguntamos si los alumnos en prácticas alcanzarían la capacidad de *“preparar, seleccionar o construir materiales didácticos”* y las respuestas

obtenidas de los mentores fueron que sí desarrollarían esta capacidad en un 90,9% y no lo lograrían en un 9,1%. (Gráfico 38)

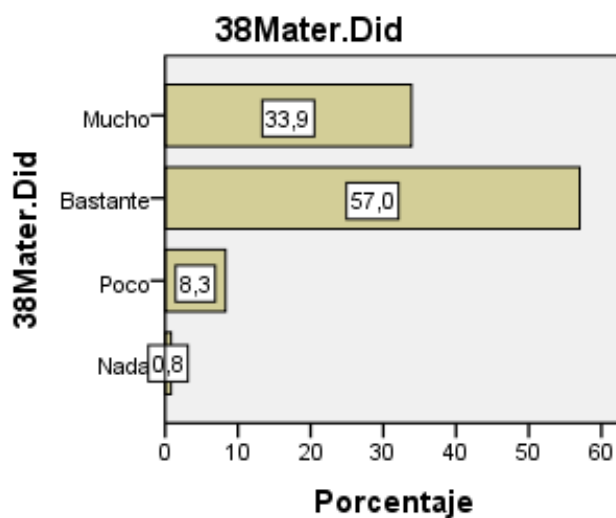


Gráfico 38: Selección, construcción materiales didácticos

Por último, respecto a si los alumnos *“adquieren la capacidad de iniciar un desarrollo profesional autónomo”*, los mentores encuestados opinan muy favorablemente. Un 89,4% respondió bastante y mucho y el 10,7% poco o nada. (Gráfico 39)

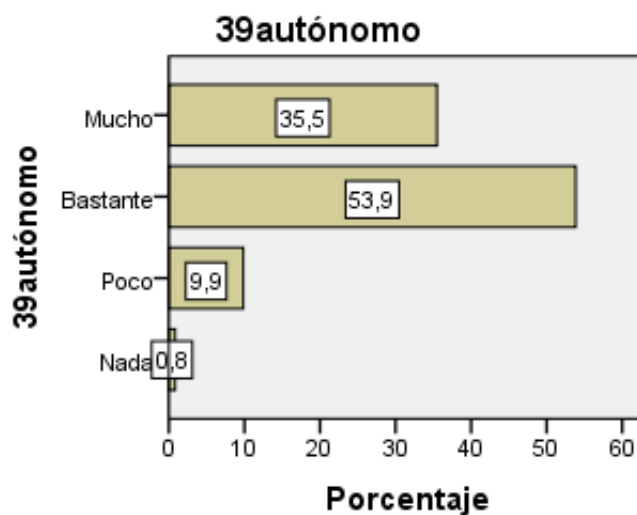


Gráfico 39: Desarrollo profesional autónomo

Como podemos comprobar en las respuestas de los mentores a los ítems analizados en este bloque de preguntas, las puntuaciones medias son diversas, obteniendo el ítem 38 y 39, las puntuaciones más altas lo que reflejan que los mentores consideran positivamente que con su labor, el alumno adquiere diferentes capacidades que le permitirán realizar el ejercicio profesional en un futuro.

Informe						
	34cientif-cult	35Curriculo	36Diseñar	37Integrar	38Mater.Did	39autónomo
Media	2,58	2,74	2,86	3,11	3,24	3,24
Desv. típ.	,755	,705	,732	,664	,630	,655

Tabla 7: Puntuaciones medias. Items 34-39

El alumno en prácticas no solo debe adquirir ciertas capacidades específicas comunes, sino que también debe desarrollar capacidades que ya posee y que aumentará con la ayuda y colaboración del profesor-mentor.

Siguiendo en la misma línea, con respecto a si el alumno desarrolla la capacidad de “enseñar contenidos de forma comprensible”, han respondido un 96,4% que bastante y mucho y un 3,6% que poco o nada. (Gráfico 40)

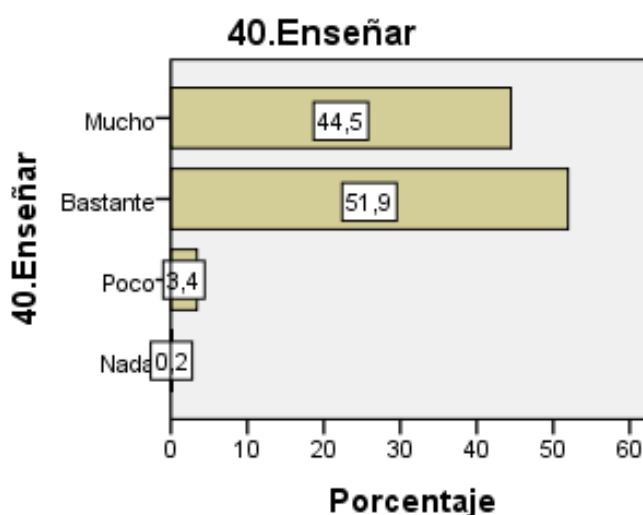


Gráfico 40: Enseñar contenidos de forma comprensible

En relación a si los alumnos en prácticas *“respetan las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa”*, los mentores respondieron que bastante y mucho en el 98,2% de los casos y el 1,8% poco o nada. (Gráfico 41)

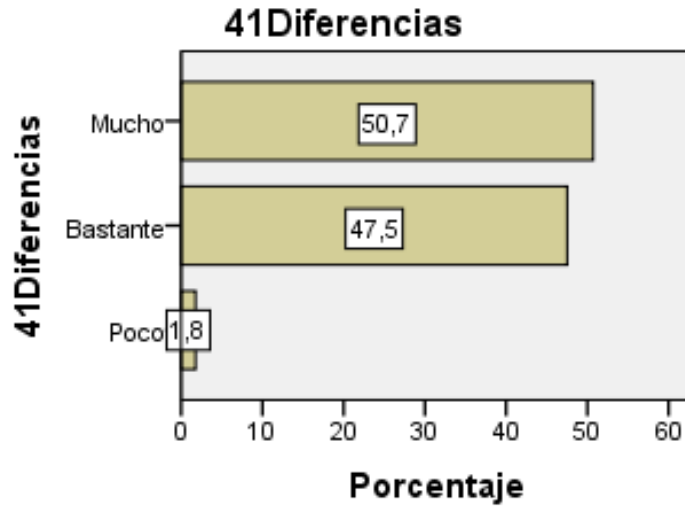


Gráfico 41: Respeto ante diversidad cultural y personal

Al preguntar a los mentores si los alumnos en prácticas *“utilizan e incorporan adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación”*, contestaron bastante y mucho el 89,1% y poco o nada el 10,8%. (Gráfico 42)

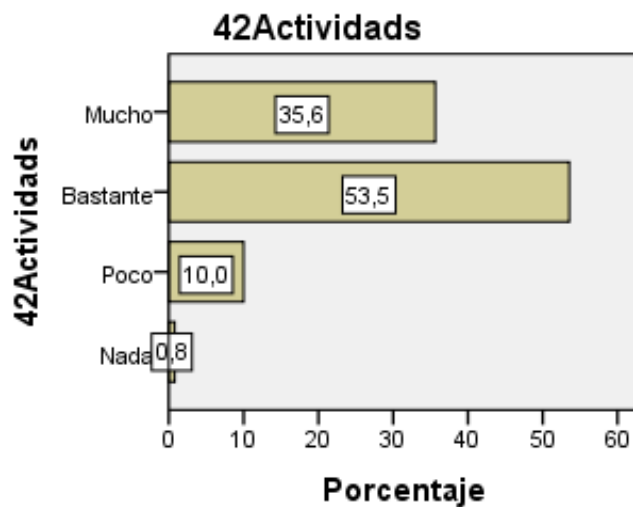


Gráfico 42: Incorporación de las Tics a los procesos de E-A

Se les preguntó también si el alumno en prácticas desarrolla la capacidad de “relacionarse, comunicarse y mantener el equilibrio emocional en diversas situaciones” y contestaron bastante y mucho el 95,6% de los encuestados. (Gráfico 43)

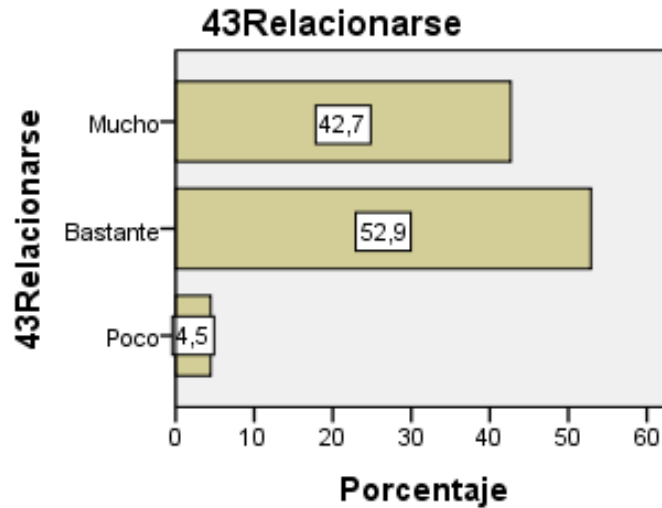


Gráfico 43: Capacidad de relación y equilibrio emocional

En relación a si los alumnos en prácticas son capaces de “prever nuevas necesidades y demandas educativas de los alumnos del aula”, los mentores contestaron en un 88,6% que con su ayuda, desarrollan esa capacidad, frente al 11,4% que contestaron poco o nada. (Gráfico 44)

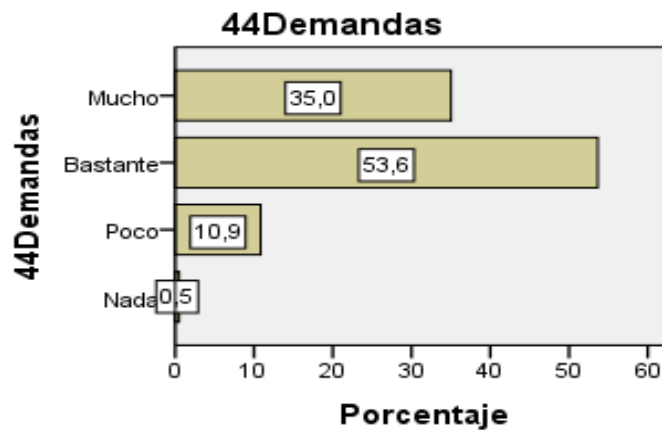


Gráfico 44: Prever demandas y necesidades

Con respecto a si los alumnos durante sus prácticas desarrollan la capacidad de “asumir responsabilidades y tomar decisiones”, un 90,7% respondió bastante y mucho y el 9,2% poco o nada. (Gráfico 45)

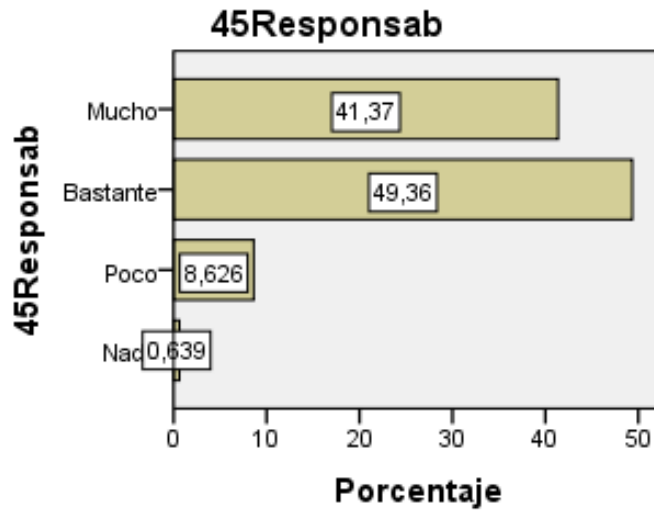


Gráfico 45: Asunción de responsabilidades

En relación a si el alumno en prácticas “asume la dimensión ética de ser maestro”, un 96,3% considera que con su tutela se facilita bastante y mucho el desarrollo de esta capacidad y un 3,7% poco o nada. (Gráfico 46)

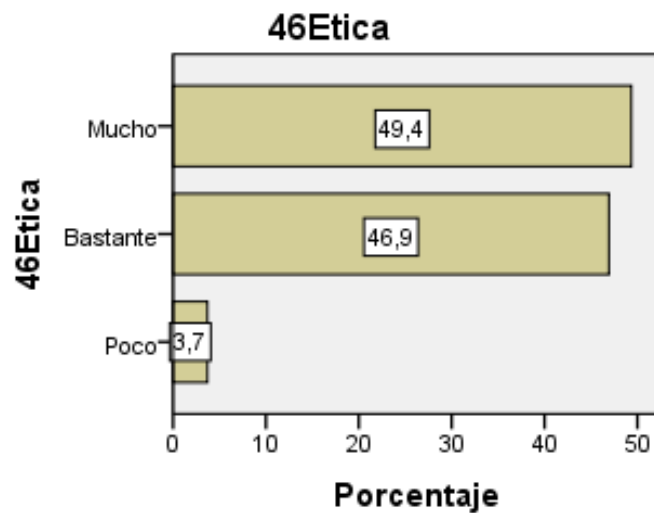


Gráfico 46: Dimensión ética de ser maestro

Respecto a si el mentor ayuda al alumno en prácticas a *“potenciar el rendimiento de los alumnos del aula en la que realizan sus prácticas y su progreso escolar en el marco de una educación integral”*, el 94,2% respondió que bastante y mucho, y el 5,8% poco o nada. (Gráfico 47)

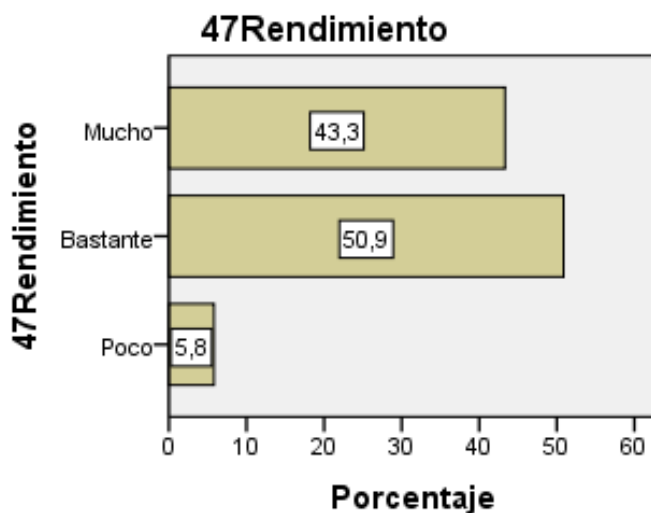


Gráfico 47: Rendimiento

Otra de las cuestiones fue si el alumno, bajo la tutela del mentor, desarrolla la capacidad de *“asumir las necesidades de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica”*, y éstos respondieron en un 94,4% que bastante y mucho y un 5,7% que poco o nada. (Gráfico 48)

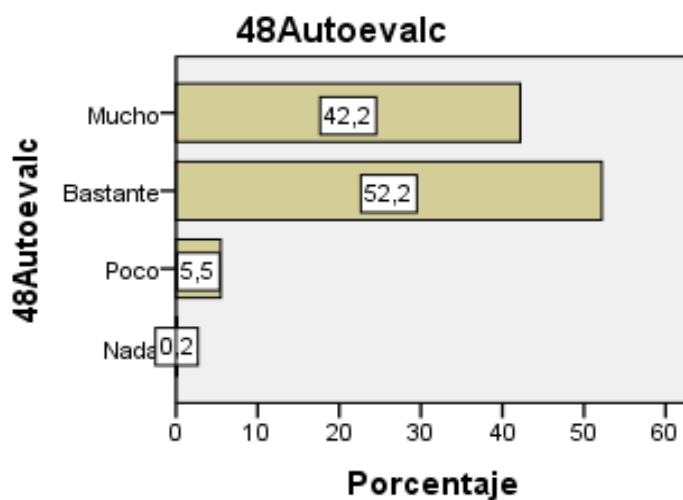


Gráfico 48: Autoevaluación

En las puntuaciones medias obtenidas en este último apartado del cuestionario podemos observar que existen menos diferencias entre las medias, siendo todas muy altas teniendo en cuenta que nos movemos en un intervalo de 1 a 4 para cada uno de los ítems. La más alta (3,49) hace referencia a que con la labor de profesor-mentor, éste ayuda al alumno en prácticas a *“respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa”*. (Tabla 8)

Informe		
	Media	Desv. típ.
40.Enseñar	3,41	,566
41Diferencias	3,49	,534
42Actividades	3,24	,657
43Relacionarse	3,38	,571
44Demandas	3,23	,652
45Responsab	3,31	,654
46Etica	3,46	,568
47Rendimiento	3,38	,592
48Autoevalc	3,36	,593

Tabla 8: Puntuaciones medias, ítems 40-48

Para concluir con el análisis de este bloque, nos interesa recoger información sobre el grado de opinión que tiene el mentor, relacionando su función de tutela con el desarrollo de competencias profesionales docentes del estudiante.

En el análisis de clúster *“trate de determinar hasta qué punto su tutela en las Prácticas facilita el desarrollo de competencias específicas comunes que los alumnos en prácticas deben adquirir”*, se forman 2 clúster (Figuras 6 y 7):

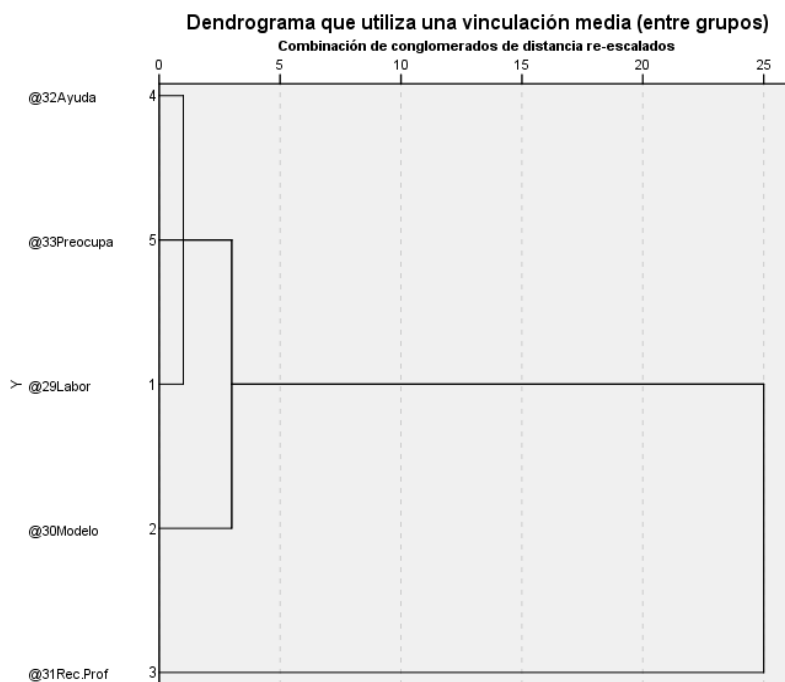


Figura 6: Análisis de clúster. Tutela del mentor y desarrollo de competencias específicas comunes

El primer conglomerado está formado por la variable 32 “ayuda al alumno en prácticas a desarrollar la capacidad de comprender los procesos educativos”, la 33 “se preocupa de que los alumnos incrementen el dominio de las capacidades básica y profesionales de la función docente” y la variable 29, “considera que la labor de profesor-mentor es un elemento importante”. A mayor distancia se incorpora la variable 30, “el alumno en prácticas considera al profesor mentor como modelo docente”. Estos ítems tienen un componente de desarrollo de capacidades específicas para la orientación del alumno, que hacen que forme un grupo homogéneo entre ellos. Otro segundo clúster integra la variable 31 “obtener reconocimiento profesional”.

En el siguiente bloque “con su labor de profesor-mentor del Practicum el alumno adquiere la capacidad de...:”, el análisis de clúster refleja que se forman tres conglomerados.

El primero está formado por las variables 37 “*integrar los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo*” y la 38 “*Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas*” y un poco más alejada se halla la variable 39 “*iniciar un desarrollo profesional autónomo*”.

El segundo conglomerado lo forman la variable 35 “*analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa (currículo de Ed. Infantil o Ed. Primaria)*” y la variable 36 “*diseñar y elaborar proyectos educativos y unidades de programación que le permitan adaptar los currículos al contexto sociocultural*”.

Por último, del análisis de los clúster anteriores se desprende la importancia de que el alumno logre una formación integral científica, cultural y tecnológica.

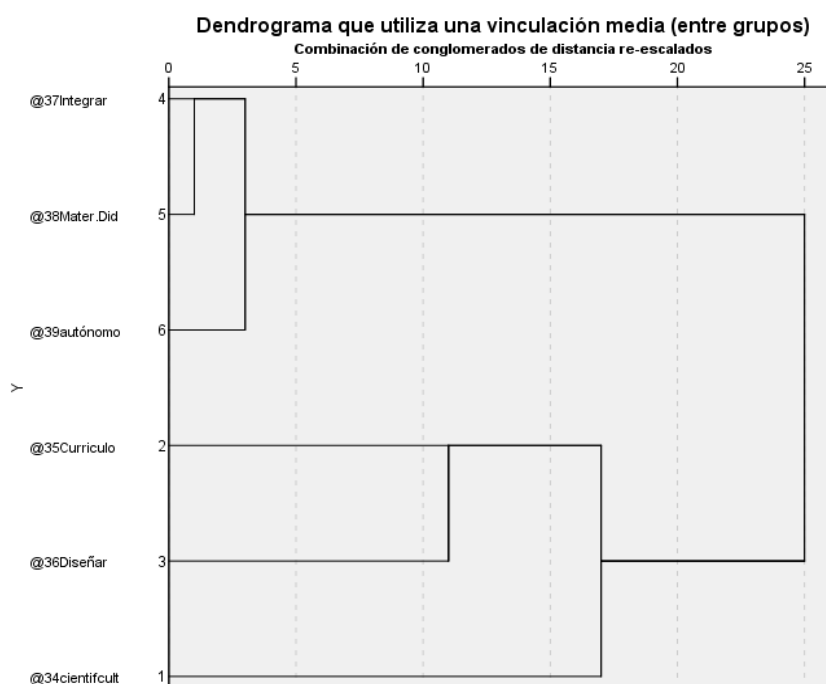


Figura 7: Análisis de clúster. Tutela del mentor y desarrollo de competencias específicas comunes

En el **análisis de varianza** ANOVA para el mismo bloque IV, *“trate de determinar hasta qué punto su tutela en las Prácticas facilita el desarrollo de competencias específicas comunes que los alumnos deben adquirir”* obtuvimos los siguientes resultados:

Edad

Consideramos a la edad como una variable importante de categorización. En la tabla siguiente se presentan los valores medios de cada una de las competencias, tanto de forma global como de cada grupo de edad. Además, se ha añadido el valor del estadístico “F” del ANOVA, así como la significatividad del mismo, que permite constatar la existencia de diferencias significativas entre los grupos de edad. Ese análisis se realiza sobre las competencias específicas. La escala de valoración oscila de 1 a 4.

En la tabla siguiente podemos comprobar la existencia de diferencias significativas en algunas de las competencias. Así, el valor del estadístico de contraste “F” es más elevado en *“El alumno en prácticas considera al profesor-mentor como modelo docente”*, donde el grupo de menor edad es el que tiene la opinión más positiva; mientras que el colectivo entre 50-59 años es el que ofrece una valoración más baja. Los contrastes “a posteriori” constatan la significatividad de esas diferencias, como se puede comprobar en el gráfico 49.

También se manifiestan diferencias significativas ($F=3,826$) en la competencia *“Con su labor de profesor-mentor, obtiene reconocimiento profesional”* en los grupos de edad centrales, mientras que en los extremos son menos críticos. Véase: (Tabla 9).

Competencias	Global	Menos de 30	31-39	40-49	50-59	Más de 60	“F”	Significatividad
Considera que su labor de profesor-mentor es un elemento importante en la formación del alumno en prácticas	3,54	3,58	3,56	3,57	3,48	3,43	,830	,506

El alumno en prácticas considera al profesor-mentor como modelo docente	3,25	3,34	3,26	3,31	3,04	3,20	3,261	,012
Con su labor de profesor-mentor, obtiene reconocimiento profesional	1,84	2,14	1,78	1,88	1,68	2,00	3,826	,004
Ayuda al alumno en prácticas a desarrollar la capacidad de comprender los procesos educativos en general y los de enseñanza-aprendizaje en particular	3,49	3,53	3,47	3,50	3,48	3,65	,689	,600
Se preocupa de que le alumno incremente el dominio de las capacidades básicas y profesionales de la función docente.	3,58	3,64	3,58	3,58	3,55	3,63	,480	,750

Tabla 9: Adquisición Competencias – grupos de edad

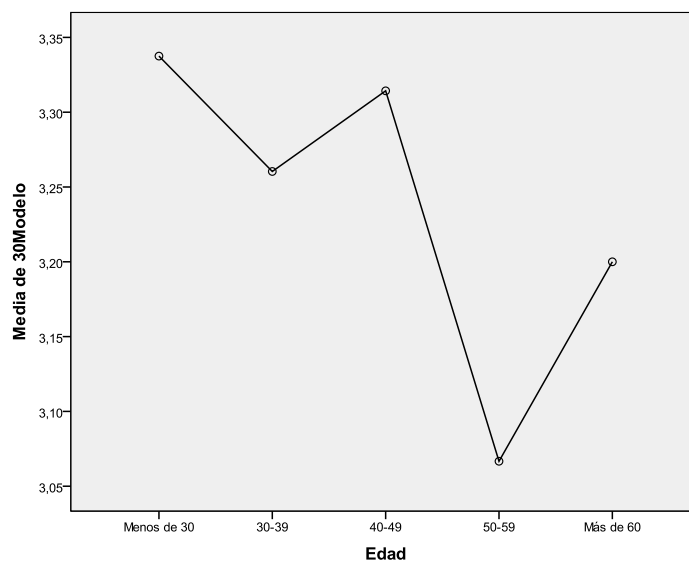


Gráfico 49: Medias obtenidas por grupos de edad- modelo docente

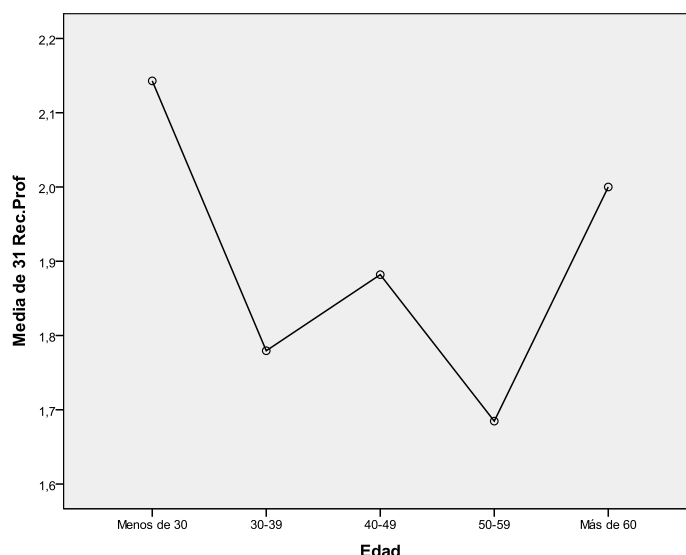


Gráfico 50: Medias obtenidas por grupos de edad- reconocimiento profesional

Tipo de centro educativo

El tipo de centro educativo es una variable importante en este estudio. El valor del estadístico de contraste “F” da un resultado muy elevado ($F= 3,594$) ante la pregunta de “*si con su labor de profesor-mentor obtiene reconocimiento profesional*”. Las medias reflejan que en la enseñanza privada alcanzan un valor de 2.04, en la escuela concertada 1.88 y en la escuela pública 1.66 por lo que se constata que desempeña su labor educativa en un medio poco favorable no obteniendo reconocimiento profesional. (Ver tabla 10)

Competencias	Global	Público	Concertado	Privado	“F”	Significa- tividad
Considera que su labor de profesor mentor es un elemento importante en la formación del alumno en prácticas	3,55	3,55	3,54	3,58	,071	,931
El alumno en prácticas considera al profesor-mentor como modelo docente	3,25	3,20	3,35	3,25	,698	,498
Con su labor de	1,84	1,66	1,88	2,04	3,594	,028

profesor-mentor, obtiene reconocimiento profesional						
Ayuda al alumno en prácticas a desarrollar la capacidad de comprender los procesos educativos en general y los de enseñanza-aprendizaje en particular	3,49	3,46	3,50	3,56	,506	,603
Se preocupa de que le alumno incremente el dominio de las capacidades básicas y profesionales de la función docente.	3,58	3,59	3,58	3,59	,030	,970

Tabla 10: Competencias-tipo de centro

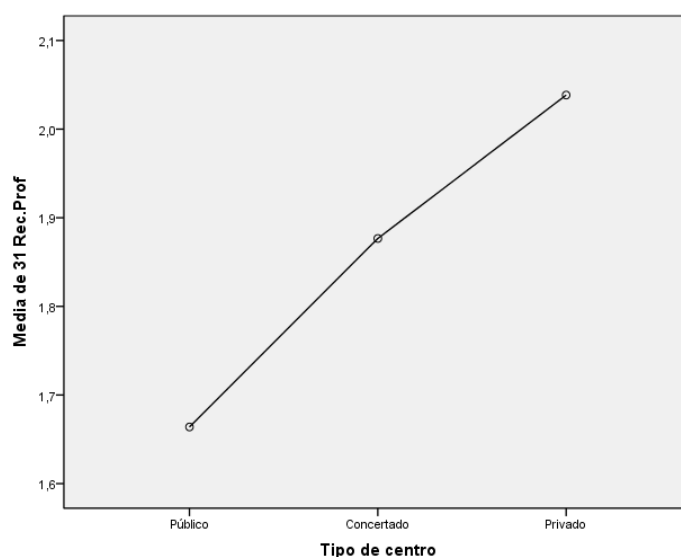


Gráfico 51: Reconocimiento profesional – Tipo de centro

¿Cuántas horas de formación realiza, como media, en un año escolar?

Las horas de formación son consideradas una variable importante en la dedicación de la labor de mentor, tal y como se constata en el gráfico “52” ya que resulta significativo en aquellos mentores que dedican más de 60 horas de formación. También se aprecian diferencias significativas ($F= 2,275$) en la

competencia “ayuda al alumno a desarrollar la capacidad de comprender los procesos educativos en general y los de enseñanza-aprendizaje en particular”, tal y como se aprecia en el gráfico “53” en el que según va aumentando el número de horas de formación del mentor, se incrementa la valoración obteniendo un 3,49 de media en la valoración global.

<i>Competencias</i>	<i>Global</i>	<i>Menos de 10</i>	<i>Entre 10 y 20</i>	<i>Entre 21 y 40</i>	<i>Entre 41 y 60</i>	<i>Más de 60</i>	<i>“F”</i>	<i>Significatividad</i>
Considera que su labor de profesor mentor es un elemento importante en la formación del alumno en prácticas	3,54	3,32	3,58	3,49	3,53	3,62	2,426	,047
El alumno en prácticas considera al profesor-mentor como modelo docente	3,23	3,14	3,26	3,15	3,26	3,31	1,470	,210
Con su labor de profesor-mentor, obtiene reconocimiento profesional	1,84	1,65	1,84	1,80	1,93	1,85	,701	,591
Ayuda al alumno en prácticas a desarrollar la capacidad de comprender los procesos educativos en general y los de enseñanza-aprendizaje en particular	3,49	3,23	3,45	3,48	3,52	3,55	2,275	,060
Se preocupa de que le alumno incremente el dominio de las capacidades básicas y profesionales de la función docente.	3,58	3,36	3,57	3,59	3,55	3,63	1,508	,198

Tabla 11: Competencias – horas de formación del mentor

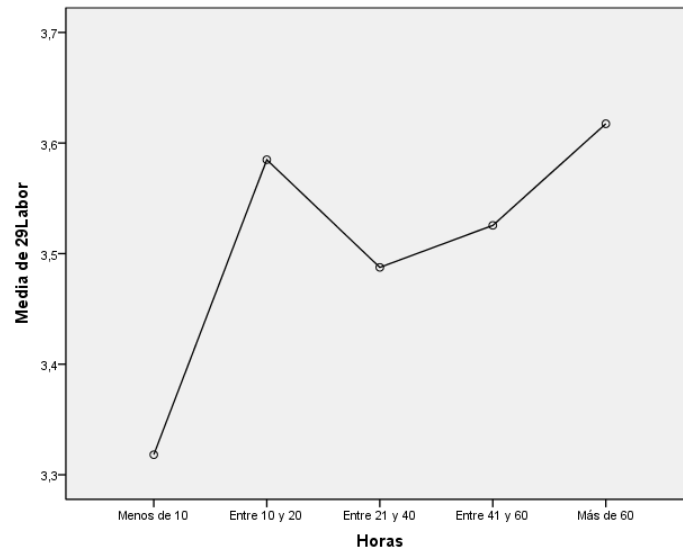


Gráfico 52: Reconocimiento profesional – horas de formación

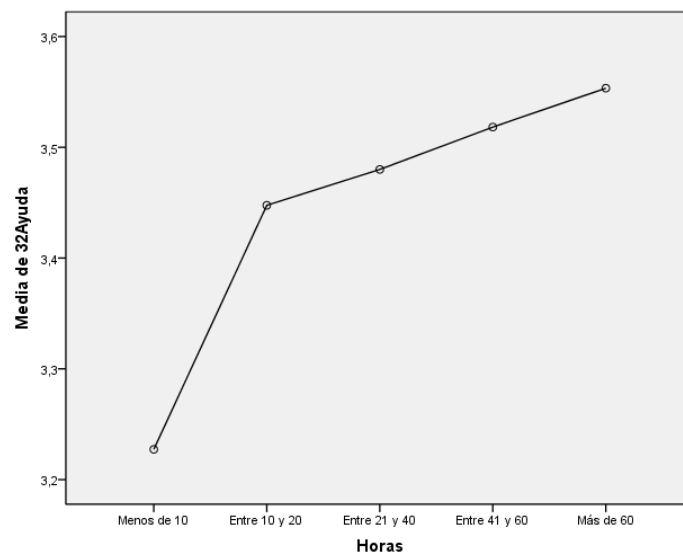


Gráfico 53: Ayuda a procesos E-A...- horas de formación

Edad

Resulta significativo comprobar que los mentores con edades comprendidas entre los 30 y 50 años tienen una opinión más positiva con respecto a ayudar al

alumno en prácticas a “*asumir responsabilidades y tomar decisiones*”, tal y como se refleja en las medias obtenidas: 3,38 en el grupo de docentes entre 30-39 años y 3,37 en el grupo entre 40-49 años, mientras que en el colectivo de más de 60 años ofrecen una valoración más baja siendo la media de 3,00.

<i>Competencias</i>	<i>Global</i>	<i>Menos de 30</i>	<i>30-39</i>	<i>40-49</i>	<i>50-59</i>	<i>Más de 60</i>	<i>“F”</i>	<i>Significatividad</i>
Enseñar contenidos de forma comprensible	3,41	3,44	3,40	3,48	3,33	3,29	1,502	,200
Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa	3,49	3,45	3,50	3,56	3,41	3,48	1,395	,234
Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación	3,24	3,28	3,23	3,26	3,24	3,11	,344	,848
Relacionarse, comunicarse y mantener el equilibrio emocional en diversas situaciones	3,38	3,35	3,38	3,47	3,31	3,30	1,448	,217
Prever nuevas necesidades y demandas educativas	3,23	3,16	3,26	3,30	3,15	3,06	1,636	,163
Asumir responsabilidades y tomar decisiones	3,31	3,22	3,38	3,37	3,21	3,00	3,096	,015
Asumir la dimensión ética de ser maestro	3,46	3,37	3,46	3,53	3,43	3,42	1,100	,355
Potenciar el rendimiento de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral	3,38	3,32	3,36	3,47	3,35	3,33	1,133	,340
Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	3,36	3,37	3,37	3,35	3,35	3,35	,048	,996

Tabla 12: Desarrollo de competencias - grupos de edad

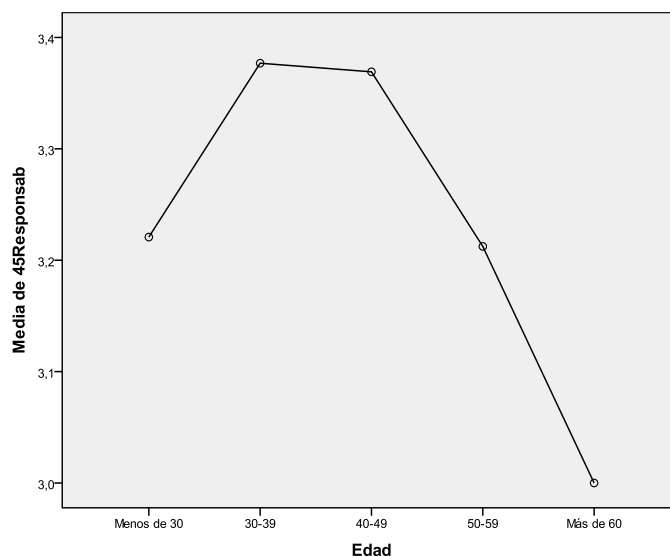


Gráfico: 54: Desarrollo de competencias – grupos de edad

¿Cuántos años lleva ejerciendo el magisterio?

Los años de dedicación al magisterio es una variable importante de categorización que influye en la percepción que tienen los mentores sobre su labor profesional con los alumnos en prácticas.

Al cruzar estas variables, *“labor mentor – años de docencia”*, podemos comprobar la existencia de diferencias significativas en el desarrollo de algunas competencias.

Al observar los gráficos siguientes vemos que la competencia *“relacionarse, comunicarse y mantener el equilibrio emocional en diversas situaciones”* y *“asumir responsabilidades y tomar decisiones”*, es menos valorada por los mentores que llevan ejerciendo el magisterio entre 6 y 10 años (3,24), mientras que en el colectivo entre 11 y 15 años (3,49) es el que ofrece una opinión más positiva. Ver tabla y gráficos siguientes.

<i>Competencias</i>	<i>Global</i>	<i>5 o menos</i>	<i>Entre 6 y 10</i>	<i>Entre 11 y 15</i>	<i>Entre 16 y 20</i>	<i>Más de 20</i>	<i>"F"</i>	<i>Significatividad</i>
Enseñar contenidos de forma comprensible	3,41	3,52	3,33	3,50	3,41	3,38	2,397	,049
Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa	3,49	3,47	3,50	3,55	3,51	3,43	1,025	,394
Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación	3,24	3,31	3,22	3,27	3,15	3,25	,598	,664
Relacionarse, comunicarse y mantener el equilibrio emocional en diversas situaciones	3,38	3,48	3,29	3,49	3,43	3,34	3,112	,015
Prever nuevas necesidades y demandas educativas	3,23	3,26	3,20	3,36	3,21	3,16	2,141	,074
Asumir responsabilidades y tomar decisiones	3,31	3,43	3,24	3,49	3,33	3,22	4,426	,002
Asumir la dimensión ética de ser maestro	3,46	3,44	3,41	3,49	3,49	3,46	,496	,739
Potenciar el rendimiento de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral	3,38	3,34	3,27	3,47	3,47	3,39	2,895	,022
Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	3,36	3,44	3,32	3,41	3,31	3,36	,880	,475

Tabla 13: Labor mentor – años de docencia

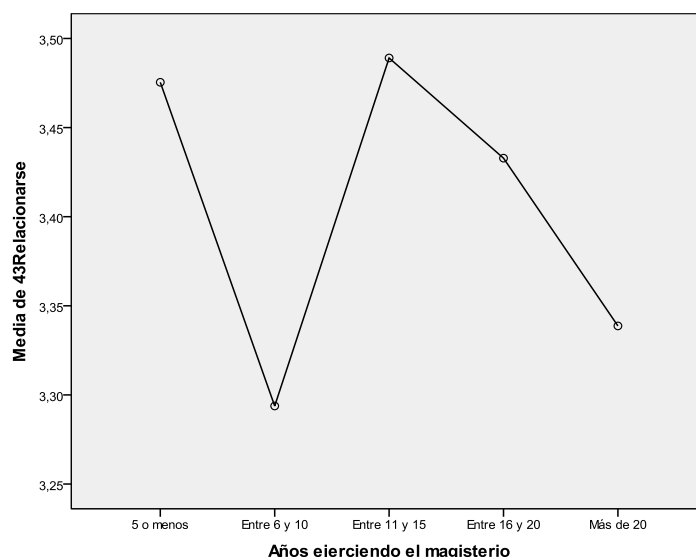


Gráfico 55: Relacionarse – años de docencia

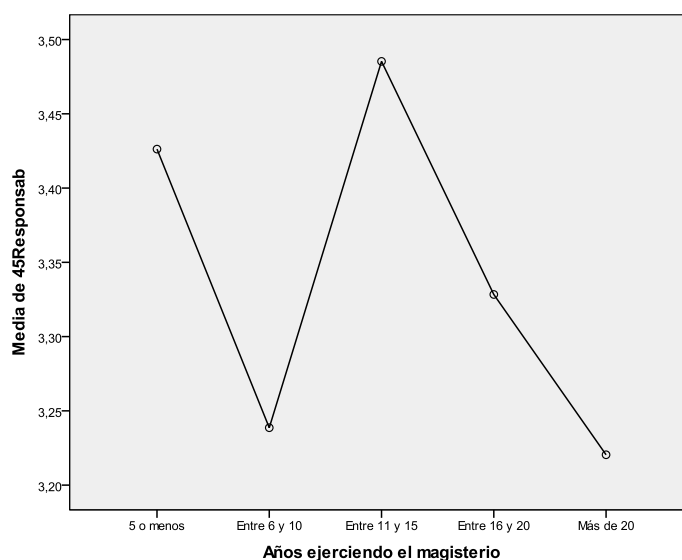


Gráfico 56: Asumir responsabilidades – años de docencia

Por último se solicitó a los encuestados que valorasen la siguiente variable dependiente *“califique cómo se sienten de formado para el ejercicio de su labor como profesor mentor”* y para ello se utilizó el **análisis de segmentación**. Interesa analizar por qué los encuestados dan contestaciones distintas a las preguntas realizadas. Este procedimiento fragmenta las muestras utilizando un proceso secuencial descendente. Pronostica valores de una variable dependiente que se desea explicar (criterio) basada en valores de variables

independientes que pueden dar cuenta de ella (predictores). Se creó un modelo de clasificación basado en árboles (“árboles de decisiones”) que nos aporta información clarificadora y confirmatoria.

El diagrama del árbol muestra que en lo que más se sienten formados es en ayudar al estudiante en prácticas a diseñar y elaborar proyectos educativos y unidades de programación que le permitan adaptar los currículos al contexto sociocultural, potenciando el rendimiento de los alumnos y su progreso escolar en el marco de una educación integral.

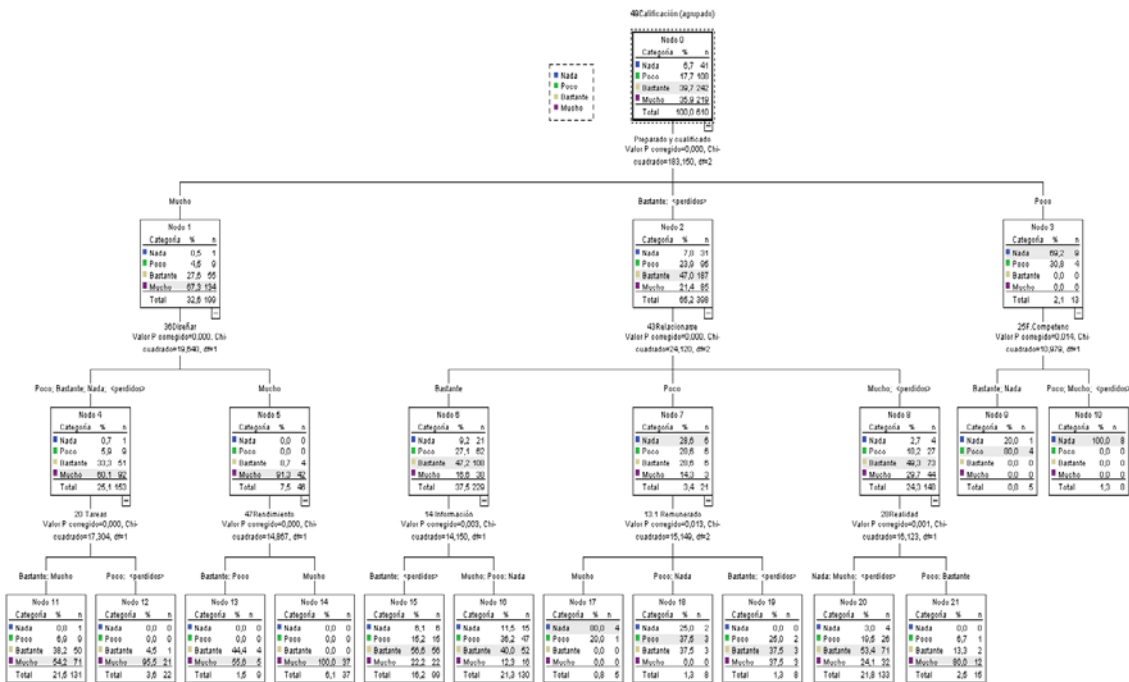


Figura 8: Árbol de decisiones: calificación en formación como mentor

Queda de manifiesto, por tanto en este análisis que el mentor se siente altamente capacitado y formado para ejercer su función de mentor con los alumnos de prácticas.

1.2. Síntesis

Siguiendo el esquema establecido en el cuestionario, por bloques, pasamos a resumir los hallazgos obtenidos mediante el análisis descriptivo.

En esta investigación la mayoría de los mentores encuestados son mujeres, un 78% frente al 22% de hombres. La edad media corresponde con adultos jóvenes, un 42,3% con edades comprendidas entre los 30-39 años. Poseen estudios de magisterio el 76,8%, frente al 23,2%, que son licenciados. En su mayoría trabajan en centros concertados, el 75,9%, haciéndolo en la escuela pública un 19,8% y un 4,3% en la escuela privada.

Llevan más de 20 años ejerciendo el magisterio, un 30,9%, seguido del 27,7% que se encuentra en un tramo de años de ejercicio entre 6 y 10 años. Mayoritariamente desempeñan la docencia en la etapa de educación primaria, un 53,4%, frente a los que lo hacen en educación infantil, el 40,8%. En algún caso, el 5,8% imparten docencia en ambas etapas.

El 42,9% llevan siendo mentores muy poco tiempo, 5 o menos años, seguidos del 21,7% que lleva desarrollando esta labor entre 6 y 10 años.

En cuanto a la formación continua para sus tareas docentes y como mentores, el 32,6% expresa que dedica entre 21 y 40 horas al año como media y el 24,8%, más de 60 horas de formación como media al año.

El perfil de mentor obtenido con estos datos es el de mujer, entre 30-39 años con estudios de magisterio que trabaja en un centro concertado en la etapa de educación primaria y lleva ejerciendo como mentora alrededor de 5 años.

Partiendo de que la preparación y cualificación para ejercer como mentor es la variable objeto de estudio en esta investigación, los análisis llevados a cabo podemos observar que el mentor tiene una alta percepción de sí mismo en cuanto a estar bien formado para desarrollar esta tarea. Así obtenemos un valor medio de 3,4 en un recorrido de 1 a 4, si bien considera que mejoraría

esta situación si tanto las administraciones educativas como las universidades y facultades de educación, participasen por medio de cursos y jornadas de formación encaminadas a esta tarea, alcanzando un valor medio de 2,7% en un recorrido de 1 a 4.

Un dato significativo en la investigación es que para ellos el estatus de maestro mentor debe ser reconocido por antigüedad y titulación. No valoran el “obtenerlo por oposición” según lo reflejan los resultados obtenidos. Esto se puede aclarar dado el hecho de que la mayoría de los mentores encuestados son maestros sin oposición, que trabajan en la escuela concertada mayoritariamente. La “remuneración” no es para ellos un dato importante. Sí en cambio, lo es el reconocimiento por “créditos de formación”.

En el segundo bloque, nos ha interesado averiguar el grado de conocimiento que poseen los mentores sobre el contenido del Practicum de Magisterio, siempre tomando como referencia el Plan de Prácticas de ESCUNI. Por lo general el conocimiento que poseen es bastante alto en cuanto a la descripción de tareas que tiene que desarrollar el estudiante en el aula, y en cuanto a si se ajustan a las orientaciones recibidas en relación con la organización de sus aulas. Los resultados expresan que un 93,4% contestan que sí se ajustan bastante a la organización del aula, lo que nos ratifica la bondad y adecuación de las actividades propuestas en las Guías de Prácticas.

Estos datos se confirman del mismo modo a través del análisis de clúster en donde se constata que el contenido de las Guías de Prácticas han resultado útiles para la orientación y desarrollo de actividades propuestas, ya que “conocer el Plan de Prácticas” permite el desarrollo de la tarea del mentor.

En el tercer bloque dirigido hacia la relación mentor/tutor universitario resulta significativo que los mentores, en un 82,6%, valoran muy positivamente la necesidad de contar con un plan de acogida en el centro, que enmarque desde los primeros días la actuación del estudiante en prácticas. Dato que nos confirma la importancia de una de las funciones que le atribuimos a los mentores: trabajar con el estudiante en contextos reales, facilitándoles de este

modo la puesta en práctica de los planteamientos teóricos trabajados en las universidades.

Nos encontramos también con un dato altamente significativo en cuanto a esta colaboración tutor/mentor, ya que el 82% de los mentores encuestados manifiestan que no han tenido una colaboración directa con el tutor universitario, y un 10,5%, que ha sido escasa. Este dato refleja la demanda que desde los centros escolares se solicita: la necesidad de una colaboración directa del mentor, dado que es un formador imprescindible en el desarrollo de las competencias docentes del estudiante en prácticas, siendo además otra de las funciones primordiales del mentor ya que como hemos comentado en capítulos anteriores, supone un primer acercamiento del estudiante a la realidad del centro escolar. Ante la pregunta de si “debería existir una colaboración directa”, el 72,8% respondió que bastante y mucho, siendo los mentores con más experiencia laboral los que defendieron en mayor medida la mutua colaboración.

En donde hallamos que la colaboración es más alta es en el proceso de evaluación del estudiante, ya que tanto en los porcentajes aplicados como en los contenidos a evaluar propuestos en la Guía de Prácticas, son considerados adecuados en un alto porcentaje, por encima del 85,2%. Por último, en el bloque cuarto, se analizan las competencias específicas del mentor a partir de las competencias específicas docentes que debe desarrollar el estudiante en prácticas.

Entre los hallazgos encontrados podemos observar que el mentor tiene en alta consideración su labor de orientador, acompañante, guía, modelo... del estudiante en prácticas, cooperando en que el futuro maestro desarrolle no solo competencias profesionales docentes, sino también personales y de comportamiento ético. En las variables de este bloque se han obtenido puntuaciones medias entre 3,23 y 3,49 en un máximo de 4 puntos posibles.

En cuestiones como que los estudiantes alcancen una formación científico-cultural y tecnológica; ser capaces de diseñar y elaborar proyectos educativos y

unidades de programación; preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y ser autónomos, aun siendo datos bastante positivos, fue menos valorado: entre el 56,7% y el 90,9%.

Sin embargo cuestiones como ser capaz de enseñar; atender y respetar las diferencias culturales; utilizar e incorporar las tics a los procesos de enseñanza-aprendizaje; relacionarse, comunicarse y mantener el equilibrio personal en sus actuaciones; prever las demandas educativas de los alumnos; asumir responsabilidades y tomar decisiones y potenciar el rendimiento de los alumnos en el aula, se obtuvieron respuestas de bastante y mucho entre el 95,6% y 98,2% de los mentores encuestados, con unas puntuaciones medias entre el 3,23 y 3,49, en un máximo de 4 puntos posibles.

Mediante el análisis de ANOVA aplicado en este bloque, en el que se tuvo en cuenta las variables edad, tipo de centro, horas de formación y años de ejercicio en el Magisterio de los mentores encuestados, hemos podido constatar la existencia de diferencias significativa en algunas de las competencias propias de la función docente.

El reconocimiento profesional que se alcanza a través del desempeño de las funciones de mentor, alcanza puntuaciones medias más altas en los grupos de mentores de menor edad y que trabajan en la escuela concertada, así como la valoración que le dan al tiempo dedicado a su formación, pues revierte en la formación del estudiante en prácticas y el desarrollo de competencias profesionales docentes, tales como favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje y ser capaces de asumir responsabilidades y tomar decisiones. En cuanto a la influencia de los años de ejercicio profesional de los mentores en el desarrollo de capacidades profesionales en los estudiantes, fue significativo para el grupo de edad entre 11 y 15 años de ejercicio.

Por último, con todos los hallazgos recogidos se les pidió a los mentores que se calificasen en cuanto a su percepción de la formación que poseen para ejercer como mentores. Las respuestas obtenidas han sido que en lo que se sienten mejor formados es en el diseño y elaboración de proyectos educativos

y programación; en capacidad de adaptación de los currículos al contexto sociocultural; en potenciar el rendimiento de los alumnos y su progreso en el marco de una educación integral.

Estos datos en cierto modo se corresponden con el perfil del maestro mentor de la muestra, un grupo relativamente joven con iniciativas y preocupados por su formación continua. Datos que nos conducen a responder al problema de investigación planteado, en el que nos preguntábamos si incide en el estudiante la formación y el desarrollo de competencias profesionales del maestro mentor.

2. Análisis cualitativo y descripción de resultados

En este apartado se presenta la información obtenida de las preguntas abiertas insertadas en el cuestionario aplicado a los profesores mentores. En primer lugar, se aborda su percepción a cerca de la necesidad de profundizar en los contenidos y prácticas educativas. En segundo lugar, se muestran aquellos aspectos concretos en los cuales se siente inseguro en su tarea como profesor mentor y finalizamos con las opiniones acerca de cuáles serían las competencias fundamentales para desarrollar con calidad y eficiencia la función de mentor.

El análisis de la información nos ha permitido indagar y descubrir aquellas necesidades e inseguridades que experimentan los profesores mentores en el quehacer educativo diario cuando admiten, guían y orientan a los alumnos de prácticas de enseñanza. Consideramos que la metodología cualitativa ofrece la posibilidad de indagar y profundizar en los aspectos complejos en educación dado que trata de explicar el cómo y el porqué de los fenómenos observados en el contexto real de la práctica educativa. Este es un modo de proceder investigativo de manera muy diferente a como lo podría explorar la metodología cuantitativa. Aunque si bien, ambas metodologías se complementan y se enriquecen mutuamente.

Las preguntas abiertas se efectuaron a los mentores durante la aplicación del cuestionario. Debemos destacar que el número de respuestas obtenidas en cada una de las preguntas abiertas ha sido diferente. En la primera pregunta el número de respuesta ha sido de 135. En la segunda de 122 y en la tercera de 191.

La descripción de los resultados cualitativos se estructura en tres partes fundamentales. En primer lugar, se presentan los resultados de la pregunta abierta titulada: *si podría añadir en que contenidos y prácticas educativas le gustaría profundizar para ser un buen profesor mentor*. El número de la muestra que ha contestado la pregunta es: N 135. Los resultados obtenidos se han clasificado y organizado en categorías conceptuales que agrupan los códigos por criterios de similitud y afinidad.

En segundo lugar, se exponen los resultados obtenidos de la segunda pregunta abierta referida a que *indicara los aspectos concretos en los que se siente inseguro en su tarea como profesor-mentor*. El número de respuesta hallado es: N.122. Igualmente los resultados obtenidos se han clasificado y organizado en categorías conceptuales que agrupan los códigos por criterios de similitud y afinidad.

En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos de la tercera pregunta en la que se le pedía que *señalase la competencia que considera fundamental en su labor como profesor mentor*. El número de respuesta hallado es: N. 191. Igualmente los resultados obtenidos se han clasificado y organizado en categorías conceptuales que agrupan los códigos por criterios de similitud y afinidad.

Finaliza este apartado con un breve resumen donde se sintetizan los diferentes aspectos educativos, de formación y desarrollo profesional en los que desean profundizar o se sienten inseguros en el desempeño de su labor de mentor. Así mismo resumimos, las competencias que consideran esenciales para ejercer con calidad su tarea de mentor.

2.1.- Descripción de los resultados obtenidos de las preguntas abiertas

2.1.1.- Contenidos y prácticas educativas en los cuales les gustaría profundizar al maestro mentor

A continuación presentamos el análisis de los resultados obtenidos relativos a la pregunta *si podría añadir en que contenidos y prácticas educativas le gustaría profundizar para ser un buen profesor mentor*. Se persigue pues detectar cuáles son los contenidos y las prácticas educativas en los que les gustaría profundizar para ejercer como un buen profesor mentor. Consideramos que esta pregunta contiene gran carga de subjetividad a la hora de indicar la necesidad de ahondar tanto en el campo científico como en el de la práctica profesional educativa, por ello, creemos que ambos aspectos serían muy difíciles de descubrir tan sólo con los resultados de tipo cuantitativo.

1. Los maestros mentores desean profundizar en formación e investigación para desempeñar con calidad su función

En este punto se presenta la opinión de los maestros mentores en relación con los aspectos formativos y de investigación en los cuales desean profundizar con la finalidad de ejecutar con mayor calidad su función de maestro mentor.

Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente red, denominada: *los maestros mentores desean profundizar en formación e investigación para desempeñar con calidad su función*, formada por nueve categorías. En ella, se ponen de relieve que están deseosos de estar al día en las corrientes educativas actuales, en recibir cursos formativos que les favorezcan el desempeño de la función de ser mentor, dado el alto número de citas asignado. Otro aspecto en el que desean profundizar es, en investigación e innovación educativa. Así como en perfeccionar su experiencia profesional y aprender a conocerse como maestro. Destacamos algunas citas textuales que justifican y

explicitan los deseos de profundizar con el fin de llevar a cabo su función con la mayor calidad posible:

“Me gustaría profundizar en las corrientes educativas actuales. Actualmente vivimos en una sociedad cambiante y la demanda social es muy variable a veces los que llevamos tiempo dedicándonos a la enseñanza caemos en el error de estancarnos y ser conservadores”

“Realizar cursos de maestros enfocados a los tutores con alumnos en prácticas”.

“Tendría que haber un curso, mediante el cual la preparación fuese específica para esta función”.

“No obstante sería interesante y bueno un curso de formación específico para todos los profesores que quieren ser mentores para que todo esté claro y funcione bien”.

“Me gustaría que algún experto me dijera qué hacer para serlo, yo he empleado la voluntad y el sentido común, además de la información recibida de ustedes”

“Considero muy importantes los Cursos de Formación específica para esta función”. Sería bueno aprender a conocerse mejor como maestro.

Cómo transmitir la vocación del educador, manteniendo la autoridad en el aula, sin ser autoritario.

“Formación específica, orientada por la Administración o Facultad para que el mentor saque el mayor rendimiento a sus prácticas. Ejemplo: responsabilidades y tareas que debe asumir”.

“Sobre todo de qué manera puedo yo ayudar al alumno en prácticas y de la mejor manera.

“Considero que conocer mejor los nuevos planes de estudios de la escuela universitaria favorecería esta misión”. “Creo que todos debemos continuar profundizando en todo tipo de contenidos y prácticas

educativas para conseguir que nuestra formación sea cada día más completa”.

Otra faceta en la que muestran sus deseos de profundizar es en *investigación e innovación educativa*. Recogemos algunas citas ilustradoras:

“Me gustaría profundizar en innovaciones y en nuevas investigaciones a la hora de trabajar los contenidos científicos, en nuevas experiencias didácticas, etc... en investigación-acción e innovaciones pedagógicas.

“En las nuevas tendencias psicopedagógicas para implementar una didáctica más actual. Esto es en Pedagogías innovadoras”

“En la parte de didáctica de las áreas. Estoy profundizando en todo lo que creo necesario: método de estimulación Glenn Doman. Rutinas de pensamiento Matemáticas. Me gustaría hacer algún curso de entusiasmát. En el centro estamos haciendo un proyecto de innovación con estas metodologías”.

“Creo que cada uno se preocupa de ir profundizando en la tarea educativa. Creo que no nos podemos quedar anclados en el pasado, tenemos que estar al día y poner en práctica los nuevos avances que nos ofrece la sociedad al servicio educativo”.

“Considero muy bueno. Enriquecerme de los nuevos avances, métodos pedagógicos y proyectos educativos que se enseñan desde las aulas universitarias”.

Es de destacar el alto número de respuestas de los maestros mentores explicitando lo siguiente: cómo creen que debe ser y realizar su función de mentor, destacan también la gran responsabilidad que sienten al ser transmisores de la vocación para ejercer de maestro. En las siguientes citas textuales nos lo corroboran:

“Mi ilusión es saber cómo transmitir la vocación del educador, manteniendo la autoridad en el aula, sin ser autoritario”. “Cómo ayudar a

descubrir la verdadera vocación de ser maestro”. Comunicar que la experiencia a lo largo de los años es mi mejor asignatura de aprendiz de maestro, claro está, anotando mis errores y aprender de ellos para modificar.

“Mi deseo y objetivo es poder enseñar al alumno en prácticas todo lo necesario para su formación y poderle proporcionar materiales que le puedan ayudar.”

Algunos maestros opinan que: “No creen que dependa de unos contenidos concretos o unas prácticas educativas determinadas. Pues la experiencia y la realidad me ha hecho ver que al encontrarse con diferentes grupos humanos con distintos intereses y realidades singulares, me ha modelado la forma de trabajo y de actuación en el aula que puede enriquecer en algunos aspectos al alumno futuro maestro”. Otros, consideran que la experiencia profesional docente cualifica en esta misión de ser mentor, puesto que, “creen que están preparados para ser un buenos profesores- mentores debido a su larga experiencia profesional”.

Algunos destacan significativamente lo que influye la conveniencia de ser un buen profesional expresándolo de esta forma: Incide en todo “el cómo enseñamos” más que “el qué” ya que se debe poner especial el querer a los niños, tener cuidado en el trato con los alumnos en el día a día: con refuerzo positivo, acogerlos, con reconocimientos y con valoración de cada pequeño esfuerzo, acompañarles y quererlos tal como son. De esto depende el 80% de éxito o fracaso de un alumno, sobre todo si tiene dificultades”.

Para finalizar destacamos la opinión de algunos profesionales que consideran escaso el tiempo que permanece el alumno en prácticas en el aula para que pueda adquirir las competencias de ser un docente capacitado para el desempeño de profesión. De esta forma opina:

“Durante las tres semanas de prácticas que han permanecido en el Centro, no ha sido posible adquirir las capacidades necesarias para ejercer esta profesión. En mi opinión durante ese tiempo, considero que lo más importante que debe hacer un alumno es observar, que por otra parte, es la mejor manera de realizar después una buena práctica educativa”.

RED: Los maestros mentores desean profundizar en formación e investigación para desempeñar con calidad su función de mentor

Códigos (9):

1-C-Realizar cursos de formación específica enfocada a los maestros mentores {9-1}

1_C- A conocerse como maestro. {1-1}

1_C_ La experiencia profesional es importante {1-1}

2_C_En investigación e innovación educativa. {11-1}

5_A ser un buen profesional y amor a los niños. {1-1}

5_Cómo transmitir la vocación de maestro educador. {2-1}

5_Creencias y deseos {8-1}

5_La experiencia profesional ha sido mi maestra {2-1}

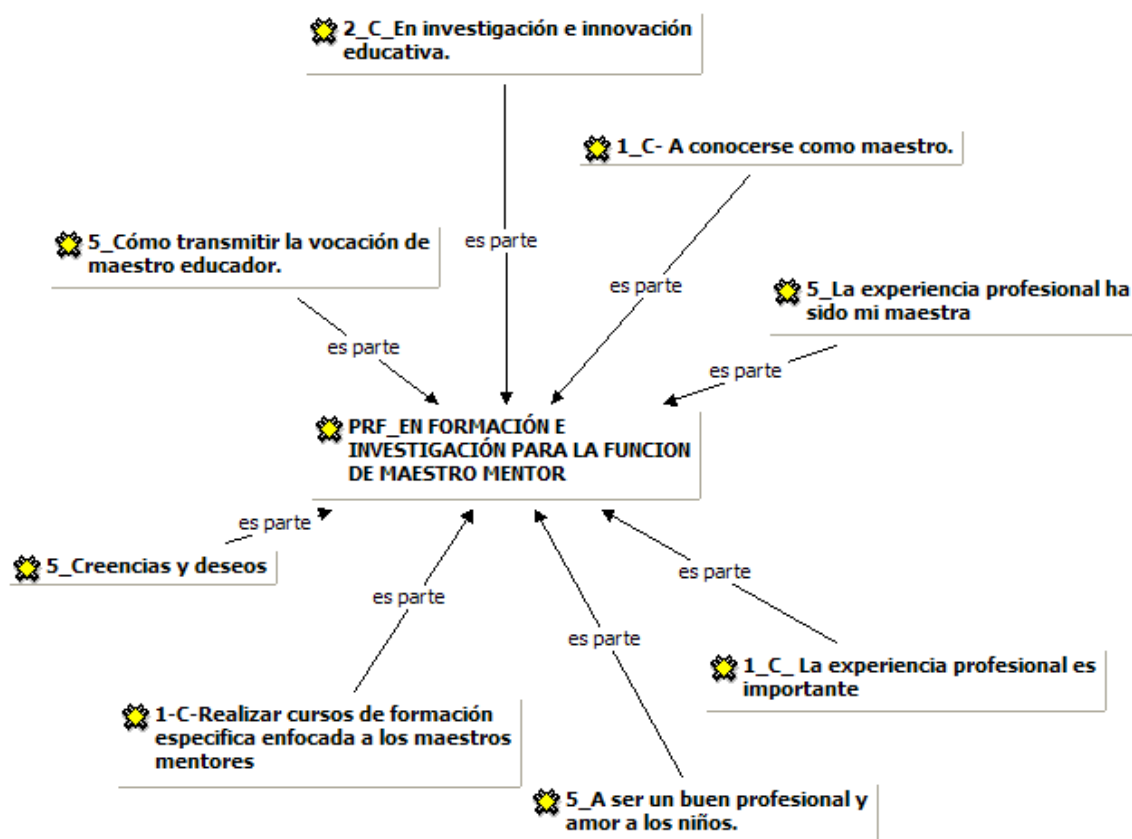


Figura 9: Los maestros mentores desean en profundizar en formación e investigación

2. A los maestros mentores les gustaría profundizar en contenidos científicos

En la siguiente red se pone de relieve la serie de contenidos científicos en los que desean profundizar. Destacan en su mayoría la necesidad de profundizar y perfeccionarse en el uso y manejo de las tecnologías, en el desarrollo de las competencias básicas, en ámbitos de la inteligencia y de la afectividad. Para mayor clarividencia recogemos algunas citas textuales de cada uno de los códigos:

“En educación emocional”. “Profundizar en las inteligencias múltiples y el nivel de maduración de los niños en cada etapa educativa”. “Ampliar el ámbito científico y experimental”, “en el campo legislativo”. “En el manejo

y empleo de las tics en el aula”. “En el desarrollo de las competencias básicas”.

Red: PRF_ Les gustaría profundizar en contenidos científicos.

Códigos (9):

- 1-C-En educación emocional {2-1}
- 1-C-En el nivel madurativo de la etapa {1-1}
- 1_C- Aprender a enseñar {1-1}
- 1_C- En ampliar el ámbito científico y experimental {1-1}
- 1_C- En el área de las tecnologías {8-1}
- 1_C- Legislación vigente {2-1}
- 1_C-Profundizar en el periodo de adaptación {1-1}
- 1_C_ En inteligencias múltiples {2-1}
- 1_C_ En desarrollo de competencias básicas {2-1}

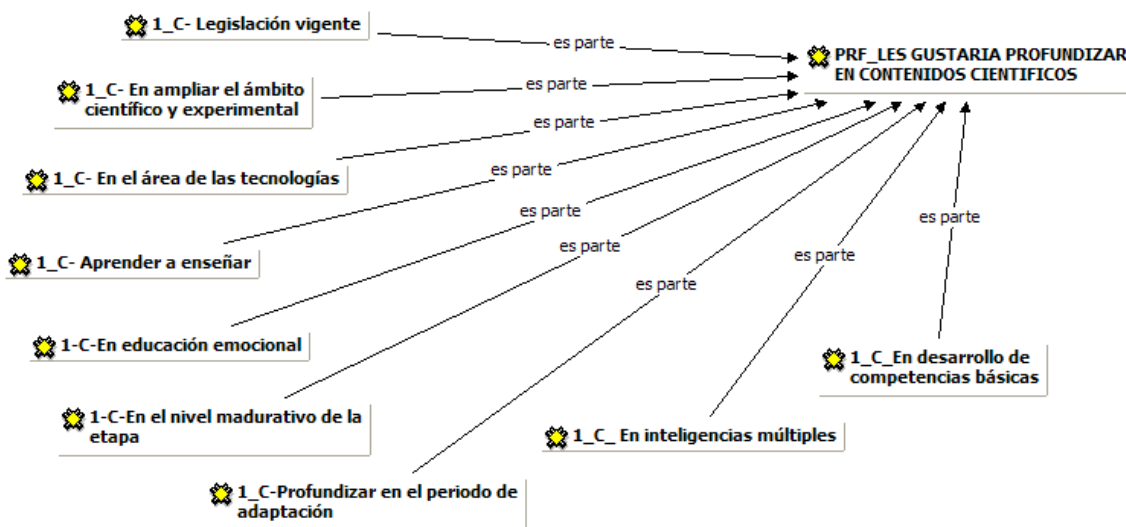


Figura 10: Les gustaría profundizar en contenidos científicos

3. *A los maestros les gustaría profundizar en el empleo de métodos y estrategias didácticas*

Los códigos integrantes de la red nos muestran los aspectos metodológicos en los cuales los maestros mentores desean profundizar con el fin de llevar a cabo de forma eficaz su labor profesional de atención y ayuda al alumno en prácticas. Algunas citas textuales ponen de relieve las necesidades de ahondar en el campo de la metodología didáctica. Destacamos entre otras las siguientes:

En primer lugar destacamos que:

“Desean aprender a enseñar y enseñar a aprender. Les gustaría conocer un método de enseñanza para mostrar al alumno en prácticas su tarea como docente”.

“Me gustaría recibir más formación didáctica orientada a los alumnos en general y especialmente anhelo profundizar en técnicas de comunicación e información y en metodología de la didáctica de la matemática innovadora y en estrategias de motivación para el aprendizaje”

En métodos que *“enseñen como adaptarse a las necesidades de cada alumno con el fin de realizar un trato educativo atendiendo a la diversidad para adaptarse a las necesidades de cada niño e intentar que estén motivados constantemente”.*

Desean profundizar en técnicas centradas en la socialización tales como:

“Saber organizar grupos interactivos y de aprendizaje cooperativo en las aulas. Aprender a realizar juegos cooperativos. Utilizar más la herramienta de “proyectos cooperativo y colaborativos en el aula. Pues considero que el sistema educativo actual debe cambiar para poder

adaptarnos a las nuevas generaciones puesto que el aprendizaje y logros alcanzados resultan ser muy positivo en los alumnos.

Otro de los métodos en el consideran que deben profundizar es en” *nuevas estrategias para la resolución de problemas, esto es en el aprendizaje basado en problemas”*

Exponen la necesidad de profundizar en *la dinámica de grupos tanto a nivel teórico como práctico*. Pues consideran que estas técnicas de interacción grupal y social son muy necesarias aplicar en los momentos actuales para crear ambientes positivos en las aulas generando, de esta forma, espacios para la atención adecuada y adaptada a las dificultades que presentan algunos alumnos.

Así mismo ven la necesidad de aprender estrategias didácticas *para trabajar en las aulas la adquisición de hábitos, normas y educación en valores.*

Red: PRF_ Desean profundizar en el empleo de métodos y estrategias didácticas

Códigos (13):

- 1_C- Aprender asertividad, {1-1}
- 1_C_ En estrategias de enseñar a enseñar {2-1}
- 1_C_ En metodología de enseñar a aprender {5-1}
- 2_PR-En estrategias de motivación {3-1}
- 2_PR-En técnicas de información {1-1}
- 2_PR-Profundizar en aprendizaje cooperativo {2-1}
- 2_ PR-En la estrategia de resolución de problemas {1-1}
- 2_C-En estrategias para la adquisición de hábitos y normas {4-1}
- 2_PR- En aprendizaje basado en problemas {1-1}
- 2_PR- En dinámica de grupos {2-1}
- 2_PR_En metodología de la matemática innovadora {4-1}
- 2_PR_Técnicas de información y comunicación. {1-1}

3_PR_Aprendizaje cooperativo {5-1}

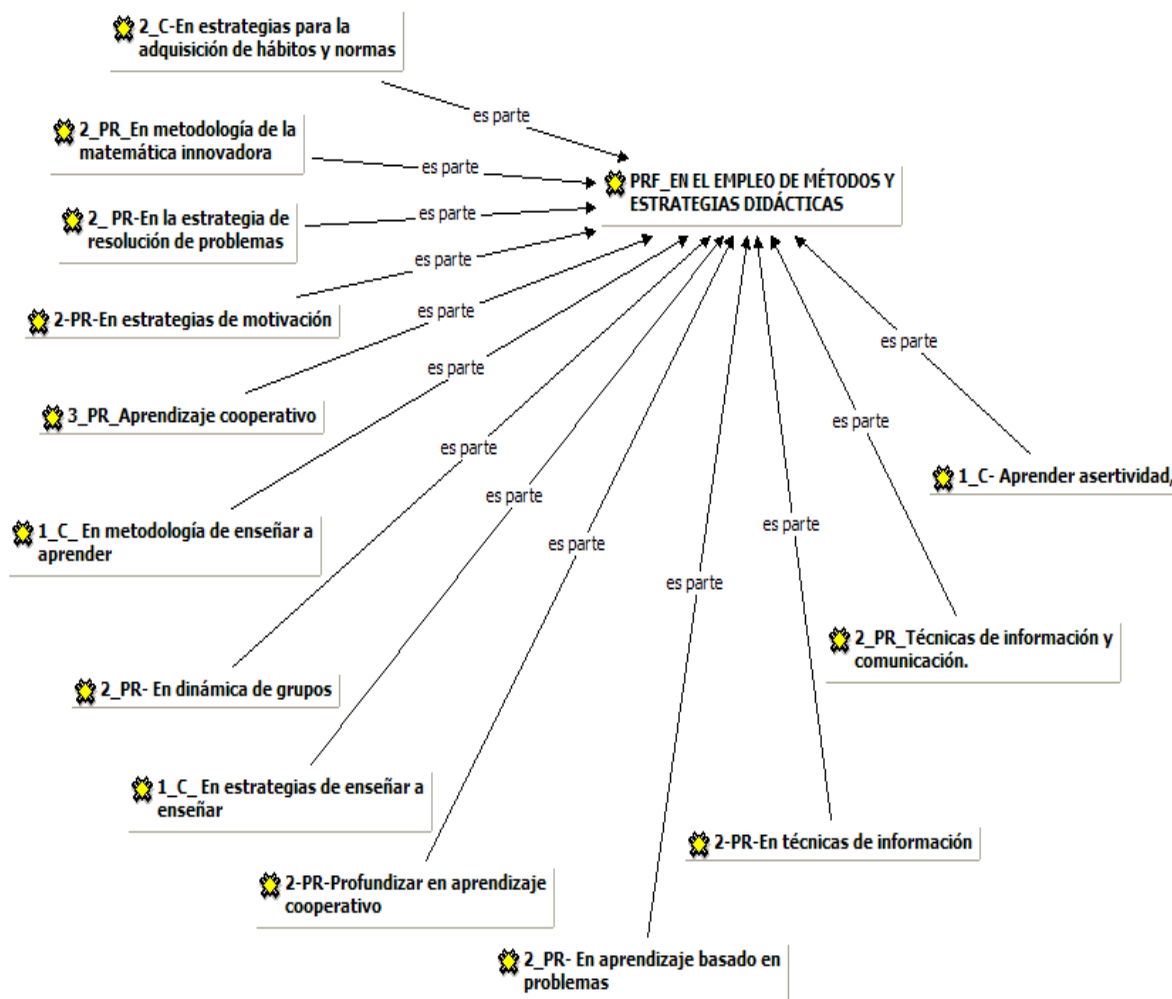


Figura 11: Desean profundizar en el empleo de métodos y estrategias didácticas

4. A los maestros mentores les gustaría profundizar en orientación pedagógica

Los maestros mentores les gustaría profundizar en el ámbito de la orientación pedagógica en los siguientes aspectos:

“Saber enlazar los contenidos culturales de la etapa en la que practica el alumno con lo que ha estudiado en la Facultad en los diferentes campos de estudio”.

Les preocupa la resolución de los conflictos en el aula, la orientación y tutorías con las familias; el saber detectar las dificultades de aprendizaje en los alumnos así como proporcionarles como tutor la adecuada atención a sus necesidades.

Aunque consideran difícil realizar bien el trato a la diversidad por el elevado número de alumnos se muestran muy interesados en ejecutarla con calidad y rigor, no solo con los niños con más dificultades, sino también con los alumnos con buenas capacidades cognitivas. Pues, en el día a día del quehacer profesional ven esencial el tener que adaptarse a las necesidades de cada niño e intentar que estén motivados constantemente.

Red: PRF_En orientación pedagógica

Códigos (5):

- 1_C- Saber enlazar los contenidos de la etapa con los que han aprendido en la facultad {1-2}
- 1_C_ En resolución de conflictos {1-1}
- 1_C_ En saber orientar a las familias. {3-1}
- 1_C_ Saber detectar las dificultades de aprendizaje {2-1}
- 1_C_En el trato específico a la diversidad {5-1}

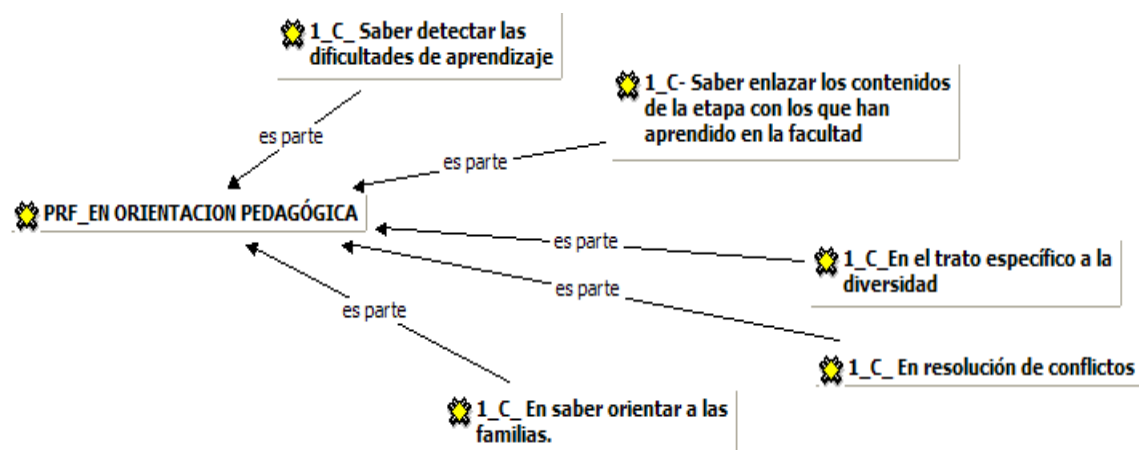


Figura 12: Profundizar en orientación pedagógica

5. *A los maestros mentores les gustaría profundizar en planificación, programación y proyectos de trabajo en el aula*

Presentamos a continuación algunas citas textuales donde los maestros mentores manifiestan los aspectos en que desean profundizar referidos a la planificación, programación y diseño de proyectos de aula. Destacamos los siguientes:

“Deseo profundizar en programaciones didácticas”, “en la elaboración y diseño de unidades didácticas con los alumnos en prácticas en el aula”; en saber diseñar programaciones de trabajo para el aula y planificar la programación basada en proyectos de trabajo”. Les gustaría así mismo, “contar con tiempo suficiente para programar juegos didácticos”.

Manifiestan, también que quieren profundizar en la organización y desarrollo en el aula de rincones cooperativos, la organización de equipos interactivos y diseñar rincones cooperativos en el aula.

Red: PRF_Planificación-programación y proyectos

Códigos (6):

1_C_Programaciones didácticas {2-1}

2-PR-Programación por proyectos de trabajo {2-1}

2-PR_Programar juegos didácticos {1-1}

2_PR_Equipos interactivos {1-1}

2_PR_Rincones cooperativos {1-1}

3_PR_Trabajo por proyectos. {3-1}

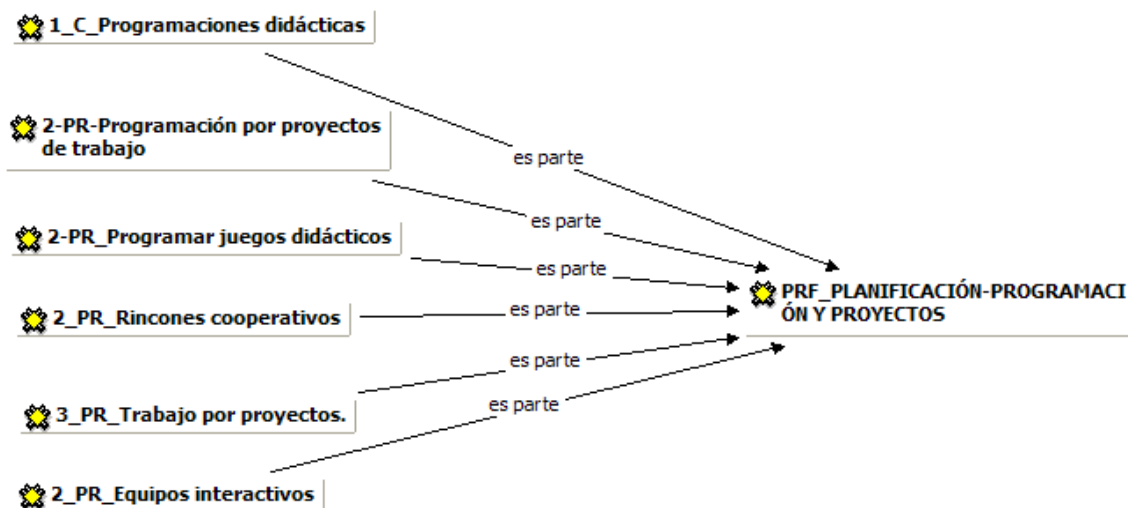


Figura 13: Desean profundizar en planificación, programación y proyectos

6. *A los maestros mentores les gustaría profundizar en la gestión del periodo de prácticas de enseñar*

Este punto lo destinamos a presentar tres redes relativas al periodo de prácticas que realizan los alumnos en las aulas. Cada una de ellas va a reunir los aspectos relativos al inicio del periodo, la segunda referida a los aspectos didácticos desarrollados durante el periodo y la tercera reúne los códigos relativos a la evaluación del periodo y del alumno en prácticas.

La primera red reúne códigos referidos a aspectos que desean profundizar y conocer previamente cuando comienzan el periodo de prácticas y reciben en las aulas a los alumnos futuros maestros. Manifiestan que les gustaría disponer previamente del plan de prácticas. *“Sería bueno recibir información sobre el proceso de prácticas del estudiante para saber con más precisión qué objetivos tiene y qué debemos esperar que realice en su actuación como docente”*. *“Conocer un poco más el plan del Practicum para poder dar mayor oportunidad al alumno en prácticas de integrar teoría y práctica”*. Saber *“cuánto tiempo va estar realizando prácticas en el aula”*.

Otro aspecto relevante que desean y les gustaría es “*tener previamente reuniones con el coordinador y el profesor tutor de la universidad para intercambiar y conectar los objetivos y contenidos del plan así como recibir una asesoría inicial de acogida del alumno en prácticas y lo que supone el rol de ser mentor*”. Recibir orientaciones detalladas para ejercer de mentor para poder guiar y acompañar en esta tarea al alumno en prácticas *en su proceso de aprendizaje de maestro*; Desean recibir pautas de actuación con los alumnos de prácticas. Coinciden en destacar que es preciso conocer cuáles son los objetivos y los contenidos que deben aprender los alumnos en el periodo de prácticas. Por supuesto desean conocer lo que los alumnos de prácticas saben y dominan en el campo intelectual afectivo y social. Ello, creen que beneficiaría a ambos al poder adecuar y adaptar la programación didáctica a los intereses de los futuros maestros.

Red: PRF_En aspectos básicos al inicio del periodo de prácticas

Códigos (10):

- 1-C-Conocer lo que los alumnos en prácticas saben y dominan {2-1}
- 1_C- Conocer previamente los objetivos a trabajar en el periodo de prácticas {1-1}
- 1_C- En pautas de actuación con alumnos de prácticas. {1-1}
- 1_C- Saber que debe conocer sobre la dinámica del aula, centro. {1-1}
- 1_C_ En orientaciones detalladas para ejercer como tutor {2-1}
- 4-ORG-Disponer previamente del plan de prácticas de maestros. {7-1}
- 4-ORG-Tener reuniones previas con el coordinador {3-1}
- 4_ORG- Mayor relación con el profesor tutor de la universidad {2-1}
- 4_ORG- Conocer los objetivos de las prácticas de maestro {3-1}
- 4_ORG- Conocer que contenidos deben aprender los futuros maestros en las prácticas {3-1}

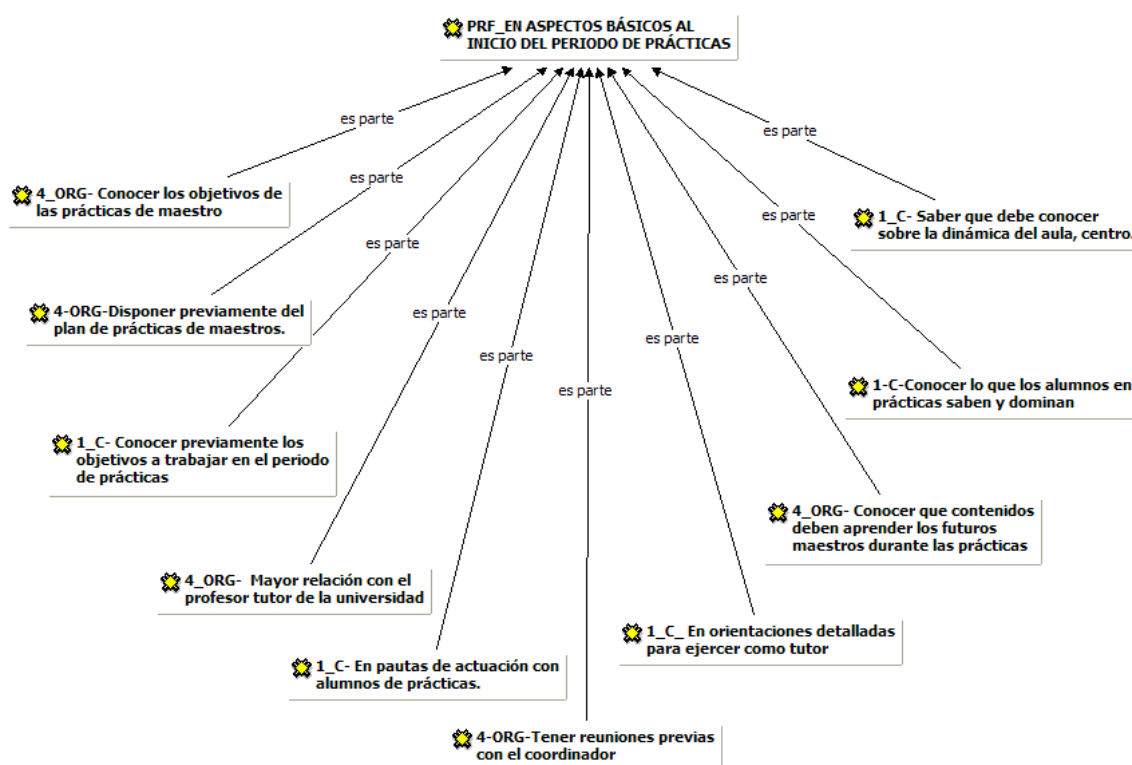


Figura 14: Les gustaría profundizar en aspectos básicos del inicio del periodo de prácticas

La segunda *red* aglutina los códigos referidos a los aspectos en los que desean profundizar durante el desarrollo del periodo de prácticas.

Los maestros responsables del aula reclaman un mayor contacto con la universidad con el fin de poder conectar los objetivos propuestos en el plan de prácticas, dado que los futuros maestros deben trabajar durante sus estancia en el centro y en el aula con los objetivos y competencias que planifican y programan como trabajo escolar para los niños del aula con el fin de aunar esfuerzos y lograr sinergias educativas.

Por otra parte desean recibir más información sobre las actividades concretas debe realizar en el aula el futuro maestro. Lo muestran de esta forma:

“Nos gustaría recibir más información sobre las actividades que debe realizar el alumno, para poder facilitarle el trabajo, los materiales y formación extra que necesite para realizar el dossier, memoria”. E

incluso que abogan y consideran muy formativo que el alumno en prácticas se implique y llegue a ser el responsable de *“la dinámica de la clase durante toda una jornada”*. *Creen que es muy escaso el tiempo destinado al periodo de prácticas para aprender la función de maestro.*

No quieren ni desean que los alumnos futuros maestros sean sólo meros espectadores dentro del aula sino que les *“gustaría saber qué debe explicar, comentar y hacer saber al alumno en prácticas para que no se queden en ser un mero observador de la acción educativa dentro del aula”*.

Ponen de relieve su interés por conocer más y mejor a los alumnos de prácticas especialmente desean conocer, *“cuáles son las necesidades de los alumnos de prácticas para intentar complementar al máximo su formación durante el tiempo que están con nosotros en el aula y en el centro educativo.*

Red: PRF_En aspectos concretos a profundizar durante el desarrollo de las prácticas

Códigos (7):

1_C- Saber enlazar los contenidos de la etapa con los que han aprendido en la facultad {1-2}

4_ORG- Mayor contacto con la universidad para conectar objetivos {4-1}

4_ORG-Escaso tiempo para el desarrollo del periodo de prácticas {4-1}

4_ORG_ Recibir más información sobre qué actividades debe hacer el alumno en prácticas {3-1}

4_ORG_ Que el alumno en prácticas dicte la clase, al menos una jornada. {1-1}

4_ORG_ Que el alumno en prácticas permanezca todo el tiempo en la misma aula {1-1}

5_ Que exista continuidad en la formación de maestros entre las instituciones formadoras {1-1}

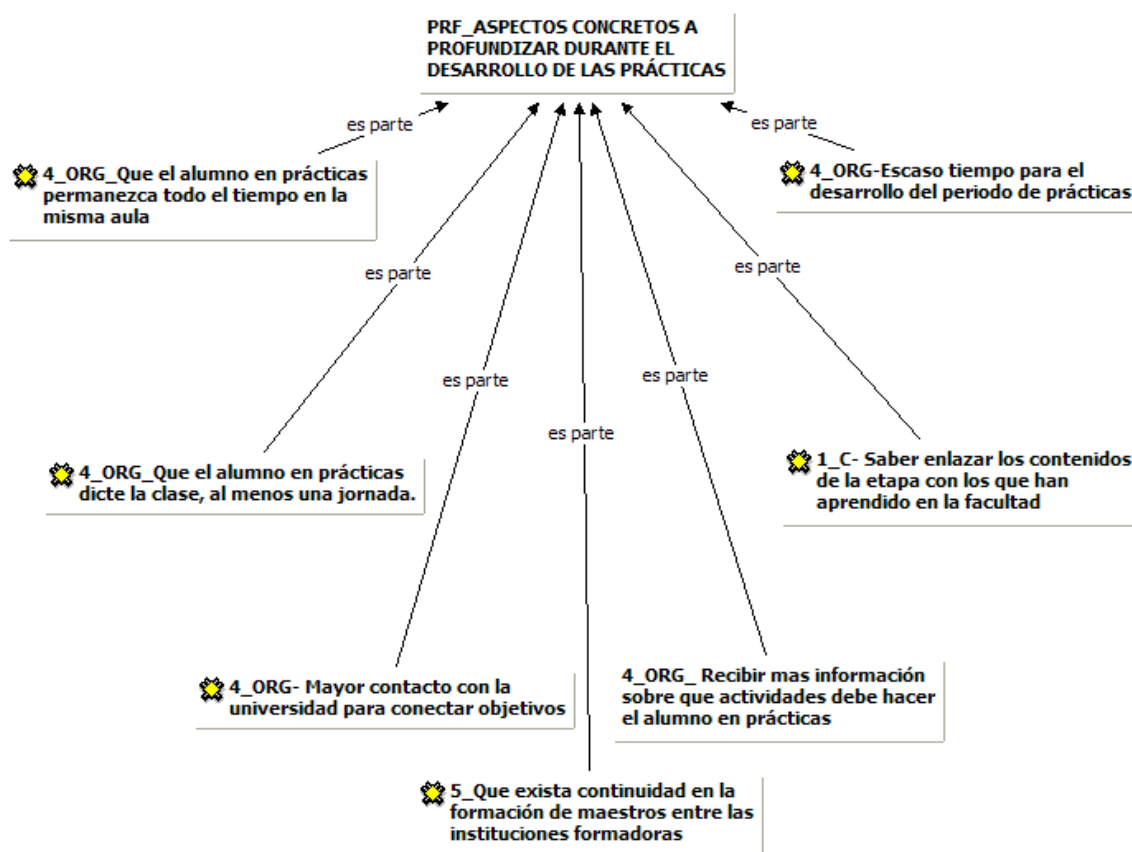


Figura 15: Desean profundizar en aspectos educativos y de organización del periodo de prácticas

La tercera red reúne los códigos que aglutinan citas textuales relativas a la *evaluación del periodo de prácticas*. Citas en las que los maestros mentores muestran lo siguiente: *“desean conocer lo que se les debe exigir al alumno en prácticas tanto en contenidos y objetivos como en métodos para evaluar de una forma correcta y objetiva. Para ello, creen conveniente que “la universidad debería proporcionar unos criterios básicos de exigencia a tener en cuenta por los centros y en las aulas. Creen conveniente que durante las reuniones con los profesores de la universidad y coordinadores en los centros se debatan y sean consensuen dichos criterios con el fin de unificar los criterios de evaluación y los niveles de exigencia”*. Dado que según sus opiniones, otorgaría *mayor credibilidad social y formativa al periodo de prácticas de maestro*.

Red: PRF_AI final del periodo de prácticas. Evaluación

Códigos (4):

1_C_En el sistema de evaluación y autoevaluación {2-1}

4_ORG-De los objetivos de prácticas. Conocer cuál es el nivel de exigencia a lograr {4-1}

4_ORG_ Sobre los contenidos a trabajar. Tener claro cuál debe ser el grado de logro a exigir {5-1}

4_ORG_Saber qué debo exigir al alumno en prácticas. {5-1}

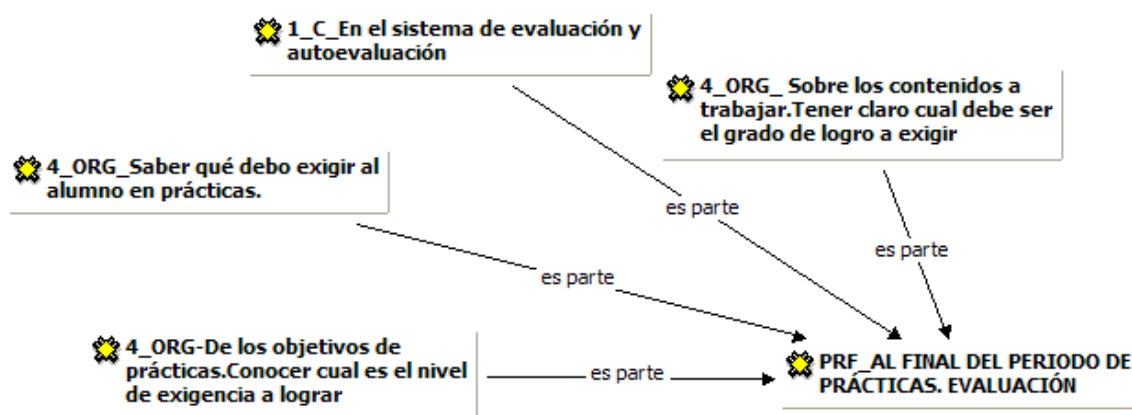


Figura 16: Desean profundizar en algunos aspectos concretos al finalizar el periodo de prácticas

2.1.2.- Indique aspectos concretos en los que se siente inseguro en su tarea como profesor-mentor

A los maestros titulares del aula que ejercen la función de mentor del alumno en prácticas de maestro, se les ha preguntado que indicasen los aspectos concretos en los que se siente inseguro en esta tarea de ser mentor/a.

1. *Los maestros mentores no se sienten inseguros*

Podemos destacar el alto índice de respuestas de los maestros mentores donde manifiestan que se sienten seguros al realizar esta función expresándolo con la siguiente afirmación, “*no estoy inseguro*”. Otros sin embargo, cuentan que se sienten “*seguros y explican cada día el plan de trabajo en el aula, la programación diaria, la organización, la individualidad de los alumnos y lo que va surgiendo dentro del aula*”. *O bien afronto la situación como un reto*. Sólo una respuesta expone que *al comienzo del periodo se siente inseguro, luego ya no*. Respuestas que se pueden visualizar en la siguiente red.

Red: INS_no me siento inseguro

Códigos (4):

6_INS- Estoy seguro y explico cada día el plan de trabajo. {1-1}

6_INS_Inseguro al comienzo del periodo, después ya no {1-1}

6_INS_No estoy inseguro {24-1}

6_INS_Seguro. Afronto la situación como un reto de cada día {1-1}

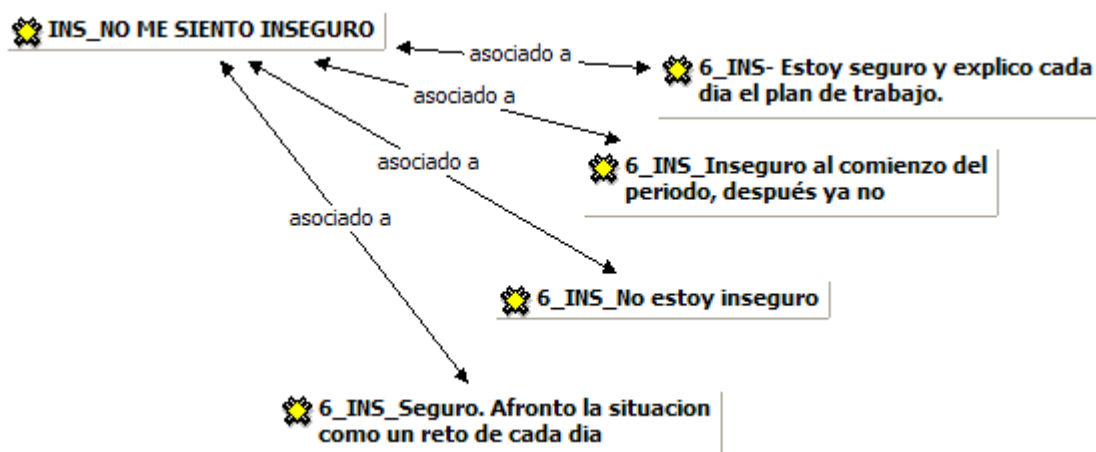


Figura 17: Los maestros mentores no se sienten inseguros

2. *Los maestros mentores se sienten inseguros en algunas cuestiones educativas de carácter general*

Los maestros mentores exponen algunos aspectos educativos en los que se sienten inseguros para realizar con éxito su labor de mentor. Para una mejor comprensión de los mismos se han ordenado y clasificado en categorías con criterios de similitud y cercanía. La forma de presentación es a través de las redes conceptuales generadas en el programa Atlas.ti.

La siguiente red reúne los aspectos educativos de carácter general referidos a las dudas e inseguridades en los que maestros mentores se sienten inseguros. De todos ellos destacamos el siguiente. Que sienten *responsabilidad profesional al querer transmitir la vocación de maestro al alumno en prácticas*. Además, de que *sienten mucho compromiso profesional al ejercer la labor de mentor, cuya exigencia fundamental es que el alumno en prácticas aprenda a ser maestro*. Otras de sus dudas e inseguridades aluden a que temen y se sienten inseguros al considerarse *“que no sean capaces de transmitir al alumno en prácticas la esencia de la educación”*. Esto es, *“me siento con mucha responsabilidad a la hora de transmitir una vocación”* Otros corroboran la idea al expresar que *“dudo las clases no sean lo suficientemente atractivas y motivadoras para fomentar las ganas en los alumnos de prácticas por desempeñar esta labor tan maravillosa”*

Algunos maestros aluden a su temor a que los futuros maestros les imiten sus *vicios adquiridos tras los años de desarrollo profesional*. Esto es algo que no desean que ocurra *puesto que consideran que ello no favorece la labor educativa en general, al ser imitados por los alumnos en prácticas”*.

Les preocupa a los maestros mentores las cuestiones de cómo guiar y orientar al alumno en prácticas para que aprenda a ser maestro, desearía que estuviera más *“explicitado lo que conviene que haga el futuro maestro para su formación”*. Otro maestro mentor lo *corroboraba al solicitar que se” les proporcionar una guía al profesor mentor de las actividades propuestas que*

tiene que realizar el alumno en prácticas para que sea más provechoso, efectivo y de calidad este periodo de prácticas”.

Les genera inseguridad el hecho de desconocer los enfoques actuales de las titulaciones de maestros en relación con las prácticas docente y cuáles son las competencias de las mismas a adquirir. Explicitan que necesitan conocer lo que los alumnos en prácticas han estudiado en la universidad en cuestiones legislativas, planificaciones, programaciones didácticas, manejos de materiales didácticos, organización del aula, las relaciones humanas, el trato con los iguales...

Otro aspecto en el que se sienten inseguros se refiere a la escasa comunicación que tienen con la universidad. Recogemos algunas citas textuales ilustradoras del hecho: *“nos falta comunicación con la universidad. Desde ella no se nos comunica si el alumno en prácticas que tenemos que tutelar tiene alguna problemática, necesidad, etc., si tenemos que enseñarles de alguna forma diferente...”*

Red: INS_Cuestiones generales que les generan inseguridad

Códigos (12):

- 6_INS- Que me imiten los vicios adquiridos como maestro. {1-1}
- 6_INS- Siento mucha responsabilidad de transmitir la vocación de maestro {3-1}
- 6_INS_ Carecer de una guía de acción como maestro mentor {1-1}
- 6_INS_ Como guiarle en su proceso de aprendiz de maestro {2-1}
- 6_INS_ Desconocer lo que han estudiado durante la carrera {2-1}
- 6_INS_ En los enfoques actuales de las prácticas de enseñar {3-1}
- 6_INS_ No saber transmitir el respeto hacia los otros {1-1}
- 6_INS_ Por la escasa comunicación con la universidad {2-1}
- 6_INS_ Por la escasa preparación específica para la función de mentor {2-1}
- 6_INS_ Que no sea capaz de transmitir la esencia de la educación {2-1}
- 6_INS_ Que no entiendan mi metodología {1-1}

6_INS_Siento compromiso profesional de que el alumno en prácticas, aprenda {3-1}

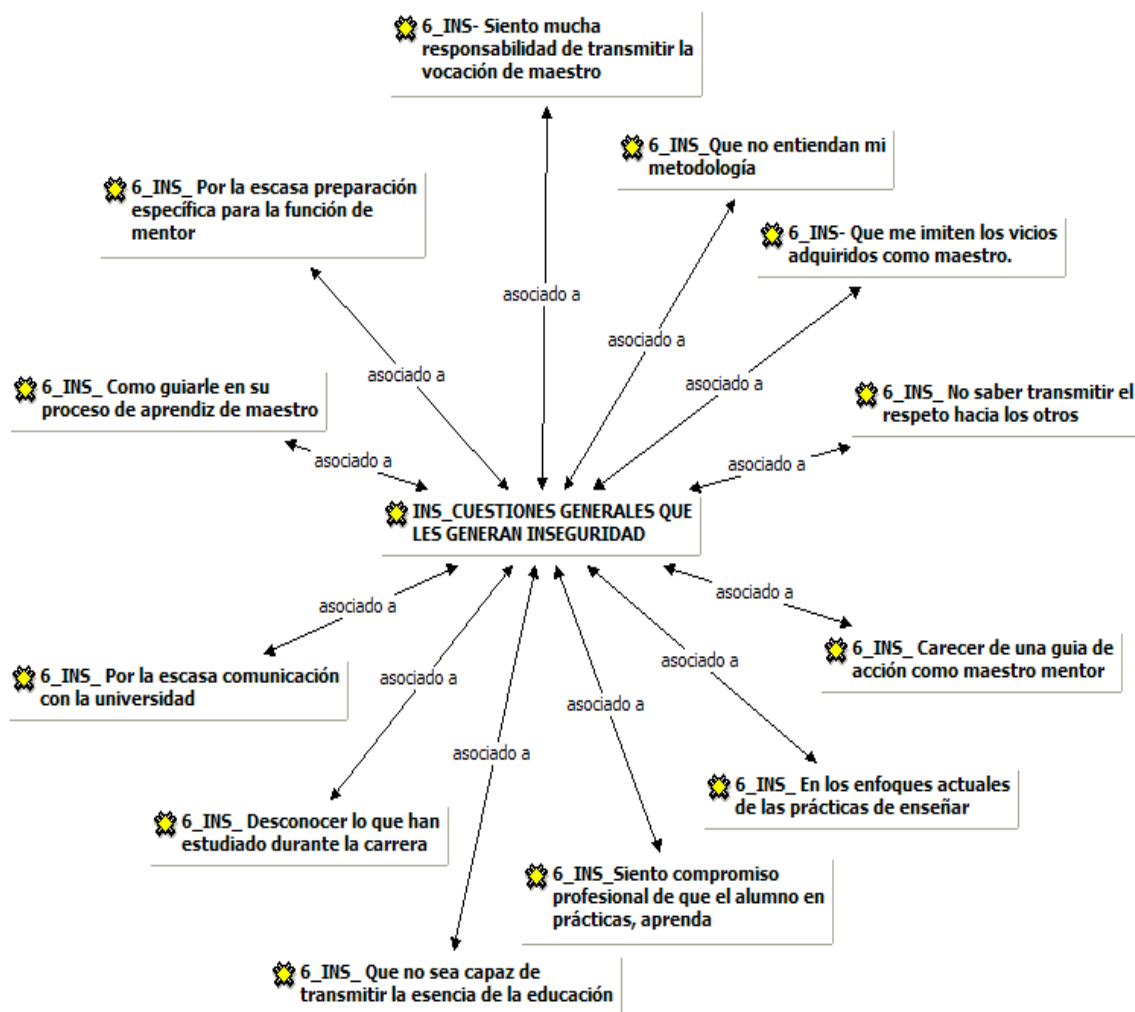


Figura 18: Cuestiones formativas generales que les produce inseguridad

3. *Los maestros mentores se sienten inseguros en contenidos y métodos didácticos*

Indican que se sienten inseguros en determinados contenidos científicos y en métodos didácticos especialmente en legislación educativa en el empleo y

manejo de las tics, en la enseñanza de las matemáticas y sobre todo en la programación y desarrollo práctico de las clases.

Red: INS_Contenidos y métodos didácticos

Códigos (4):

6_INS_ En metodología didáctica {1-1}

6_INS_En las tic {9-1}

6_INS_La legislación {4-1}

6_INS_Para enseñar matemáticas {2-1}

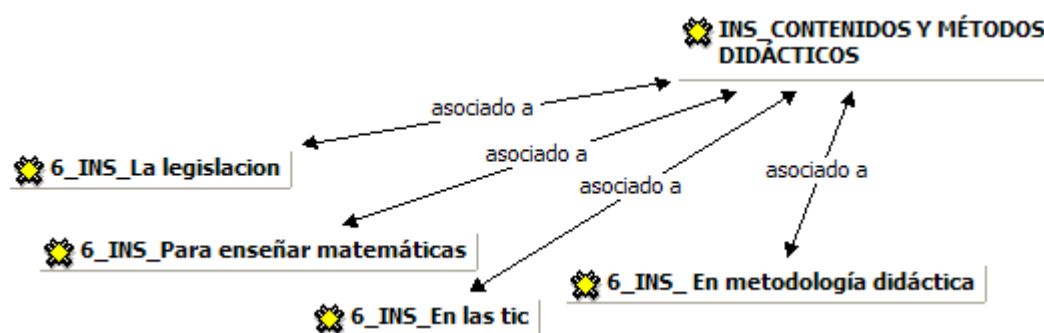


Figura 19: Se sienten inseguros en contenidos y métodos

4. *Los maestros mentores se sienten inseguros en relación con el periodo de prácticas, al inicio, durante y al final del periodo.*

En relación con el periodo de prácticas, los maestros mentores explicitan que se sienten inseguros al inicio del periodo de prácticas al desconocer el tiempo que permanecerán en el aula realizando prácticas en el aula por una parte y por otra el *tiempo que se destinará a observar la práctica docente antes de pasar a actuar en la acción didáctica*. Muestran que carecen de *información acerca del plan de prácticas: sus objetivos, contenidos, metodología de acción y cuáles son los criterios básicos de evaluación*. Les provoca inseguridad el

hecho de *no estar explicitada en el plan de prácticas la labor directa que ha de realizar el alumno en su proceso de prácticas* pues manifiestan que desconocen previamente que trabajos y tareas ha de hacer el alumno en el aula con los niños. Así mismo les genera inseguridad el hecho de tener que mostrar algunos documentos organizativos del centro y del aula ya que dudan si se les pueden enseñar o no. Tal como se puede visualizar en la red.

Red: INS_Me siento inseguro al comienzo del periodo de prácticas

Códigos (5):

6_INS_ Cuanto dura el periodo de observación {2-1}

6_INS_ Qué debo comunicar a nivel administrativo {1-1}

6_INS_Desconocer cuanto tiempo estarán de prácticas en el aula {1-1}

6_INS_El hecho de desconocer que trabajos ha de hacer el alumno en prácticas {5-1}

6_INS_En proporcionar ciertos documentos del centro. {1-1}

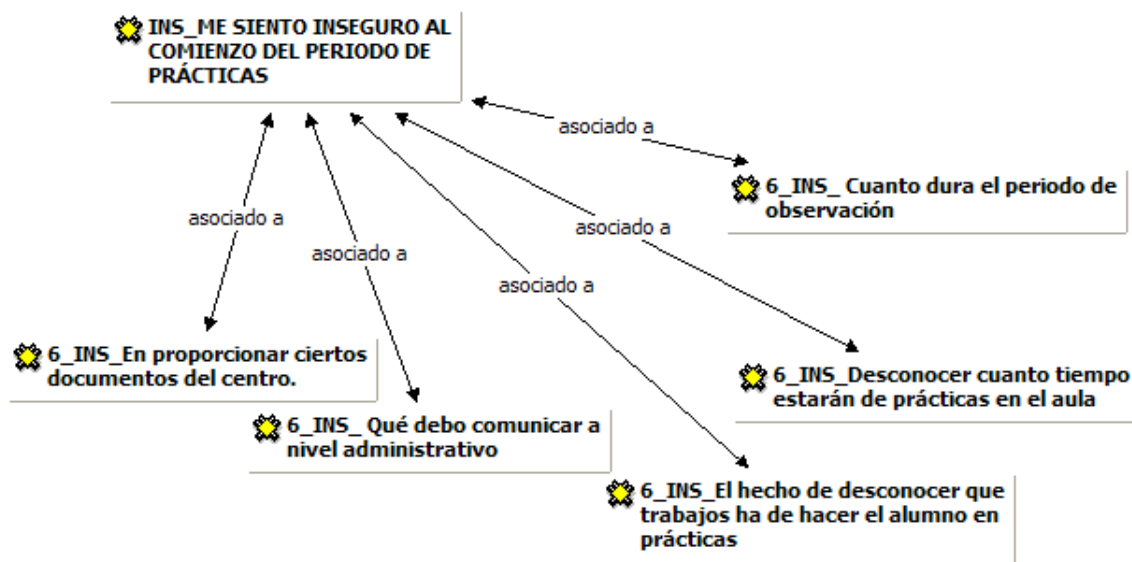


Figura 20: Al comienzo del periodo de prácticas se sienten inseguros en...

Los maestros muestran tener inseguridad tener durante el desarrollo del periodo de prácticas en determinadas acciones didácticas y organizativas, tales

como: *“me siento inseguro al tener que dar indicaciones y si éstas sería las suficientes”,* al aplicar la disciplina en el aula y tener que dar órdenes. Me causa inseguridad el no saber cómo reaccionan los alumnos en prácticas ante cualquier incidencia y su capacidad crítica ante las decisiones que se toman en el aula. Estoy inseguro *“porque los alumnos en prácticas muestran desgana por esta tarea docente y se sienten desmotivados y desinteresados. Me preocupa el poder motivarlos y animarlos, pero,..., “*

Otro grupo de acciones que les generan inseguridad giran en torno les preocupa el hecho de *“dar la opción para que practiquen y tomen las riendas de la clase dado que me cuesta determinar ese momento”.* Por lo general los alumnos futuros maestros muestran *muchas reticencias para actuar en el aula... creo que no se dan cuenta ni tienen claro que solo y a través del ejercicio de enseñar se adquiere la experiencia profesional.*

Así mismo, muestran inseguridad cuando perciben que les *“cuesta tener que gobernar y dirigir las actividades a realizar en las aulas, que se resisten a ello. Que no saben afrontar la acción de enseñar por el miedo a tener equivocaciones, errores, etc.”* Consideran que estos miedos les *perjudican y les impiden implicarse en el quehacer de enseñar. Exponen que reflexionan muy poco en ello. Pues si lo hiciesen seguro que introducirían mejoras y cambios pertinentes en la acción educativa.*

En cuanto a la actuación del alumno de prácticas en el aula se sienten inseguros porque consideran que *“está poco claro y explícito en el plan de prácticas aquellos aspectos de acción didáctica y educativa en las que debiera practicar y participar el alumno en el aula. De estarlo redundaría en una mejor formación como maestro y educador”.*

Red: INS_Durante el periodo de prácticas por:

Códigos (12):

6_INS- Al dar indicaciones y si éstas son las suficientes. {3-1}

- 6_INS_ El aplicar la disciplina en la clase {1-1}
- 6_INS_ El hecho de dar órdenes {1-1}
- 6_INS_ Al no saber cómo reaccionan los alumnos. {1-1}
- 6_INS_ Ante la capacidad crítica de los alumnos en prácticas {1-1}
- 6_INS_ Ante la desmotivación y desgana de los alumnos {2-1}
- 6_INS_ Cuando debo dar opción para que practiquen.. {2-1}
- 6_INS_ Cuando muestran reticencias para actuar en el aula {1-1}
- 6_INS_ Dispondo de poco tiempo para conversar con el alumno en prácticas {1-1}
- 6_INS_ En cómo dinamizar el grupo-clase {1-1}
- 6_INS_ En el grado de autonomía para impartir la clase {2-1}
- 6_INS_ En las pautas y orientaciones que le doy {4-1}

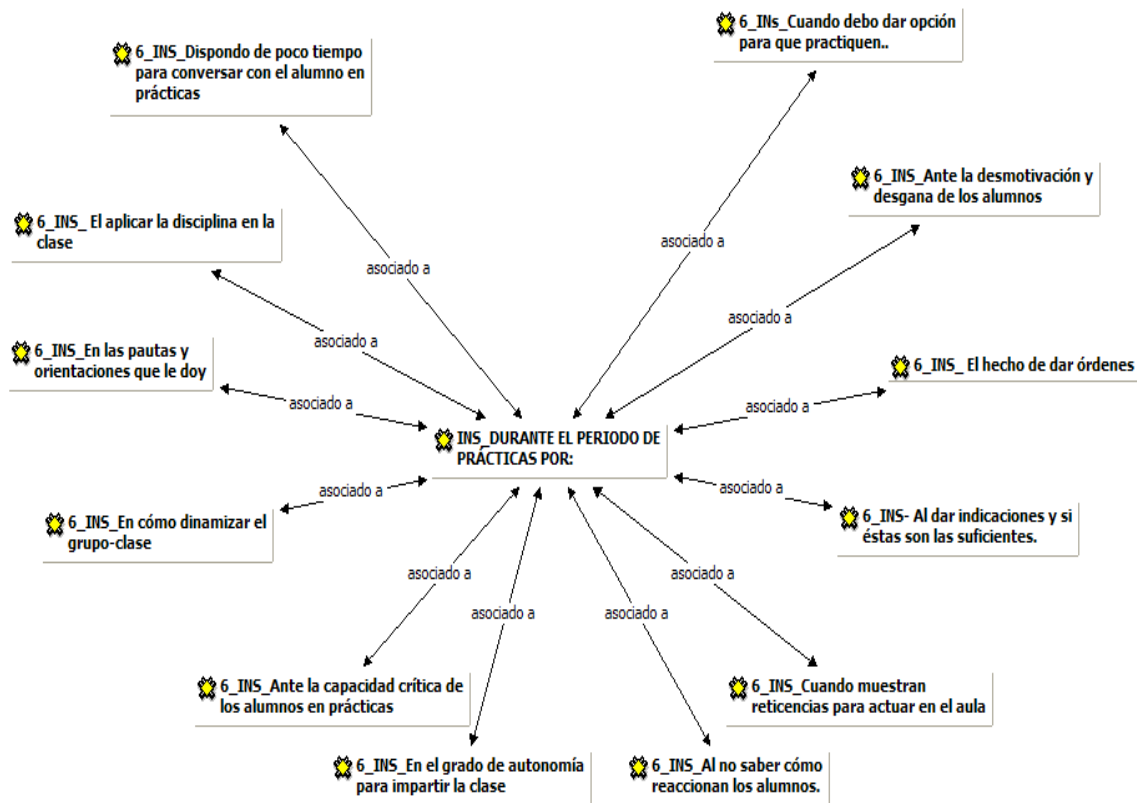


Figura 21: Los maestros mentores se sienten inseguros durante el periodo de prácticas

Los maestros mentores si sienten inseguros al final del periodo de prácticas en relación tanto en la evaluación del periodo de prácticas como a la hora de evaluar al alumno practicante. Por ello, manifiestan su inseguridad al poner la nota de calificación al alumno en prácticas porque no saben con certeza que se les exige en cada año de prácticas. Para ellos, el guion de evaluación que le proporciona la universidad le resulta abstracto y confuso en los contenidos y poco claro a la hora de señalar los niveles de exigencia. Creen que no existe una graduación real en la exigencia de cada objetivo, contenido y aspectos generales referidos a la organización y funcionamiento del centro, dado que le resulta demasiado abierto y subjetivo. Muestran que evalúan más por las actitudes que han observado que por los contenidos que demuestra saber exponer y tratar didácticamente en el aula con los niños.

Por otra parte, consideran que al permanecer tan poco tiempo en el aula (3 semanas) y por la escasa participación que se genera del alumno en prácticas en el quehacer escolar, no les da tiempo para mostrarse tal como son lo que repercute, sin duda, a la hora de evaluarle. Pues pienso, que al *“ser tan corto el tiempo del periodo de prácticas no se llega a conocer bien sus cualidades tal como se debiera como para emitir un juicio de valor al respecto”*.

No dudan en reclamar que se le debería proporcionar al maestro mentor, desde la universidad, las actividades y propuestas educativas que deberían realizar el alumno aprendiz de docente durante el periodo de prácticas para que todo el periodo sea más efectivo para ambas partes y de esta forma tengamos claro que acciones didácticas y educativas podemos exigir al alumno durante el mismo.

Red: INS_En la evaluación del periodo de prácticas

Códigos (5):

6_INS- En la evaluación del alumno en prácticas docentes {13-1}

6_INS_ Al poner la nota de calificación {1-1}

6_INS_ Que se les exige en cada año de prácticas {2-1}

6_INS_ Qué debo esperar que logre el alumno en prácticas en función del año que cursa. {1-1}

6_INS_En evaluar, porque los puntos del guión son confusos {1-1}

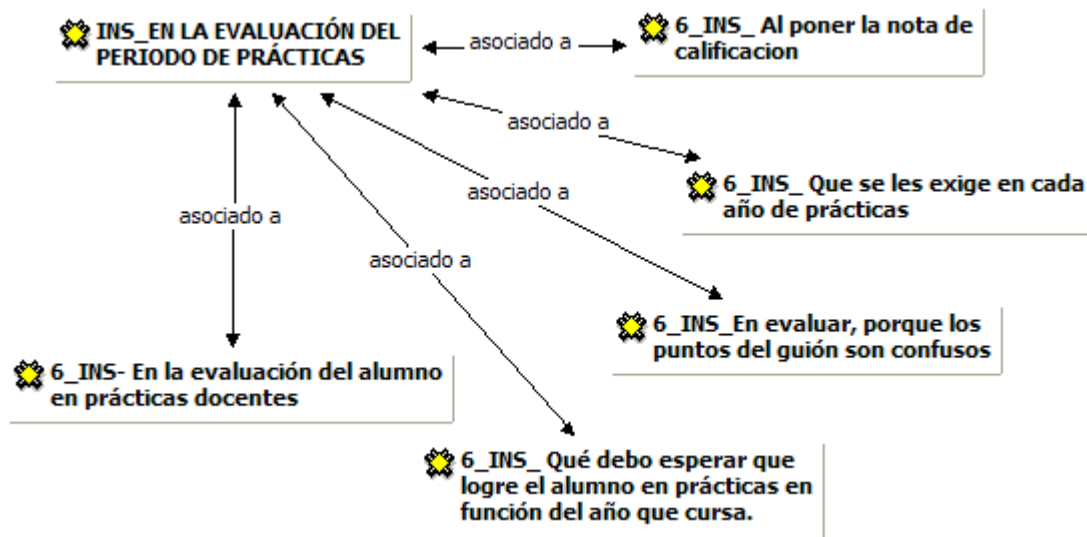


Figura 22: Se sienten inseguros al finalizar el periodo de prácticas

2.1.3.- Competencias que los maestros mentores consideran fundamentales en su tarea como mentor

Se preguntó a los maestros mentores que nos señalase cual sería la competencia profesional que considera fundamental para desempeñar con calidad esta función. Tengo que destacar el alto índice de respuestas existentes a esta pregunta. Para presentar los resultados obtenidos se ha realizado un agrupamiento en categorías conceptuales donde se reúnen los códigos más afines y similares tal como se puede apreciar en las siguientes redes.

1. *Actitudes. Competencia fundamental*

En la primera red mostramos aquellas competencias referidas al ámbito actitudinal y relacional. Se trata de competencias que pone en énfasis en las relaciones humanas de forma adecuada. Por ello cobran relieve las relaciones interactivas y de confianza, tal como se puede visualizar en la red. Se puede apreciar el número de citas textuales codificadas y asignadas al código “empatía”. Cuya finalidad es crear un clima escolar de confianza e interacción donde se dialogue, se comete y se reflexione sobre el hecho educativo cotidiano, por una parte y por otra, el maestro acoja y anime al alumno en prácticas para que desarrolle su potencial personal y profesional por iniciativa propia.

Otras competencias destacadas por los maestros como relevantes son el “respeto y trato cercano” competencia relacional, de singular significatividad en los momentos actuales para atender a las diferentes necesidades y prácticas, aprendiendo unos de otros. Por ello desarrollar la confianza, la seguridad y estabilidad en el aula son claves en la labor de mentor. Del mismo modo que el hecho de “saber establecer relaciones entre iguales y con los otros” por el componente de autocontrol regulador que conlleva para desenvolverse en el centro y en el aula.

Red: COMP_Actitudes

Códigos (5):

7_Co_Empatía {18-1}

7_Co_Proporcionar seguridad y estabilidad en el aula. {9-1}

7_Co_Transmitir confianza {4-1}

7_Co_Acogerle/darle confianza {8-1}

7_Co_Respeto y trato cercano con los alumnos {11-1}

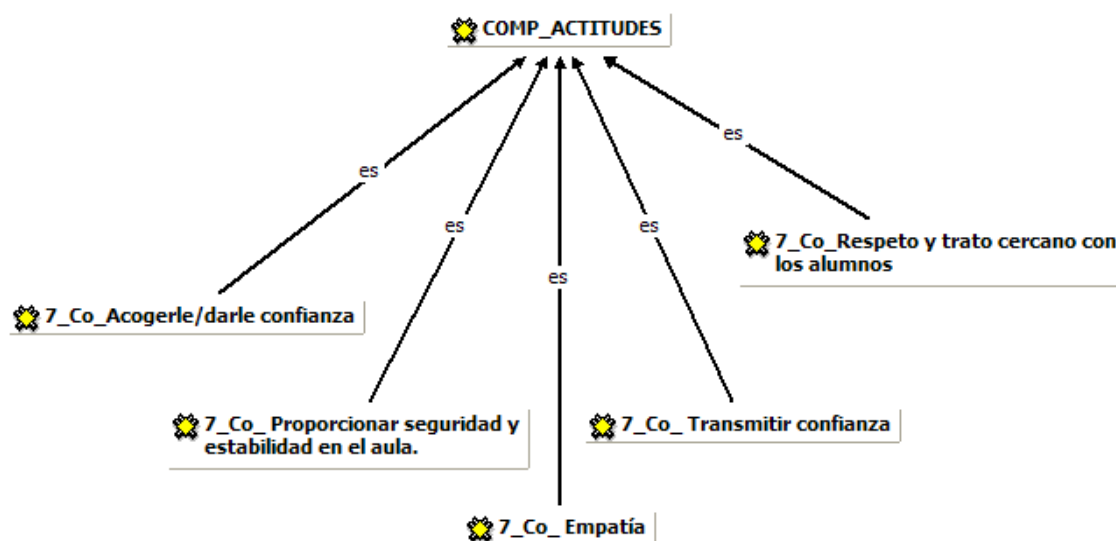


Figura 23: Actitudes. Competencia fundamental para ser un buen mentor

2. Competencias en relación con los métodos, organización

Otro grupo de competencias que consideran importantes en el maestro mentor se han reunido en torno a la categoría de métodos y organización dado que se refieren más al campo de la gestión del conocimiento dentro del aula. Se pueden considerar como herramientas básicas para el desarrollo diario del quehacer educativo, las cuales un maestro debe ser capaz de manejarlas con rapidez eficacia y eficiencia. Son competencias que ponen el énfasis en el saber hacer. Las ordenamos de mayor a menor de acuerdo con el número de citas recibidas en cada código textuales demostrando su importancia como competencias que deben poseer un maestro mentor para ejercer su labor de mentoría con calidad.

Se puede apreciar en la red la importancia concedida a las siguientes competencias: la de “*saber comunicar*”, esto es, asumir el rol de facilitador de la comunicación pedagógica a la vez que sabe manejar con destreza y eficacia las técnicas de información y comunicación interactiva; la competencia de

“aprender a aprender”, es decir, conocer cómo aprenden los futuros maestros de la práctica educativa en el aula; la de “saber transmitir conocimientos”, es decir, saber explicar, comunicar, demostrar e indagar en los saberes culturales, actitudinales y habilidades, destrezas, son las competencias más destacadas por los maestros mentores. En menor número de citas estarían las competencias de “autonomía e iniciativa personal”, ser “colaborativo” “enseñar y mostrar” y la “capacidad de organización y la de ser asertivos”. Son competencias más orientadas a la labor de facilitar y promover la participación y socialización en la tarea escolar del alumno en prácticas. El manejo de recursos informativos, comunicativos, colaborativos, instrumentales, materiales, etc. que ofrecen las TIC en el proceso de ser mentor se convierten en mayores posibilidades de atención y asesoramiento al futuro docente.

Seleccionamos algunas citas textuales:

“Fomentar el aprendizaje de ser maestro mediante la autonomía e iniciativa propia de alumno para permitir el desarrollo de la capacidad de aprender a ser maestro”.

“Es importante dejarle actuar para que pueda captar y evaluar la realidad del aula”

“Proporcionar cierta estabilidad y seguridad en el aula para desarrollar la autoestima en el aula y de esta forma se integre en el grupo clase abriendo sus relaciones y motivaciones”

“Además se animan a participar en el desarrollo de la práctica educativa”

“Consideran que creando un clima de confianza y un ambiente lleno de estímulos proporciona seguridad y libertad de pregunta y buena disposición para que los futuros puedan iniciarse en las tareas de enseñar a los niños participando responsablemente en el quehacer educativo en el aula”.

Red: COMP_Métodos y organización

Códigos (9):

7:Co_ Asertividad. {2-1}

7_Co_ Autonomía e iniciativa personal. {11-1}

7_Co_ Capacidad para mantener la autoridad en el aula {5-1}

7_Co_Aprender a aprender {18-1}

7_Co_Capacidad de organización {3-1}

7_Co_Colaboración. {12-1}

7_Co_Comunicativa {20-1}

7_Co_Enseñar/mostrar {5-1}

7_Co_Saber transmitir conocimientos. {15-1}

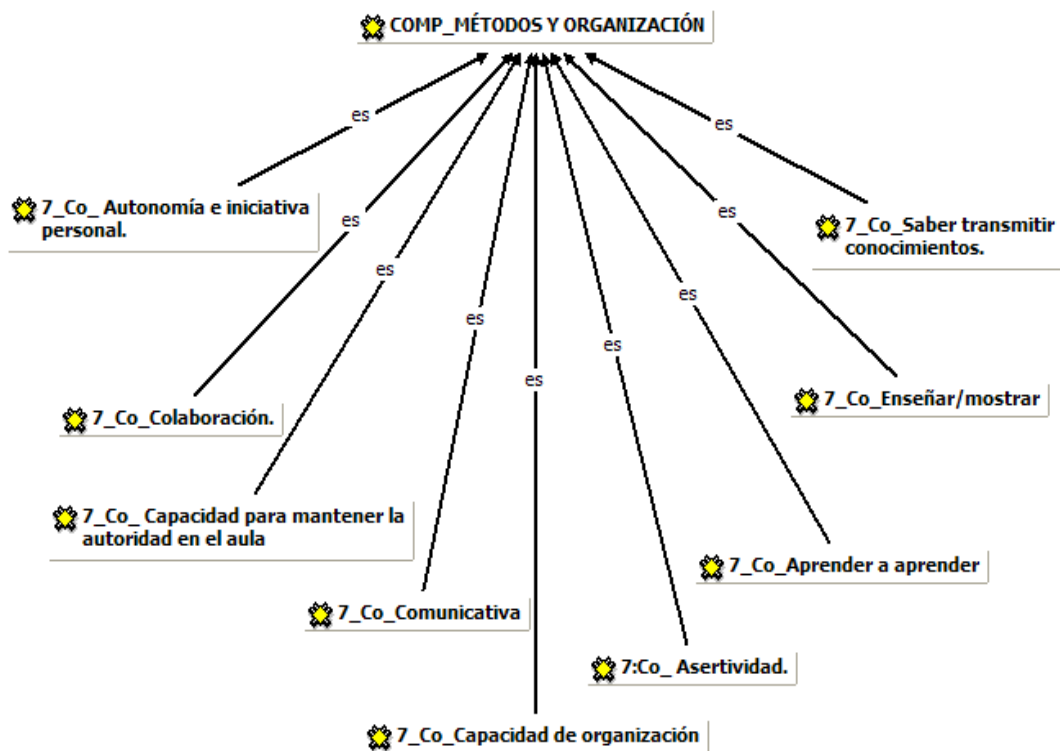


Figura 24: Consideran fundamental ser competentes en métodos y organización

3. *Competencias en relación con la supervisión y asesoría*

Los maestros mentores consideran relevante que deben poseer la competencia de asesorar y supervisar la práctica educativa para ejercer su tarea de mentor. Tal como se aprecia en la red, consideran relevante la competencia de acompañamiento al alumno en prácticas para asesorarle y servir de guía cada día junto el hecho de ser supervisor de la práctica educativa que desarrolle. Su rol es, orientar, asesorar, sugerir, motivar, supervisar el progreso y contribuir al desarrollo de la persona como maestro, etc.

En estas competencias de supervisión y asesoría, la labor del mentor es importante porque tiene por finalidad apoyar al alumno en prácticas para que desarrolle sus destrezas y ejecute determinadas actividades y tareas mientras realiza las prácticas profesionales. Tareas varias, bien de diseño de planes, de proyectos, de actividades, o bien de impartir lecciones en el aula, dirigir reuniones, etc. tareas que el mentor debe supervisar y asesorar. Actividades y tareas que bien ejecutadas tienen por misión capacitar en competencias y procedimientos profesionales docentes al futuro docente.

Estas competencias conllevan así mismo un matiz de dialogo contrastado, de una conversación de aprendizaje con el orientador y de acompañamiento continuado en el transcurso del periodo de práctica durante el cual desarrollarían la formas didácticas y pedagógicas acordadas para trabajar en el aula con los niños. Diálogo en el que abordarían la idea común de lo que ha de hacerse, para qué, cómo, en qué forma, con que herramientas y materiales, como mejorar y cambiar, que problemas existen, etc. en el desarrollo de la actividad de la enseñanza en el contexto real de cada día. Se trataría de conseguir una práctica educativa continuada que capacite al futuro maestro para ejecutar la labor docente por sí mismo con autonomía e iniciativa personal. Persiguen como finalidad que el futuro maestro pueda decidir de forma autónoma acerca de cuáles serían las actividades y tareas educativas más valiosas y de calidad para su formación como maestro. Pensamos que

llevar a cabo la función de mentor con dialogo reflexivo y contrastado y enriquecedor que favorezca la implicación del que practica en la acción educativa de forma autónoma y con iniciativa personal. Estas relaciones interactivas y significativas entre mentor y futuro docente le ayudan a aprender ser docentes y a crecer con libertad para poder decidir lo más pertinente para su desarrollo personal y promoción profesional.

La competencia de asesorar destacada por los maestros es considerada como aquella capacidad de escuchar, de prestar apoyo, de comunicarse y de ofrecer retroalimentación sin que el alumno en prácticas se sienta mal o amenazado, esto es, se trataría de realizar la función de mentor “*con respeto y trato cercano*” tal como ponen de relieve algunas citas textuales. Dicha competencia sería como el vehículo para la reflexión sobre la práctica o también para establecer planes pedagógicos de desarrollo y de mejora en el quehacer escolar. En concreto, manifiestan que la función de mentor es acompañar, asesorar y guiar al otro, con la finalidad de que el futuro maestro crezca en todas sus dimensiones humanas y profesionales.

Red: COMP_Supervisión y asesoría

Códigos (5):

7_Co_Acompañamiento {6-1}

7_Co_Asesoramiento {5-1}

7_Co_Orientador/asesor. {8-1}

7_Co_Ser guía cada día {8-1}

7_Co_Supervisión de la práctica educativa. {8-1}

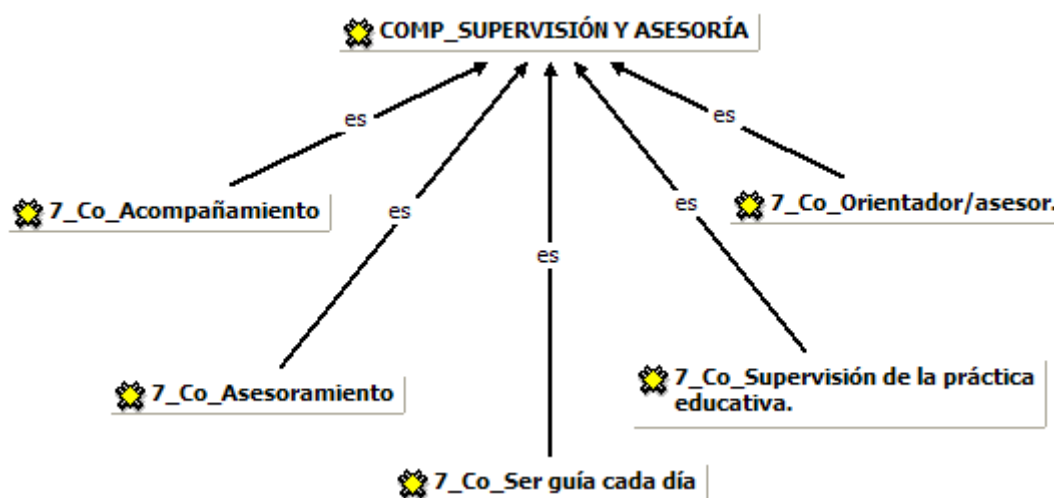


Figura 25: Consideran fundamental ser competente en asesoramiento y supervisión

4.- Transmitir y compartir la experiencia profesional. Competencia fundamental para ser un buen maestro mentor

Para comentar esta competencia destacada por los maestros mentores partimos de la idea de que el mentor es aquel profesional al que se le considera sabio y experimentado a la vez de que posee ciertas cualidades humanas como la prudencia y la bondad. Se le asigna el rol de ser un orientador y un consejero. Rol atribuido en base a los conocimientos y experiencias educativas y desarrolladas durante el quehacer pedagógico en el aula y en el centro educativo. Conocimientos y experiencias adquiridas que desean compartir y transmitir a los futuros maestros que realizan prácticas pedagógicas en ella. Se le considera como un profesional cualificado profesionalmente a la vez que posee dotes en habilidades humanas, comunicativas y sociales. Es decir, es el profesor mentor que actúa como maestro, como modelo, como amigo crítico, como autoridad y, con una actitud cercana y asequible.

Tal y como comentábamos en el capítulo II de esta investigación, la figura de mentor no es nueva, dado que ya en la Odisea se habla de ella cuando Ulises

encarga la educación de su hijo a Mentor para que en su ausencia asumiera el rol de ser guía y consejero y a su vez le estimule en su desarrollo integral permitiendo que se convirtiera en una persona sabia, buena y prudente. Entendemos pues, que el mentor es aquella persona que desempeña la labor de acompañar y aconsejar sabiamente, con dialogo, con paciencia, empatía y cercanía sirviendo de guía a otra persona en la maduración de sus ideas y su desarrollo personal y profesional de manera óptima.

El rol que asume Mentor, se acepta actualmente y se lo asignamos al maestro en ejercicio que coopera en la formación práctica de los futuros maestros que aún están estudiando su carrera universitaria en la universidad. Es el maestro mentor, colaborador en el logro de metas concretas facilitando el proceso de desarrollo integral del alumno en prácticas. *Se preocupa de ayudarlo a cumplir unos objetivos profesionales concretos, facilitando el proceso de aprendizaje vital, existencial y ayudar a mantener un equilibrio en el desarrollo consciente de las facetas personales y profesionales.* Para ello, como es lógico, debe asumir una serie de valores que se orientan, no sólo al éxito, sino también al crecimiento continuado del aprendizaje de la profesión.

En concreto, el desempeño de este rol de mentor o mentoría se refiere no sólo al proceso de aprendizaje de la profesión sino también a los logros o resultados conseguidos de su aprendizaje profesional. Por supuesto, el profesor mentor ha dedicado tiempo, esfuerzo, conocimientos, habilidades humanas, comunicativas y relacionales para que el aprendiz de maestro disponga de perspectivas nuevas, enriquezca su forma de pensar y de hacer a la vez que despliegue todas sus potenciales humanas y profesionales.

En este estudio se ha puesto de relieve que los maestros mentores dan prioridad a la competencia de “transmitir y compartir la experiencia profesional” a los aprendices de maestro. Ellos, expresan en esta competencia el deseo de transmitir y compartir la experiencia profesional de ser docente con la finalidad de que los futuros maestros que están en prácticas se introduzcan y experimenten en el quehacer cotidiano escolar los métodos, las técnicas y la

gestión de la tarea educativa con iniciativa, desenvoltura y seguridad. Sería como servir de modelo docente pero sin imponerlo.

En la red se visualizan los códigos que aglutinan las citas textuales de los participantes en el estudio. Podemos observar cuales son los códigos que reúnen mayor número de citas textuales referidas al campo de la profesión docente. Siguiendo el orden de mayor a menor número de citas recibidas, observamos que el código “que le apasione la labor docente, sepa transmitir y compartir la experiencia profesional, poseer profesionalidad, compromiso y responsabilidad en la profesión, son los que contienen mayor número de citas. Otros códigos como el de estar comprometidos con la profesión, sentir la necesidad de un desarrollo profesional continuo junto con tener pasión por el hecho educativo han recibido un menor número de citas.

Entresacamos algunas citas ilustradoras de la competencia fundamental:

“Tener formación y poseer experiencia profesional me parece fundamentales para servir de modelo. El resto de los aspectos se pueden ir adquiriendo en el tiempo”.

“Saber compartir las experiencias profesionales y estar abiertos al cambio”. “Ser capaz de disfrutar con nuestra profesión, que guste la enseñanza y poseer vocación” Comparten sus experiencias, actitudes y emociones, motivaciones, etc.

“Compromiso profesional. E implicación en formar futuros maestros”

“Ser capaz de dejar actuar al alumno en prácticas para que no sea un mero espectador dentro del aula”.

Se impone el “compartir las experiencias profesionales, dialogar y contrastar lo que se hace y como se hace, los beneficios y prejuicios, para llegar tras el dialogo a lo que se debe cambiar y mejorar. Es como una escucha activa. Un dialogo interactivo entre observador y realizador. Considero que es, cuando se está en condiciones de aprender a ser maestro de verdad”. Ser facilitador y ofrecer alternativas en los distintos

puntos de vista. Pues ello, nos engrandece y ennoblece y, nos hace más abiertos. Comenta otro profesor mentor.

Otros maestros aluden a la necesidad de *“ser competente y saber contagiar la ilusión por la profesión”*. La importancia de hacerlo *“con rigor, calidad, dignidad y respeto hacia el otro. Esto es, con responsabilidad ética”*.

Algunos consideran que es *“transmitir, ante todo, que nuestra labor es ciencia y es un arte. Es una mezcla de ambas. Pero que ante todo es, una vocación que requiere ilusión, energía y mucho amor a la tarea tan maravillosa que es”*.

“Saber transmitir conocimientos científicos, valores y actitudes, así como habilidades prácticas necesarias para el desenvolvimiento en la vida cotidiana.

Destacan como competencia relevante en los maestros mentores que sea competente en el *“desarrollar las relaciones humanas y sociales en contextos plurales con niños, jóvenes y adultos con el fin de introducir a los futuros maestros en las responsabilidades que conlleva el ejercicio de la profesión”*.

Por otra parte, consideran conveniente que el maestro mentor sea capaz de:

“Dar responsabilidad a los futuros maestros en las tareas prácticas a realizar en el aula para que éste las pueda desarrollar y ejecutar en el aula con autonomía y libertad. Su rol como mentor se centra en ayudar y orientar al futuro maestro a conocer y reflexionar sobre su propia experiencia de planificación, desarrollo y evaluación del trabajo escolar realizado en el aula de forma autónoma.

Red: COMP_Transmitir y compartir la experiencia profesional

Códigos (7):

7_Co_ Compartir la experiencia profesional {15-1}

- 7_Co_Que le apasione la labor docente/enseñar y educar {23-1}
- 7_Co_ Saber transmitir la experiencia profesional {19-1}
- 7_Co_Profesionalidad. {14-1}
- 7_Co_Responsabilidad y compromiso {13-1}
- 7_Co_Sentir necesidad de un desarrollo profesional continuo {12-1}
- 7_Co_Tener pasión por el hecho educativo. {1-1}

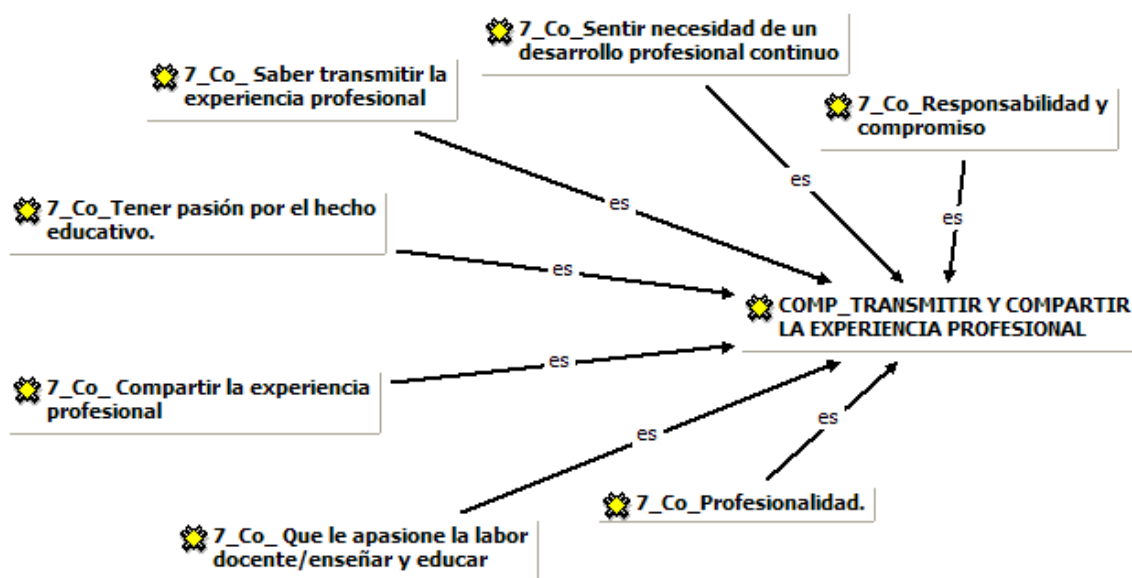


Figura 26: Consideran fundamental ser competente en transmitir y compartir la experiencia profesional

Para finalizar este apartado queremos reseñar que los profesores mentores han puesto de relieve lo claro que tienen su función de cooperación en la formación en la práctica pedagógica de los futuros maestros. Destacan claramente competencias relativas a la dimensión personal y profesional de ser maestro, que éste posea un bagaje amplio de conocimientos teóricos, técnicos y prácticos relacionados con su visión y misión. Entienden que su rol es acompañar, asesorar, guiar y orientar al futuro maestro estando siempre a su lado durante la trayectoria de aprender a enseñar y educar a los niños. De ahí

la relevancia que le otorgan a la competencia de transmitir y compartir la experiencia profesional que ellos poseen.

2.1.4.- Síntesis

Se presentó la información obtenida de los maestros mentores en cada una de las preguntas abiertas realizadas en el cuestionario de opinión. En la primera pregunta se les preguntó acerca de qué aspectos de formación y de prácticas educativas desean profundizar para desempeñar con calidad y eficacia la función de mentor. En la segunda pregunta se les preguntó sobre aquellos aspectos educativos en los que se encuentra inseguro y la tercera se les pidió que señalara la competencia que creen fundamental para ejercer su labor de profesor mentor.

El análisis de los resultados obtenidos nos ha permitido indagar los aspectos de formación y de prácticas pedagógicas en los que desean profundizar. La información obtenida ha puesto de relieve lo importante que es para ellos el estar bien preparados científicamente. Manifiestan que desean profundizar en los aspectos de formación intelectual, en investigación e innovación. Para ello solicitan curso de formación específica y adaptada a la función de ser mentor. Desean profundizar en el desarrollo profesional docente y saber cómo transmitir la vocación de enseñar. Asimismo nos han comunicado los aspectos en formación científica, técnica, práctica y humana en los que se sienten inseguros.

Los maestros mentores han señalado un amplio número de competencias importantes que debe poseer un maestro mentor que coopera en la formación pedagógica de los futuros maestros. Este profesional que colabora en el proceso formativo del futuro maestro desarrolla multitud tareas. Podemos resaltar que una de las fundamentales es la de ser capaz de guiar y acompañar al estudiante en prácticas a una actitud reflexiva y crítica sobre la acción pedagógica desarrollada en el aula por los futuros maestros. Ser mentor conlleva la idea de ver como el otro crece en el desarrollo profesional. Se

puede decir que esa es la función del mentor. Acompañar en el crecimiento interior y exterior, tanto en el área profesional y como en el ámbito más personal.

Reflexión sobre la acción y la experiencia en la que se hallan involucrados argumentos pedagógicos, científicos, sociológicos y psicológicos. En estos momentos podemos indicar que el profesor mentor realiza la siguiente misión. Es el que provoca la reflexión de los estudiantes planteando cuestiones que le estimulen a pensar en la acción educativa realizada, tales como ejercicios, actividades, experiencias. Reflexión sobre los problemas y dificultades que han tenido con el fin de promover cambios y transformación de cómo conciben y entienden la práctica pedagógica. Así mismo favorecer que descubra, decida y asuma soluciones acerca del cómo actuar e intervenir en el aula de forma correcta y adecuada.

Otra competencia altamente significativa para el profesor mentor al recibir un alumno en prácticas es la de introducirle y guiarle en la selección de métodos, técnicas didácticas, materiales de apoyo, tiempos, formas de agrupar a los niños, etc..., es decir implicarle para que participe en el diseño, planificación, organización y desarrollo, seguimiento evaluativo de la práctica pedagógica en el aula. Se trata de que el aprendiz de maestro capte las fases que incluye la planificación de la práctica pedagógica. Esto es. La fase previa de enseñanza, etapa del diseño adecuado y adaptado a las necesidades del grupo participante en la acción didáctica; la fase de interacción didáctica durante la cual se ejecuta y desarrolla la acción educativa, durante la cual se lleva a cabo el seguimiento y retroalimentación de los avances, dudas, cambios y mejoras partiendo de lo que sucede cada día en ese acto de enseñanza dentro del aula; y la fase posterior o después de la clase en la cual, cobra especial significado la reflexión y evaluación de lo sucedido y logrado en las fases anteriores con la finalidad de provocar y generar los cambios bien de perfeccionamiento, de mejoras en la acción didáctica, a la vez que servirá para posteriores planes didácticos y educativos de trabajo escolar.

A continuación presentamos tres matrices que recogen de forma resumida los hallazgos destacados por los profesores mentores en las tres preguntas abiertas realizadas en el cuestionario.

Matrices de los hallazgos encontrados en el análisis e interpretación de los datos textuales.

A).- Matriz: Contenidos y prácticas educativas en los que les gustaría profundizar a los profesores mentores para realizar con calidad su función de mentor

CATEGORÍAS	Aspectos de formación y prácticas pedagógicas en los que desean profundizar para desempeñar con calidad su función de mentor
Profundizar en formación e investigación	Realizar cursos de formación específica enfocada a los maestros mentores A conocerse como maestro. La experiencia profesional es importante En investigación e innovación educativa. A ser un buen profesional y amor a los niños. Cómo transmitir la vocación de maestro educador. Creencias y deseos La experiencia profesional ha sido mi maestra
Les gustaría profundizar en contenidos científicos	En educación emocional En el nivel madurativo de la etapa Aprender a enseñar En ampliar el ámbito científico y experimental En el área de las tecnologías Legislación vigente Profundizar en el periodo de adaptación En inteligencias múltiples En desarrollo de competencias básicas

<p>Profundizar en métodos y estrategias didácticas</p>	<p>Aprender asertividad En estrategias de enseñar a enseñar En metodología de enseñar a aprender En estrategias de motivación En técnicas de información Profundizar en aprendizaje cooperativo En la estrategia de resolución de problemas En estrategias para la adquisición de hábitos y normas En aprendizaje basado en problemas En dinámica de grupos En metodología de la matemática innovadora Técnicas de información y comunicación. Aprendizaje cooperativo</p>
<p>Profundizar en orientación pedagógica</p>	<p>Saber enlazar los contenidos de la etapa con los que han aprendido en la facultad En resolución de conflictos En saber orientar a las familias. Saber detectar las dificultades de aprendizaje En el trato específico a la diversidad</p>
<p>Planificación programación y proyectos</p>	<p>Programaciones didácticas Programación por proyectos de trabajo Programar juegos didácticos Equipos interactivos Rincones cooperativos Trabajo por proyectos.</p>
<p>En aspectos básicos al inicio del periodo de prácticas</p>	<p>Conocer lo que los alumnos en prácticas saben y dominan Conocer previamente los objetivos a trabajar en el periodo de prácticas En pautas de actuación con alumnos de prácticas. Saber que debe conocer sobre la dinámica del aula,</p>

	<p>centro.</p> <p>En orientaciones detalladas para ejercer como tutor</p> <p>Disponer previamente del plan de prácticas de maestros.</p> <p>Tener reuniones previas con el coordinador</p> <p>Mayor relación con el profesor tutor de la universidad</p> <p>Conocer los objetivos de las prácticas de maestro</p> <p>Conocer que contenidos deben aprender los futuros maestros en las prácticas</p>
<p>En aspectos concretos a profundizar durante el desarrollo de las prácticas</p>	<p>Saber enlazar los contenidos de la etapa con los que han aprendido en la facultad</p> <p>Mayor contacto con la universidad para conectar objetivos</p> <p>Escaso tiempo para el desarrollo del periodo de prácticas Recibir más información sobre qué actividades debe hacer el alumno en prácticas</p> <p>Que el alumno en prácticas dicte la clase, al menos una jornada.</p> <p>Que el alumno en prácticas permanezca todo el tiempo en la misma aula</p> <p>Que exista continuidad en la formación de maestros entre las instituciones formadoras</p>
<p>En cuestiones de evaluación al final del periodo de prácticas.</p>	<p>En el sistema de evaluación y autoevaluación</p> <p>De los objetivos de prácticas. Conocer cuál es el nivel de exigencia a lograr</p> <p>Sobre los contenidos a trabajar. Tener claro cuál debe ser el grado de logro a exigir</p> <p>Saber qué debo exigir al alumno en prácticas.</p>

B).- Matriz: Aspectos concretos en los que los maestros mentores se sienten inseguros en su tarea como profesor mentor

CATEGORIAS	Aspectos profesionales en los que se sienten inseguros
No me siento inseguro	<p>Estoy seguro y explico cada día el plan de trabajo.</p> <p>Inseguro al comienzo del periodo, después ya no</p> <p>No estoy inseguro</p> <p>Seguro. Afronto la situación como un reto de cada día</p>
Cuestiones generales que les generan inseguridad	<p>Que me imiten los vicios adquiridos como maestro.</p> <p>Siento mucha responsabilidad de transmitir la vocación de maestro</p> <p>Carecer de una guía de acción como maestro mentor</p> <p>Como guiarle en su proceso de aprendiz de maestro</p> <p>Desconocer lo que han estudiado durante la carrera</p> <p>En los enfoques actuales de las prácticas de enseñanza</p> <p>No saber transmitir el respeto hacia los otros</p> <p>Por la escasa comunicación con la universidad</p> <p>Por la escasa preparación específica para la función de mentor</p> <p>Que no sea capaz de transmitir la esencia de la educación</p> <p>Que no entiendan mi metodología</p> <p>Siento compromiso profesional de que el alumno en prácticas, aprenda</p>

<p>En contenidos y métodos didácticos</p>	<p>En metodología didáctica En uso de las tic La legislación Para enseñar matemáticas</p>
<p>Al comienzo del periodo de prácticas</p>	<p>Cuanto tiempo dura el periodo de observación Qué debo comunicar a nivel administrativo Desconocer cuanto tiempo estarán de prácticas en el aula El hecho de desconocer que trabajos ha de hacer el alumno en prácticas En proporcionar ciertos documentos del centro.</p>
<p>Durante el periodo de prácticas</p>	<p>Al dar indicaciones y si éstas son las suficientes. El aplicar la disciplina en la clase El hecho de dar órdenes No saber cómo reaccionan los alumnos. Ante la capacidad crítica de los alumnos en prácticas Ante la desmotivación y desgana de los alumnos Cuando debo dar opción para que practiquen.. Cuando muestran reticencias para actuar en el aula Disponer de poco tiempo para conversar con el alumno en prácticas En cómo dinamizar el grupo-clase En el grado de autonomía para impartir la clase En las pautas y orientaciones que le doy</p>
<p>Al final del periodo. En la evaluación</p>	<p>En la evaluación del alumno en prácticas docentes Al poner la nota de calificación Que se les exige en cada año de prácticas pedagógicas Qué debo esperar que logre el alumno en prácticas en función del año que cursa. En evaluar, porque los puntos del guión son confusos</p>

C).- Matriz: Competencias que los maestros mentores consideran fundamentales para desempeñar su tarea como mentor.

CATEGORIAS	COMPETENCIAS
<p>Actitudes</p>	<p>Empatía Proporcionar seguridad y estabilidad en el aula. Transmitir confianza Acogerle/darle confianza Respeto y trato cercano</p>
<p>Métodos y organización</p>	<p>Asertividad. Autonomía e iniciativa personal. Capacidad para mantener la autoridad en el aula Aprender a aprender Capacidad de organización Colaboración. Comunicativa Enseñar/mostrar Saber transmitir conocimientos.</p>
<p>Asesoría y supervisión</p>	<p>Acompañamiento Asesoramiento Orientador/asesor Ser guía cada día Supervisión de la práctica educativa.</p>
<p>Compartir y transmitir la experiencia profesional</p>	<p>Compartir la experiencia profesional Que le apasione la labor docente: enseñar y educar Saber transmitir la experiencia profesional Profesionalidad. Responsabilidad y compromiso Sentir necesidad de un desarrollo profesional continuo Tener pasión por el hecho educativo.</p>

Los datos han proporcionado abundante información sobre el tema objeto de estudio. Estos resultados nos han permitido obtener ideas muy valiosas a tener en cuenta para elaborar, en la medida de lo posible, líneas de acción formativa dirigidas a este colectivo. Propuestas para ser incluidas en nuevos planes, programas y proyectos de formación de profesionales que cooperan, colaboran, apoyan y atienden a los aprendices que ejecutan el periodo de prácticas en el aula de la que son responsables.

Propuestas formativas que aborden conocimientos científicos, prácticos, tecnológicos, humanos y profesionales etc., puesto que han manifestado ampliamente su deseo de estar bien formados y capacitados para desempeñar esta misión de mentor con máxima eficacia, eficiencia y calidad posible.

Capítulo VI. CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE FORMACIÓN Y LIMITACIONES

En este capítulo recogemos la reflexión sobre las principales conclusiones de los análisis realizados en nuestro estudio. El objetivo de esta investigación consiste en conocer los roles y funciones del maestro mentor del estudiante de magisterio; su formación en competencias para esta tarea, la colaboración que recibe del centro universitario y la importancia de la evaluación que emite. Creemos que la calidad formativa del mentor y las competencias que tenga adquiridas, incidirán de forma significativa en la formación del futuro docente.

Los resultados de este estudio pueden ser generalizados en todos los ámbitos universitarios de la Comunidad Autónoma de Madrid, por nuestra parte los concretaremos en pautas para analizar e identificar estrategias que contribuyan a potenciar programas de formación de mentores de los estudiantes de magisterio.

Consideramos que la formación de los docentes es un factor clave en la calidad educativa. Esto es un asunto difícil porque requiere la colaboración no solo del propio sistema educativo y de los planes de estudio, sino también de todos los agentes implicados e instituciones colaboradoras. En nuestro caso, los maestros mentores, los tutores universitarios y los estudiantes de magisterio.

Nos hemos cuestionado la falta de una preparación sistemática y específica para ejercer la función de mentor. Es frecuente confiarse en el buen sentido común, en la propia experiencia, en el voluntarismo, en la participación y asistencia a algún mini curso o cursillo, etc.... Se presupone que por ser un buen profesor de colegio de prácticas, automáticamente está capacitado para ser un buen mentor de prácticas. De hecho en los análisis tanto teórico como empírico llevados a cabo en el estudio observamos que, el mentor en general,

tiene una alta percepción positiva de sí mismo al sentirse formado para esta tarea.

Por otra parte y así nos lo demuestran los análisis realizados, existe dificultad de colaboración entre los profesionales e instituciones que comparten la responsabilidad de formar docentes, por lo que a veces puede existir cierta yuxtaposición de acciones y esfuerzos, más que cooperación y colaboración en esta misión. Aspecto significativamente demandado en los resultados del estudio y que reflejamos y se recoge en las conclusiones.

Los mentores contribuyen al desarrollo intelectual, afectivo, social, moral y profesional de los estudiantes de magisterio, así lo demuestran con su acción educativa día a día y, lo corroboran, así mismo, con el desempeño de sus funciones de mentor, cooperando en la formación del aprendiz de maestro y teniendo en cuenta que no es sólo una cuestión de enseñar a *conocer* y *hacer*, sino también de *ser* un buen maestro tanto a nivel profesional como humano.

De ahí la importancia otorgada en el marco teórico a la necesidad de formación del profesional reflexivo; al mentor que orienta, guía y ayuda al estudiante de magisterio a reflexionar *sobre* la acción y *en* la acción durante el periodo en el que desarrolla sus prácticas en el contexto real del centro educativo.

Ser mentor de un estudiante de magisterio lleva al propio mentor, maestro de aula, a reflexionar sobre las finalidades y objetivos de la educación; a tomar conciencia de su implicación en la formación de personas autónomas, creativas y críticas (tanto de sus propios alumnos de aula como del estudiante en prácticas); le permite reflexionar sobre metodología, evaluación, desarrollo de materiales y recursos; reflexionar sobre la integración de alumnos de diferentes etnias, culturas y con necesidades educativas especiales; le lleva a reflexionar sobre aspectos organizativos del centro, a la colaboración con los padres, con otros docentes, etc.

El mentor, en su quehacer diario en el aula, sitúa al estudiante de magisterio ante circunstancias y dificultades reales, cuya óptima resolución dependerá de su complejidad y de las competencias adquiridas para el ejercicio de la profesión.

Como mentor desempeña pluralidad de roles, entre otros: asesorará, coordinará, guiará y orientará al estudiante procurando la integración de los contenidos teóricos adquiridos en la universidad con el desarrollo de la práctica educativa cotidiana en el aula del centro educativo.

Por parte del estudiante, el futuro docente, deberá encontrar en el Practicum una oportunidad para analizar, reflexionar sobre los contenidos adquiridos en la universidad y la posible puesta en acción educativa, a la vez que le permite contextualizar las estrategias, el manejo de técnicas e instrumentos y ejecutar pluralidad de actuaciones que le conducirán al desarrollo de competencias específicas que le promuevan construir un desarrollo profesional reflexivo, crítico creativo y con cierto grado de madurez y autonomía. Para el logro de estas competencias será necesaria la colaboración, dedicación e implicación del maestro mentor que proporcionará al futuro docente una formación práctica y profesional activa, crítica y constructiva.

1. Conclusiones

Destacamos a continuación las principales conclusiones del estudio.

En la presente investigación nos hemos encontrado con un grupo de maestros relativamente jóvenes; en su mayoría mujeres que trabajan en centros concertados entre 6 y 20 años ejerciendo el magisterio, y desempeñando las funciones de mentor, en torno a 5 años. Se muestran altamente comprometidos con su labor de mentor de prácticas de magisterio; se consideran bastante preparados y cualificados para ejercer su tarea (valor medio de 3,4 en un

recorrido de 1 a 4). Su deseo es seguir formándose para que su actuación con el estudiante en prácticas sea eficaz y les proporcione la experiencia necesaria para desarrollar las competencias profesionales adecuadas para llegar a ser un buen maestro.

Los resultados del estudio dan respuesta a las hipótesis planteadas. La primera hace referencia al beneficio que supone para el aprendiz de maestro, conocer las competencias profesionales del mentor, maestro de aula: *si se conocen las competencias profesionales, intereses, demandas formativas e inquietudes del profesor mentor se puede mejorar el Practicum de Magisterio.*

Los datos revelan y se desprende que el contacto del estudiante con la práctica escolar diaria en el aula les resulta ser una fuente inestimable para definir las competencias que precisará para desempeñar sus futuras funciones docentes. Es significativo que los mentores pongan el acento en competencias relacionadas con las actitudes como *“empatía; proporcionar seguridad y estabilidad en el aula; trato cercano”*. Relacionadas con la asesoría y supervisión, como: *“asesoramiento, ser guía y orientador cada día; colaboración en las tareas docentes”*; así como competencias relacionadas con los métodos y la organización: *“autonomía e iniciativa personal; enseñar/mostrar; aprender a aprender; enseñar y educar”*.

Por otra parte resaltamos el interés que demuestran en aspectos básicos del periodo de prácticas, tales como *“conocer previamente los objetivos propuestos en el plan de prácticas; necesidad de orientaciones detalladas para ejercer como mentor; conocer qué contenidos deben aprender los futuros maestros en las prácticas”*. Datos que nos permitirán replantear los objetivos y contenidos del Practicum con vistas a mejorar la calidad del mismo.

Otros datos corroboran también el resto de las hipótesis enunciadas, tales como: *la experiencia profesional del mentor incide en la preparación para el ejercicio profesional del estudiante y la formación y cualificación del mentor*

facilita el desarrollo de competencias profesionales docentes del estudiante de magisterio.

En cuanto a los hallazgos encontrados con respecto a la formación del mentor en el análisis cuantitativo, los datos reflejan que más del 50% de los mentores encuestados dedican entre 20 y 60 horas como media al año en formación y tienen una alta percepción de sí mismos en cuanto a estar bien formados para desarrollar su labor de mentor.

Estos datos contrastan por otra parte, con los datos obtenidos en el análisis cualitativo, pues a pesar de sentirse suficientemente formados, manifiestan su deseo de profundizar en “*formación e investigación para desempeñar mejor su función de mentor*”, Además ponen de relieve que están deseosos de estar al día en las corrientes educativas actuales y recibir cursos de formación que les faciliten el desempeño de la función de ser mentor. Desean profundizar en investigación e innovación educativa; en perfeccionar su experiencia profesional. Algunas de las respuestas manifestadas son altamente significativas, tales como:

- *Tendría que haber un curso mediante el cual la preparación fuese específica para esta función de ser mentor.*
- *Formación específica orientada por la Administración Educativa o por las Facultades.*
- *Es conveniente profundizar en las corrientes educativas actuales...*

Los maestros mentores consideran de gran significatividad el “cómo enseñar” más que “el qué enseñar”.

Manifiestan su deseo de profundizar en planificación, programación y diseños de proyectos de aula pues consideran que facilitará la formación del aprendiz de maestro. Estos datos contrastan con los resultados obtenidos en el análisis de segmentación en el que manifiestan que en lo que más formados se sienten es en *ayudar al estudiante en prácticas a diseñar y elaborar proyectos*

educativos y unidades de programación que les permita adaptar los currículos al contexto sociocultural, potenciando el rendimiento de los alumnos y su progreso escolar en el marco de una educación integral. Datos corroborados también en el análisis cualitativo cuando manifiestan que *“no se sienten inseguros para el desempeño de su tarea como profesor mentor”*, aunque, si bien, les preocupa el cómo guiar y orientar al estudiante en prácticas para que aprenda a ser maestro. Sin embargo, algunos datos reflejan cierta inseguridad en determinados contenidos científicos y en el empleo de las tics y métodos didácticos.

Los mentores en este estudio concluyen que son un elemento fundamental en la formación del estudiante en prácticas y que éstos los consideran un modelo docente a seguir. Puesto que *ofrecen un acompañamiento continuado; transmiten y comparten la experiencia profesional; razón por la cual consideran que deben poseer pluralidad de habilidades, destacando entre otras habilidades, humanas, comunicativas y sociales...*

Otro dato significativo obtenido en el análisis cuantitativo es el alto porcentaje, en torno al 82% de mentores que manifiestan la poca o nula colaboración directa con el tutor de la universidad, demandando esta necesidad un 72,8%, quienes manifiestan que *“debería existir una colaboración directa”*. Estos datos son apoyados por el análisis cualitativo en el que manifiestan, entre otras propuestas, *“tener reuniones previas con el profesor de la universidad para intercambiar y conectar con los objetivos del plan de prácticas”*; *“establecer mayor número de contactos con la universidad y los profesores”* y *“recibir más información para todos los procesos formativos a desarrollar durante todo el periodo de prácticas”*.

En cuanto al planteamiento de la última hipótesis, *“las competencias asumidas y adquiridas por los profesores mentores inciden en la formación del futuro maestro”*, hemos obtenido respuestas que corroboran esta afirmación mediante los datos obtenidos en los análisis llevados a cabo en el presente estudio.

Así en el análisis cuantitativo, un alto porcentaje (entre el 72% y el 99,1%) consideran que el estudiante de magisterio desarrollará competencias específicas comunes para la docencia tales como diseñar y elaborar proyectos educativos y unidades de programación; preparar, seleccionar y construir materiales didácticos; enseñar contenidos de manera comprensible; incrementar el dominio de las capacidades básicas y profesionales de la función docente; relacionarse, saber comunicar, mantener un equilibrio emocional; asumir responsabilidades; asumir la dimensión ética de ser maestro; facilitar el desarrollo de competencias específicas comunes...

Estos datos se confirman y complementan con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo cuando los mentores consideran fundamentales las competencias relacionadas con el “ser” y las actitudes, tales como: *relacionarse de forma adecuada, tener empatía, crear un buen clima en el aula, tener un trato cercano, ser respetuoso...* competencias que llevan a “*reflexionar sobre el hecho educativo*”; y competencias relacionadas con el “saber hacer”: *saber comunicar, saber transmitir conocimientos, ser asertivo, colaborativo; hacer un buen uso de las tics. Ofrecer un acompañamiento continuado; transmitir y compartir la experiencia profesional; y para ello deben poseer habilidades, humanas, comunicativas y sociales.*

2. Propuestas de formación

Se señalan a continuación algunas propuestas de mejora del periodo de prácticas a la luz de los resultados del estudio

Bajo nuestro punto de vista, partimos de la creencia de una necesaria y efectiva implicación de las instituciones universitarias que participan en el Practicum y para ello debería existir un marco de referencia que guíe la formación de los mentores de prácticas.

Esta formación se debería organizar en torno a:

1. Orientaciones y sentido de las informaciones facilitadas
2. Competencias en las que deberían formarse los mentores
3. Contenidos en los que debería centrarse la formación del mentor

1. Las orientaciones irían encaminadas hacia:

- En cierto modo nos referimos a profesionalizar la función de profesional implicado en la formación del estudiante. Resulta totalmente necesario el dominio de competencias tanto laborales como académicas pero combinándolas para atender a las demandas y necesidades que planteen los estudiantes en prácticas y que éstos desarrollen las competencias profesionales que les capacite para ser buenos maestros.
- Se requeriría necesariamente la cooperación entre tutores universitarios y los mentores, (maestros de aula del centro escolar), mediante algún tipo de relación interprofesional establecida regularmente, como: encuentros, informaciones varias, cursos, conferencias, mesas redondas,....
- Procurar un mayor nivel de comunicación y coordinación entre el centro de prácticas y la universidad teniendo en cuenta la diversidad de cada institución educativa, con dinámicas de trabajo diferentes por lo que exige establecer criterios de comunicación mínimos al inicio, durante y al final del periodo de prácticas. De este modo se lograría una mayor colaboración entre las instituciones implicadas y entre el mentor y el tutor de la universidad
- Establecer orientaciones básicas, claras y sencillas sobre el periodo de prácticas a los mentores en el propio Centro Universitario ESCUNI con el fin de enriquecer y facilitar la comprensión y desarrollo del mismo

2. Los mentores deberían dominar, al menos, las siguientes competencias:

- Competencias que permitan el desarrollo de la profesionalidad del estudiante en prácticas y su integración en el ámbito laboral
- Competencias que permitan el desarrollo y potenciación de las competencias profesionales del estudiante en prácticas por medio de la observación rigurosa, guía y orientación a través de la práctica en el aula y formación constructiva y evaluación continua de la acción del estudiante.
- Competencias que permitan al estudiante reforzar la práctica reflexiva.
- Competencias encaminadas a favorecer las relaciones interpersonales e interprofesionales de los estudiantes en prácticas. Fundamental mantener una buena relación para servir de modelo, de guía en su formación.
- Competencias dirigidas a la colaboración con el resto de agentes implicados en la realización del Practicum, como por ejemplo los tutores universitarios.
- Competencias encaminadas al desarrollo de una formación integral del estudiante en prácticas, que le permita establecer vínculos entre los saberes teóricos y prácticos, entre los saberes formales y experienciales, y promueva la seguridad en sí mismo para asumir la responsabilidad de la práctica docente.

3. ¿En qué contenidos, por tanto, deberían formarse los mentores?

- En contenidos formativos del rol del mentor de prácticas tales como, habilidades para saber enseñar, motivar, comunicar...
- Teniendo en cuenta el rol de guía y acompañamiento del estudiante en prácticas, debería formarse en: qué tipo y modelo de acompañamiento debe realizar; cuales son los recursos para llevar a

cabo el rol de guía en el aprendizaje de ser maestro, qué estrategias de comunicación son las más adecuadas y eficaces...

o Las funciones en las que deberían profundizar son: la observación, el juicio profesional, la práctica reflexiva, estrategias de estímulo, estrategias para desarrollar la autoconfianza, identidad profesional, capacidad para gestionar situaciones difíciles,...

o Además el mentor debe estar formado y suficientemente actualizado en: técnicas didácticas, pedagógicas y educativas, lo que le permitirá al estudiante en prácticas desarrollar su propio rol profesional.

Desde las universidades, las propuestas irían orientadas a:

- Convertir las escuelas en centros de desarrollo integral, centros de vida, centros de investigación, centros de aprendizaje significativo.
- Lograr una buena relación centro escolar-universidad a través de puntos de convergencia como: la investigación, la innovación docente, la creación de una nueva cultura escolar, la organización de grupos de trabajo y jornadas, establecer espacios de reflexión y actuación docente en donde se pueda interactuar recíprocamente.

Consideramos que:

- Desde el ámbito universitario se asesore y se guíe en el desarrollo de proyectos educativos innovadores en cooperación con el apoyo del director del centro y de la comunidad educativa.
- La universidad debe ofrecer nuevos marcos pedagógicos y de acción que puedan ser puestos en práctica. No basta con ofrecer modelos que puedan ser aplicados, sino de guiar su implementación, de evaluar, de

proponer mejoras. De este modo, se dará esa reciprocidad entre la escuela y la universidad que consideramos, tan necesaria para el bien de la comunidad educativa.

- Sería conveniente que la universidad organice jornadas de reflexión acerca del desarrollo del periodo de prácticas- Practicum- en las que los mentores sean los principales protagonistas desempeñando un papel activo. Se organicen de mutuo acuerdo seminarios y cursos de formación en las escuelas dirigidos y promovidos por expertos universitarios. Formación en el propio centro educativo.
- Clarificar y facilitar a los mentores, a través de los coordinadores de prácticas de los centros, informaciones útiles de todos los aspectos que puedan estar relacionados con los estudiantes, tutores de universidad y mentores: objetivos de las prácticas –por cursos-, duración, actividades...
- Aportar herramientas útiles para su función: elaboración de un *manual del mentor de prácticas*.
- Conocer las expectativas del alumno que acude al centro y las demandas que le hacen desde la universidad.
- Abrir espacios de colaboración y propuestas de mejora.
- Procurar un mayor nivel de comunicación y coordinación entre el centro de prácticas y la universidad. Hay que tener en cuenta que cada institución es diferente, con dinámicas de trabajo diferentes por lo que sería necesario establecer criterios de comunicación mínimos (en nuestro caso: visita institucional a todos los centros y presencia del tutor universitario de estudiantes de 4º curso con sus mentores en el centro). Propuesta: contacto inicial del tutor universitario con el mentor. Esto favorecerá el resultado del Practicum de los estudiantes.

- Proporcionar seminarios de formación para mentores en el propio Centro Universitario ESCUNI tanto a nivel conceptual como de actuación didáctica y educativa.
- Enriquecer y facilitar la información directa para el mentor, tal como: presentación y clarificación de los contenidos de la Guía de Prácticas externas formativas. Comunicar y contrastar los planteamientos de los objetivos del Practicum para cada alumno que tutela, teniendo siempre en cuenta el curso en el que realiza las prácticas, así como los objetivos específicos y concretos que debe lograr cada alumno tutelado al final del periodo de prácticas.
- Procurar una mayor cooperación y colaboración mentor/tutor universitario fomentando la comunicación *antes, durante y después* del periodo de prácticas. Sobre todo: “Trabajar juntos para difundir un conocimiento de calidad a partir de unas buenas prácticas docentes”

3. Limitaciones

No obstante somos conscientes de que el estudio adolece de una serie de limitaciones, tras el análisis de los procesos llevados a cabo y de los resultados obtenidos. Entre las limitaciones podemos mencionar:

- El único requisito que debe tener el mentor es contar con, al menos, tres años de experiencia docente pero no existe ningún otro desde el punto de vista de la formación del mentor. Consideramos conveniente un seguimiento cercano por parte de la universidad para formarles y optimizar sus funciones y dedicación.
- Por una parte se les pregunta sobre cómo se sienten de formados para ejercer su tarea de mentor, pero por otra parte sería conveniente en investigaciones futuras preguntar directamente sobre quién, quiénes y en qué se debería formar a los mentores.

- Dadas las características de los mentores, se podría ampliar el cuestionario en aquellas dimensiones que han dado resultados muy significativos (necesidad de mayor comunicación fundamentalmente y contenidos del Practicum) y prescindir de otras dimensiones. Así mismo podrían ampliarse las preguntas de carácter abierto para enriquecer la información obtenida con otras técnicas de análisis cualitativo.
- Los mentores reclaman la necesidad de mejorar la comunicación con el profesor-tutor de la universidad.

Queremos destacar en última instancia que en la actualidad el sistema educativo, los planes de estudio de magisterio, las metodologías, los procesos de innovación didáctica, los estilos de aprendizaje, la escuela en definitiva, avanzan a una velocidad vertiginosa y en ese sentido ¿está preparada la universidad para formar a los maestros del futuro? ¿Cómo prevemos la escuela del futuro?:

- o La escuela del futuro da más valor a las habilidades personales, a la capacidad de empatizar, tomar decisiones, que a los conocimientos académicos.
- o El rol del maestro radica en actuar de guía para que el propio estudiante construya los conocimientos a partir de diversas fuentes.
- o Metodologías cada vez más personalizadas.
- o Demanda un profesorado bien preparado y ahí radica el desafío, en *la calidad de los maestros y profesores*.

Desde las universidades tenemos la obligación de preparar y formar a los futuros docentes de acuerdo con los cambios que se producen en la sociedad.

En última instancia, tener en cuenta las aportaciones de este estudio para que sea referente como propuesta de formación del mentor de prácticas.

Con relación a las propuestas de futuro, a raíz de esta tesis se abre múltiples posibilidades de investigación. No solo desde la formación de los mentores sino desde la propia formación universitaria de los aprendices de maestros y en este sentido, ¿falta formación en competencias en los profesores universitarios para formar a los docentes del futuro? Aspecto que podría ser considerado como una futura línea de investigación.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

- Almenar, M^a.N. et al (2008). Practicum I de Educación Social. *Cuadernos de UNED*.
- Alvarez, E.; Iglesias, M.T. y García, M.S. (2008). Desarrollo de competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula abierta*, 36, 65-78.
- Anaya, D y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-2013 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266.
- Anaya, D y Suárez, J.M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Tomo I. Recuperado de http://www.aneca.es/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Avalos, B. (2005). Las Instituciones formadoras de docentes y claves para formar buenos docentes en Rendón, D y Rojas, L. (Aut.). El desafío de formar los mejores maestros, 1-8. Recuperado de : http://api.ning.com/files/E6-J*b1OZQN01U2gsMhEYrnnjZDqAzW--wOKNkAgMjnBeySql4QF8zzYlwG3BANCSi0TikKVThI-bW5lqczD5nntrtFYxo/instituciones_formadoras_claves_formar_buenos_docentesBeatrizAvalos.pdf
- Bas, E. (2007). Practicum y “Buenas prácticas”: la evaluación como instrumento de mejora. *Actas del IX Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Buenas prácticas en el Practicum*. Pontevedra: Imprenta Universitaria.
- Bell, C. R. (1998). *El gerente como mentor. Un enfoque humanístico para la transmisión de conocimientos y habilidades en la empresa*. Editorial Norma: Bogotá.
- Blanca, S. de la.; Lucena, M.; Parrilla, I, y Luengo, F. (2007). Un Practicum reflexivo investigativo. *Actas del IX Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Buenas prácticas en el Practicum*. Pontevedra: Imprenta Universitaria.
- Bogdan, R. & Biklen. S.K. (1992) *Qualitative research for education: An introduction to* Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Edit. Sage.
- Bretones Román, A. (2003).El practicum de magisterio en la Educación Primaria. Una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, vol. 24, 2, 443-471.
- Bullough, R, Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación*, 1, 8-14.
- Cabrerizo, J; Rubio, M.J. y Castillo, S. (2010). *El practicum en los grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social*. Madrid: Pearson Educación.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cantón, I; Ferrero, E. y Fernández, J. (2015). Satisfacción del profesorado que acoge alumnos de magisterio en prácticas. *Actas del XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. Pontevedra.
- Carr, R (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría ante el nuevo milenio. Recuperado de <http://www.mentors.ca.pdf>

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castaño, N.; Prieto, C.; Ruiz, E. y De Manuel, M. (2006) El profesor tutor del Practicum: propuesta de modelo. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 1 (0). Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>
- Castillo Arredondo, S. (2008). Tutoría de la Uned ante los nuevos retos de la convergencia Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1) 139-163.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Edit. Sage.
- Cid, A.; Pérez Abellas, A. y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 345, 127-154.
- Cohen, N y Galbraith, M. (2006). Citados por López Aymes, G. Atención de los más capaces: propuesta de intervención educativa a través de mentores universitarios. *Actas del V Congreso Internacional de Educación y Sociedad*. Recuperado de http://congreso.codoli.org/area_4/Lopez-Aymes.pdf
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 61. 34-39.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Corbin, J. y Strauss, A. L. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Edit. Sage Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) 1967. *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.).
- Criado, M^a, J. y Rayón, L. (2007). El Practicum como enseñanza reflexiva en las titulaciones de maestro: una propuesta de innovación didáctica. *Actas del IX Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Buenas prácticas en el Practicum*. Pontevedra: Imprenta Universitaria.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón, Revista de Educación*, 63(1), 47-61.
- Del Pozo Flórez, J.A. (2012). *Competencias profesionales*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Comisión Internacional sobre la educación para el S.XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Denzin, y Y.S. Lincoln (eds.) (1994) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2^a ed.). Londres: Sage Publications.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <http://www.villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1341@data...pensamos.pdf>
- Díaz, C. y Bastias, C (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI* 15.1, 241-263 Facultad de Educación, UNED.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación en la acción*. Madrid: Morata.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership: Keeping good teachers*. 60 (8), 25-29. Citado por Díaz, C. y Bastias, C (2012). Una aproximación a

- los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI* 15.1, 241-263 Facultad de Educación, UNED.
- Fuentes, E.; González Sanmamed, M. y Raposo, M. (2005). Desarrollo de competencias docentes en el Practicum. *Comunicación presentada al VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas de Formación Universitaria: El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Poio (Pontevedra).
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Educación*, 63 (1), 93-108.
- Galván, L. (2008). Enigmas y dilemas de la práctica docente. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Rescatado en <http://www.biblioteca.uma.es/bbdldoc/tesisuma/17671073.pdf>
- García Jiménez, E. (2006). Prácticas Externas. En M. de Miguel (Coord): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial, 103-132.
- García Molina, I. (2003). La importancia del tutor de centro en el Practicum de psicopedagogía. *Actas del XII Symposium Internacional del Practicum. Un Practicum para la formación integral del estudiante*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1) 21-48.
- Gervais, C. y Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Presses de l'Université Laval. En Haas, V. (2013). *Una aproximación a las características personales del buen mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de educación básica en la pontificia Universidad católica de Valparaíso*. Recuperado de [http://www.academia.edu/4821483/perfil del mentor](http://www.academia.edu/4821483/perfil-del-mentor)
- Gimeno, S. (2008). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Ediciones Morata.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: strategies for quality research*. New York: Aldine.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, CA: Edit. The Sociology Press.
- Gómez Sáiz, S.F. y Pérez Martín, B. (2005). *Las prácticas docentes en la formación de futuros profesores. Proyecto Comenius Regio*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- González Sanmamed, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden los futuros profesores? Análisis de procesos del aula. *Revista Investigación en la Escuela*, 25, 27-35.
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el Practicum? En Iglesias, L.; Zabalza, M.; Cid, A. y Raposo, M. (Coord.) *Actas VI Symposium Internacional sobre el Practicum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. [CD-ROM] Poio: Pontevedra
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 345, 47-70.
- González, J. y R. Wagenaar (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, X.A. y Hevia, I. (2011). El Practicum en la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236

- Gutiérrez Ruiz, I, (2001). La enseñanza reflexiva en el Practicum de Magisterio. *Anuario Pedagógico*, 2001. Centro Cultural Poveda. Recuperado de <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/enseñanzareflexiva.pdf>
- Guzman Ibarra, I. y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 151-163. Recuperado de: <http://www.redaluc.org/pdf/2170/217017192012.pdf>
- Hass, V. (2013). Una aproximación a las características personales del buen mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de educación básica en la pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://www.academia.edu/4821483/perfil-del-mentor>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, L. (2008). *Metodología de la Investigación*. (4ª ed.). DF, México: Mc. Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hevia, I. (2009). El Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. (Tesis doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/53577>.
- Inostroza de Celis, G., Jara, E., Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Revista de estudios pedagógicos*, XXXVI, 1, 117-129.
- Janne, H. (1977): Report Intensive Projet nº 7 A. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado* nº 209 del 1 de septiembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado* nº 106 del 4 de mayo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado* nº 295 de 10 de diciembre.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2011) nº 417 de 31 de marzo de 2011. Ministerio de Educación de Ecuador. Recuperado de <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/ley-educacion-intercultural-texto-ley.html>
- Lincoln, Y., et al. (1985): *Organizational Theory and Inquiry*. Beverly Hills: Sage
- López-Azcárate, F.(2013). Un Practicum para la formación integral del estudiante. *Actas XII Symposium Internacional del Practicum*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Luengo, J.J.; Luzón, A y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-10. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- Marchesi Ullastres, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Markee, N. (2009). *Managing curricular innovation*. Cambridg. Cambridg University Press.
- Martínez Figueira, M.E.(2010). *El tutor del Practicum de Psicopedagogía en Galicia*. (Tesis doctoral). Universidad de Vigo. [CD-Rom]. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.

- Martínez Figueira, M.E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Martínez Ruiz, M.A. y Sauleda Parés, N. (2007). Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior. Alcoy: Marfil ; Alicante : Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/20353>
- Martínez Serrano, M d C; (2006). La formación de los agentes intervinientes en el Practicum de Magisterio en Medios y Recursos Educativos. *EDUCAR*, 38() 227-239. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=342130827011>
- Medina,Revilla, A y Domínguez Garrido, M.A. (2005). La Formación práctica de los estudiantes de educación: un reto de la Convergencia Europea. *Comunicación presentada al VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas de Formación Universitaria: El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Poio (Pontevedra).
- Menéndez, J.L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *Revista Electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes. Observar*, 3, 5-11. Recuperado de : <http://www.odas.es/site/new.php?nid=16>
- Mérida, R. (2007). El Practicum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7) 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/1613Merida.pdf>
- Merriam, S.B. (1990). *Case Study Research in Education*. Oxford: University Press
- Miles M. B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Miles, M.B. y Huberman, A. M (1994): *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA. Sage
- Miles and Huberman, *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*, p. 56. Chapter 6 "Coding Strategies" en <http://kerlins.net/bobbi/research/nudist/coding/strategies.html>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2011). Programa plurianual 2011-2013. Recuperado de <http://www.educarecuador.ec/formación-continua/mentorías-siprofe.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). Real Decreto 1125/2003, de 5 septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, 18 de diciembre de 2003: 34555 - 34556.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). Titulaciones Universitarias. Directrices Generales Propias. Consejo de Universidades. Madrid: MEC.
- Molina Ruiz, E. (2007). Coordinación de las actuaciones de Practicum: niveles y compromisos. *Actas del IX Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Buenas prácticas en el Practicum*. Pontevedra: Imprenta Universitaria.
- Molina Ruiz, E.; Iranzo García, P.; López López, M. C. y Molina Merlo, M.A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- Monje Álvarez, C.A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Nieva: Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de: <http://carmonje.wikispaces.com/file/wiew/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

- Moon, B. (1996). La formación de tutores: conceptos y recursos. En Zabalza, M.A. (Coord.) *Actas IV Symposium de Prácticas. Los tutores en el Practicum*, tomo I, 65-67. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- Morales, P. (2012). El profesor en la era de las competencias. En Muñoz San Roque, I. (Coord.) *El Espacio Europeo de educación Superior. ¿Un cambio deseable para la universidad?. Algunas experiencias de innovación docente en la titulación Administración y Dirección de Empresas en ICI-ICADE*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Muhr, T. (1997): Atlas.ti- Visual Qualitative data analysis-management-Model Building-Release 4.1. Berlín, short User's Manual
- OCDE (2003). Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://comclave.educarex.es>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 312, 29 de diciembre de 2007, 53735 – 53738.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 312, 29 de diciembre de 2007, 53735 – 53738.
- Orden 10346/2012, de 11 de septiembre, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se establece el procedimiento que se ha de seguir para que los alumnos de Magisterio y especialidades relacionadas con la enseñanza matriculados en Escuelas Universitarias y facultades durante el curso 2012-2013, puedan realizar las prácticas en centros de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 222, 17 de septiembre de 2012, 56-59.
- Orden 2373/2015 de 18 de agosto de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 224, 21 de septiembre de 2015, 29-32
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015, 6986-7003
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation. Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56 (4), 355-366. Citado por Díaz, C. y Bastias, C (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI* 15.1, 241-263 Facultad de Educación, UNED.
- OIT: Organización Internacional del Trabajo (2008). Certificación de competencias profesionales. Glosario de Términos Técnicos. Descargado el día 1 de julio de 2013, http://www.oei.es/etp/certificacion_competencias_profesionales_glosario.pdf
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Pérez Juste, R. (2012). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Recuperado de: http://www.inteca.uned.es/upload/noticias/2013061411556u_CURSO0DEESTADISTICAA PLICADA.pdf
- Pérez, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los tutores docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.

- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (1993). *Elaboración de proyectos sociales. Casos Prácticos*. Madrid: Narcea
- Pérez Serrano, G. (2011). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos* (Tomo I y II). Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, M. (1986). *Las Prácticas de Enseñanza en la formación del profesorado de Educación Básica*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez Serrano, M. (1999). ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? *Revista Tendencias Pedagógicas*, 4, 7-24.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Porto, M y Bolarín, M.J. (2013). Revisando las prácticas escolares: valoraciones de maestros tutores. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17.2. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev172COL13.pdf>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Madrid: Espasa.
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las Directrices Generales Comunes de los Planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial. *Boletín Oficial del Estado* nº 298 del 14 de diciembre.
- Real Decreto 1939/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado* nº 260 del 30 de octubre.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado* nº 318 del 31 de diciembre.
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado* nº 297 del 10 de diciembre.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria-. *Boletín Oficial del Estado* nº 52 de 1 de marzo.
- Rennie, D.L. (1998): *Personal-Centred Counselling: an Experiential Approach*. London: Sage
- Ríos, J.M. y Gómez, E.R. (2013). Relación entre competencias básicas de los estudiantes y competencias del profesorado. *Revista Fuentes*, 14, 165-186. Recuperado de : <http://www.revistafuentes.es>.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literatura. *Mentoring & Tutoring*, 8 (2): 145-170.
- Rodríguez Marcos, A. (dir) y otros. (2002). *Cómo innovar en el Practicum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Rodríguez Marcos, A. (dir) y otros. (2005). *La colaboración de la universidad y los centros de prácticas. Fundamentos y experiencias de formación de maestro*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Rodríguez Marcos, A. (dir). (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355: 355-379.
- Rodríguez-Hidalgo, A.; Calmaestra, J. y Mastre, M. (2015). Desarrollo de competencias en el Practicum de Maestros: ABP y Coaching Multidimensional. *Profesorado. Revista de*

curriculum y formación del profesorado, 19 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191COL8.pdf>

- Román, J.M. y Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Salinas, D. (2007). EEES y Practicum: ¿cómo encajar el Practicum en el nuevo marco? *Actas del IX Symposium Internacional sobre el Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Pontevedra: Imprenta Universitaria.
- Sánchez Núñez, C., Ramírez Fernández, S. y García Guzmán, A. (2011). La formación de tutores externos de practicum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9(2), 119-145.
- Santerini, M. (2012). Desarrollar la competencia de los profesores entre conocimientos y prácticas. En Torre Puente, J.C. (Coord.) *Educación y nuevas sociedades*. Reflexiones Comillas. Educación 2, 315-324. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Schön, D. (1988). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Sepúlveda, M^a P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar*, 36, pp.71-93.
- Software para el análisis cualitativo de datos:
ATLAsTi <http://www.atlasti.de/>
CAQDAS. http://www.naya.org.ar/analisis_cualitativo/frames.htm
Ethnograph.
<http://www.software-shop.com/Productos/Ethnograph/ethnograph.html>
Hyper RESEARCH 2.6 <http://www.researchware.com/>
QSR http://www.naya.org.ar/analisis_cualitativo/frames.htm
- Sotomayor, C.; Walker, H. (2009). Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Citado por Díaz, C. y Bastias, C (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI* 15.1, 241-263. Facultad de Educación, UNED.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J (1999): Grounded theory methodology: an overview. En Denzin, N. K., Lincoln, Y. (Eds). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Sage, 158-183.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987-2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2005). El Trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Comunicación presentada al VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas de Formación Universitaria: El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Poio (Pontevedra).

- Tejada, J. (2006). El Practicum. Ponencia presentada en las Jornadas sobre el Futuro Grado de Pedagogía. Barcelona 2 y 3 de junio de 2006. Recuperado de: http://www.firgoa.usc.es/drupal/files/Ponencia12_bloque6_Jose_Tejada.pdf
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and software Tools*. London: *The Falmer Press*. The Qualitative Report. An online journal dedicated to qualitative research since 1990: <http://www.nova.edu/ssss/QR/>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón, Revista de Educación* 63(1), 63-75.
- Valverde, A.; Ruiz de Miguel, C.; García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Revista Contextos Educativos*, 6-7, 87-112. Recuperado de <http://www.dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/1049470.pdf>.
- Vázquez Navarreta, M.L. y otros (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud*. Barcelona: Materiales UAB.
- Ventura, J. (2007) El Practicum en el futuro Grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas. *IX Symposium Internacional sobre el Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Pontevedra: Imprenta Universitaria.
- Wisker, G.; Exley, K.; Antoniu, M.; y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Narcea Madrid.
- Zabala, A y Arnau, I. (2008). *Once ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. y Cid, A. (1996). El tutor de prácticas: un perfil profesional. *Actas IV Symposium de Prácticas. Los tutores en el Practicum*, tomo I, 65-67. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- Zabalza, M.A. (2001). Competencias personales y profesionales en el Practicum. En L. Iglesias, M.A., Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. Actas VI Symposium Internacional sobre el Practicum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006a). Buscando una hoja de ruta en la formación del profesorado. Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- Zabalza, M. (2006b). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, 309-330. Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M.A. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas*. Madrid: Narcea
- Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado *Revista de Educación*, 282, 161-189
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

ANEXO 1: Orden 10346/2012 de 11 de Septiembre



I. COMUNIDAD DE MADRID

C) Otras Disposiciones

Consejería de Educación y Empleo

- 15** *ORDEN 10346/2012, de 11 de septiembre, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se establece el procedimiento que se ha de seguir para que los alumnos de Magisterio y especialidades relacionadas con la enseñanza matriculados en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades durante el curso 2012-2013, puedan realizar las prácticas en centros de la Comunidad de Madrid.*

La planificación del Prácticum es competencia de las Universidades a las que pertenecen las Escuelas y Facultades donde se cursan dichos estudios y la realización de las prácticas de iniciación docente compete a la Consejería de Educación y Empleo, en tanto que conlleva la participación de centros educativos, de Profesores y de Maestros, que se encargan de su tutela.

Se hace preciso, por tanto, establecer los cauces adecuados para la colaboración entre las Universidades que se detallan en el primer apartado y los centros docentes que imparten enseñanzas anteriores a la Universidad sostenidos con fondos públicos, con el fin de que el Prácticum se realice en condiciones de calidad.

El procedimiento que establece esta Orden permitirá a los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades su iniciación en la práctica docente directa y en la orientación psicopedagógica, además de conocer los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros con el apoyo y bajo la tutela de Profesores y Maestros en ejercicio que reúnan las características y preparación adecuadas.

Este programa exige, por una parte, designar los centros que durante el mencionado curso escolar participarán en el mismo y, por otra, establecer el procedimiento para que los Profesores y Maestros Tutores conozcan el plan de prácticas que van a desarrollar sus tutelados, reciban unas orientaciones específicas para el mejor desempeño de su función y obtengan el reconocimiento profesional por esta tarea.

A tal fin y en su virtud,

DISPONGO

Primero

Las Universidades, las Escuelas de Formación del Profesorado y Facultades que han acordado la realización de las prácticas de sus alumnos en centros educativos de la Comunidad de Madrid son: Universidad Alcalá de Henares, Universidad Autónoma, Universidad Complutense, Universidad Politécnica, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Pontificia Comillas, Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad Europea de Madrid, Universidad Francisco de Vitoria, Universidad Camilo José Cela, Universidad Internacional de La Rioja, Universidad Internacional Valenciana y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Segundo

Podrán realizarse las prácticas de los estudios y especialidades siguientes: Magisterio, Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Educación Social, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Trabajo Social.

Tercero

Podrán ser centros de prácticas de los alumnos de Magisterio y Educación Social todos los centros del ámbito territorial de la Comunidad de Madrid de Educación Infantil en los que se imparta el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria en los que imparten clases Maestros y los Centros de Educación de Personas Adultas que impartan enseñanzas equiparables a las anteriores, situados en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid.



Podrán ser centros de prácticas de los alumnos de Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía y Trabajo Social los Centros de Educación Secundaria, Educación Especial y Educación de Adultos que dispongan de Servicios de Orientación, así como las Aulas Hospitalarias, situados en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid. Para los alumnos de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte podrán ser centros de prácticas todos los anteriores, aunque no dispongan de Servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

La planificación del Prácticum, realizada por las correspondientes Escuelas Universitarias y Facultades, deberá estar finalizada y puesta en conocimiento de los centros de prácticas con quince días de antelación del comienzo de las mismas.

Cuarto

1. Los centros educativos que deseen ser designados como centros de prácticas, deberán cumplir los siguientes requisitos:

- a) Aprobación, previo conocimiento y aceptación del Claustro de Profesores, del Consejo Escolar del Centro y, en su caso, del titular del mismo para colaborar con el Prácticum. En caso de haber sido centro de prácticas en el curso anterior este requisito no será necesario.
- b) Los Maestros o Profesores que ejerzan como Tutores deberán contar con, al menos, tres años de experiencia docente. Los Tutores de los alumnos de Pedagogía, Psicología y de Psicopedagogía pertenecerán al Departamento de Orientación de cada centro o a los equipos de orientación.

2. Los centros docentes que cumplan con los requisitos del punto anterior deberán:

- a) Solicitar en el correo electrónico practicum.magisterio@educa.madrid.org las claves de acceso a la página web del Prácticum indicando el código de centro. En el caso de haberlas solicitado en el curso anterior las claves serán las mismas, a no ser que sea un centro nuevo o que por otros motivos requiera nuevas claves.
- b) En la página web <http://gestiondmejora.educa.madrid.org/practicum> se rellenará la solicitud o solicitudes para ofertar las plazas a las diferentes Escuelas Universitarias o Facultades elegidas, de acuerdo con las especialidades que correspondan.
- c) Una vez cumplimentada la solicitud en la página web citada, se imprimirá para ser remitida al Director o Decano del centro correspondiente firmada y sellada, en el plazo de veinte días hábiles a partir del día siguiente al de la publicación de la presente convocatoria en el BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

Quinto

Las Escuelas Universitarias y Facultades, una vez estudiadas las solicitudes, formularán de acuerdo con sus necesidades, propuesta de los centros seleccionados a la Comisión Rectora del Prácticum antes del 31 de octubre de 2012.

Sexto

La aprobación y consiguiente designación de centros se realizará por una Comisión Rectora, presidida por la Directora General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza o persona en quien delegue, y constituida por un representante de la Dirección General de Universidades e Investigación, el Jefe de un Servicio Territorial de la Inspección de Educación designado por la Subdirectora General de la Inspección Educativa, dos Jefes de Servicio de Unidades de Programas Educativos elegidos entre ellos, un representante de cada una de las Universidades designado por el correspondiente Rector y dos representantes de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

La Comisión Rectora velará por el correcto desarrollo del Prácticum y por la actuación de las Comisiones de Seguimiento, que deberán remitir a aquella, copia de las actas de cuantas reuniones celebren.

Séptimo

Las listas provisionales de los centros designados se harán públicas el día 12 de noviembre de 2012, en las Direcciones de Área Territorial, así como en la web de la Consejería de Educación y Empleo www.madrid.org y en Educamadrid.org, y se establecerá un plazo de tres días hábiles para presentar las alegaciones que se estimen oportunas.

Transcurrido el plazo de alegaciones, se publicarán las listas definitivas en los precisados lugares.



Octavo

Se constituirá una Comisión de Seguimiento. Esta Comisión, presidida por la Directora General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza o persona en quien delegue, estará integrada por: Dos representantes de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, un Inspector de Educación, dos Asesores del Servicio de la Unidad de Programas Educativos designados por el Director de Área Territorial de Madrid-Capital, actuando uno de ellos como Secretario de la Comisión, y un representante de cada Universidad.

La Comisión de Seguimiento se reunirá cuantas veces se estime conveniente y, al menos, preceptivamente, antes de comenzar y una vez finalizado el Prácticum.

Noveno

Las Comisiones de Seguimiento tendrán asignadas las siguientes funciones:

1. Establecimiento, a propuesta de la Escuela o Facultad Universitaria correspondiente, de los períodos de estancia de los alumnos en prácticas en los centros docentes.
2. Seguimiento y apoyo al desarrollo de las prácticas.
3. Informar a la Comisión Rectora del desarrollo de las prácticas en los centros docentes.
4. Resolución de cuantas cuestiones pudieran suscitarse en relación con el desarrollo de las prácticas. En este sentido, la Comisión de Seguimiento podrá elevar propuesta a la Comisión Rectora para retirar la condición de centro de prácticas a aquellos que, a juicio de la Comisión, no cumplieran lo establecido en esta disposición.

Décimo

La estancia de los alumnos en prácticas en los centros designados se organizará, a lo largo del curso, de acuerdo con el calendario que, en su día, fije la Comisión de Seguimiento, a propuesta de la Escuela Universitaria o Facultad que corresponda.

Undécimo

A cada Tutor le corresponderá la tutela de un máximo de cuatro alumnos a lo largo del curso escolar, no pudiendo coexistir más de dos alumnos simultáneamente.

Duodécimo

Serán funciones del Tutor de prácticas:

1. Acoger a los alumnos en prácticas en los períodos que se establezcan a lo largo del curso escolar.
2. Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los citados alumnos.
3. Asesorar a los alumnos en prácticas en cuestiones pedagógicas y didácticas.
4. Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos, siguiendo para ello los criterios y pautas del plan de prácticas de la Escuela o Facultad Universitaria correspondiente.

Decimotercero

El Director del centro o, por delegación suya, el Jefe de Estudios, ejercerá las funciones de Coordinador de las prácticas. En casos excepcionales y siempre que el mejor funcionamiento de las prácticas así lo requiera, podrá ejercer esa función uno de los Tutores.

Decimocuarto

Serán funciones específicas del Coordinador de prácticas las siguientes:

1. Establecer las acciones que desarrollarán los Tutores de prácticas del centro.
2. Mantener la relación entre los Tutores de prácticas y la Escuela o Facultad Universitaria correspondiente.
3. Establecer la debida comunicación entre los Tutores del centro y la Comisión de Seguimiento de la Universidad correspondiente.
4. Facilitar a los alumnos en prácticas el conocimiento de la organización y funcionamiento del centro, de los proyectos educativos y curricular, así como de otros proyectos, programas o actividades en los que el centro participe.



Decimoquinto

Cada Universidad acordará con los Coordinadores y los Tutores sus condiciones de participación para el desarrollo del Prácticum y el reconocimiento de las mismas.

Los Tutores y Coordinadores de prácticas recibirán su correspondiente nombramiento y una certificación expedida por la Universidad, con la firma del Rector, Vicerrector o Decano.

La Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza podrá organizar cursos de formación para Tutores con reconocimiento de dos créditos.

Decimosexto

Al término del curso, la Comisión de Seguimiento emitirá un informe sobre el desarrollo de las prácticas que será remitido a la Comisión Rectora y que, en todo caso, incluirá una valoración de la participación de los centros y del trabajo realizado por los Tutores.

Madrid, a 11 de septiembre de 2012.

La Consejera de Educación y Empleo,
LUCÍA FIGAR DE LACALLE
(03/29.982/12)

ANEXO 3: Relación de códigos y categorías

LISTADO DE CÓDIGOS

- 1-C-Conocer lo que los alumnos en prácticas saben y dominan
- 1-C-En educación emocional
- 1-C-En el nivel madurativo de la etapa
- 1-C-Realizar cursos de formación específica enfocada a los maestros mentores
- 1_C_ A conocerse como maestro.
- 1_C_ Aprender a enseñar
- 1_C_ Aprender asertividad,
- 1_C_ Conocer previamente los objetivos a trabajar en el periodo de prácticas
- 1_C_ En ampliar el ámbito científico y experimental
- 1_C_ En el área de las tecnologías
- 1_C_ En pautas de actuación con alumnos de prácticas.
- 1_C_ Legislación vigente
- 1_C_ Saber enlazar los contenidos de la etapa con los que han aprendido en la facultad
- 1_C_ Saber que debe conocer sobre la dinámica del aula, centro.
- 1_C_En desarrollo de estrategias de pensamiento
- 1_C_Profundizar en el periodo de adaptación
- 1_C_ En estrategias de enseñar a enseñar
- 1_C_ En inteligencias múltiples
- 1_C_ En metodología de enseñar a aprender
- 1_C_ En organización de reuniones
- 1_C_ En orientaciones detalladas para ejercer como tutor
- 1_C_ En resolución de conflictos
- 1_C_ En saber orientar a las familias.
- 1_C_ La experiencia profesional es importante
- 1_C_ Saber detectar las dificultades de aprendizaje
- 1_C_ En desarrollo de competencias básicas
- 1_C_ En el sistema de evaluación y autoevaluación
- 1_C_ En el trato específico a la diversidad
- 1_C_ Programaciones didácticas
- 2-PR-En estrategias de motivación
- 2-PR-En técnicas de información
- 2-PR-Profundizar en aprendizaje cooperativo
- 2-PR-Programación por proyectos de trabajo
- 2-PR_ Programar juegos didácticos
- 2_ PR-En la estrategia de resolución de problemas
- 2_C-En estrategias para la adquisición de hábitos y normas
- 2_C_ En investigación e innovación educativa.
- 2_ PR- En aprendizaje basado en problemas
- 2_ PR- En dinámica de grupos
- 2_ PR_ En metodología de la matemática innovadora
- 2_ PR_ Equipos interactivos
- 2_ PR_ Rincones cooperativos
- 2_ PR_ Técnicas de información y comunicación.
- 3_ PR_ Aprendizaje cooperativo
- 3_ PR_ Trabajo por proyectos.
- 4-ORG-Disponer previamente del plan de prácticas de maestros.
- 4-ORG-Tener reuniones previas con el coordinador
- 4_ ORG- Mayor relación con el profesor tutor de la universidad
- 4_ ORG- Conocer los objetivos de las prácticas de maestro
- 4_ ORG- Conocer que contenidos deben aprender los futuros maestros durante las prácticas
- 4_ ORG- Mayor contacto con la universidad para conectar objetivos
- 4_ ORG-De los objetivos de prácticas. Conocer cuál es el nivel de exigencia a lograr
- 4_ ORG-Escaso tiempo para el desarrollo del periodo de prácticas
- 4_ ORG_ Recibir más información sobre qué actividades debe hacer el alumno en prácticas
- 4_ ORG_ Sobre los contenidos a trabajar. Tener claro cuál debe ser el grado de logro a exigir

- 4_ORG_Mas asesoría y relación con el profesor tutor de la universidad
- 4_ORG_Que el alumno en prácticas dicte la clase, al menos una jornada.
- 4_ORG_Que el alumno en prácticas permanezca todo el tiempo en la misma aula
- 4_ORG_Saber qué debo exigir al alumno en prácticas.
- 5_A ser un buen profesional y amor a los niños.

- 5_Cómo transmitir la vocación de maestro educador.
- 5_Creencias y deseos
- 5_La experiencia profesional ha sido mi maestra
- 5_Que exista continuidad en la formación de maestros entre las instituciones formadoras
- 6_INS- Al dar indicaciones y si éstas son las suficientes.
- 6_INS- En la evaluación del alumno en prácticas docentes
- 6_INS- Estoy seguro y explico cada día el plan de trabajo.
- 6_INS- Que me imiten los vicios adquiridos como maestro.
- 6_INS- Siento mucha responsabilidad de transmitir la vocación de maestro
- 6_INS_ Al poner la nota de calificación
- 6_INS_ Carecer de una guía de acción como maestro mentor
- 6_INS_ Como guiarle en su proceso de aprendizaje de maestro
- 6_INS_ Cuanto dura el periodo de observación
- 6_INS_ Desconocer lo que han estudiado durante la carrera
- 6_INS_ El aplicar la disciplina en la clase
- 6_INS_ El hecho de dar órdenes
- 6_INS_ En los enfoques actuales de las prácticas de enseñar
- 6_INS_ En metodología didáctica
- 6_INS_ No saber transmitir el respeto hacia los otros
- 6_INS_ Por la escasa comunicación con la universidad
- 6_INS_ Por la escasa preparación específica para la función de mentor
- 6_INS_ Que no sea capaz de transmitir la esencia de la educación
- 6_INS_ Que se les exige en cada año de prácticas
- 6_INS_ Qué debo comunicar a nivel administrativo
- 6_INS_ Qué debo esperar que logre el alumno en prácticas en función del año que cursa.
- 6_INS_ Al no saber cómo reaccionan los alumnos.
- 6_INS_ Ante la capacidad crítica de los alumnos en prácticas
- 6_INS_ Ante la desmotivación y desgana de los alumnos
- 6_INS_ Como exigir para que rindan y se motiven
- 6_INS_ Cuando debo dar opción para que practiquen..
- 6_INS_ Cuando muestran reticencias para actuar en el aula
- 6_INS_ Desconocer cuanto tiempo estarán de prácticas en el aula
- 6_INS_ Dispondo de poco tiempo para conversar con el alumno en prácticas
- 6_INS_ El hecho de desconocer que trabajos ha de hacer el alumno en prácticas
- 6_INS_ Elaborar un procedimiento a niños en situación de riesgo social
- 6_INS_ En cómo dinamizar el grupo-clase
- 6_INS_ En el grado de autonomía para impartir la clase
- 6_INS_ En evaluar, porque los puntos del guión son confusos
- 6_INS_ En las pautas y orientaciones que le doy
- 6_INS_ En las tic
- 6_INS_ En proporcionar ciertos documentos del centro.
- 6_INS_ Inseguro al comienzo del periodo, después ya no
- 6_INS_ La legislación
- 6_INS_ No estoy inseguro
- 6_INS_ Para enseñar matemáticas
- 6_INS_ Que no entiendan mi metodología
- 6_INS_ Seguro. Afronto la situación como un reto de cada día
- 6_INS_ Siento compromiso profesional de que el alumno en prácticas, aprenda
- 7:Co_ Asertividad.
- 7_Co_ Autonomía e iniciativa personal.
- 7_Co_ Capacidad para mantener la autoridad en el aula
- 7_Co_ Compartir la experiencia profesional
- 7_Co_ Empatía

7_Co_ Proporcionar seguridad y estabilidad en el aula.
 7_Co_ Que le apasione la labor docente/enseñar y educar
 7_Co_ Saber transmitir la experiencia profesional
 7_Co_ Transmitir confianza
 7_Co_ Acogerle/darle confianza
 7_Co_ Acompañamiento
 7_Co_ Aprender a aprender
 7_Co_ Asesoramiento
 7_Co_ Capacidad de organización
 7_Co_ Colaboración.
 7_Co_ Comunicativa
 7_Co_ Enseñar/mostrar
 7_Co_ Orientador/asesor.
 7_Co_ Profesionalidad.
 7_Co_ Respeto y trato cercano con los alumnos
 7_Co_ Responsabilidad y compromiso
 7_Co_ Saber transmitir conocimientos.
 7_Co_ Sentir necesidad de un desarrollo profesional continuo
 7_Co_ Ser guía cada día
 7_Co_ Supervisión de la práctica educativa.
 7_Co_ Tener pasión por el hecho educativo.

LISTADO DE CATEGORIAS

COMP_ACTITUDES
 COMP_MÉTODOS Y ORGANIZACIÓN
 COMP_SUPERVISIÓN Y ASESORÍA
 COMP_TRANSMITIR Y COMPARTIR LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

INS_CONTENIDOS Y MÉTODOS DIDÁCTICOS
 INS_CUESTIONES GENERALES QUE LES GENERAN INSEGURIDAD
 INS_DURANTE EL PERIODO DE PRÁCTICAS POR:
 INS_EN LA EVALUACIÓN DEL PERIODO DE PRÁCTICAS
 INS_ME SIENTO INSEGURO AL COMIENZO DEL PERIODO DE PRÁCTICAS
 INS_NO ME SIENTO INSEGURO

PRF_AL FINAL DEL PERIODO DE PRÁCTICAS. EVALUACIÓN
 PRF_ASPECTOS CONCRETOS A PROFUNDIZAR DURANTE EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS
 PRF_EN ASPECTOS BÁSICOS AL INICIO DEL PERIODO DE PRÁCTICAS
 PRF_EN EL EMPLEO DE MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
 PRF_EN FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA LA FUNCION DE MAESTRO MENTOR
 PRF_EN ORIENTACION PEDAGÓGICA
 PRF_LES GUSTARIA PROFUNDIZAR EN CONTENIDOS CIENTIFICOS
 PRF_PLANIFICACIÓN-PROGRAMACIÓN Y PROYECTOS

ANEXO 4: Cuestionario de la investigación

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO

ESCUNI

Adscrita a la Universidad Complutense de Madrid

EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS OPINIÓN DEL MENTOR

EL Departamento de Prácticas está interesado en conocer su opinión sobre algunas cuestiones asociadas a la realización del Practicum.

El análisis de los datos recogidos formará parte de una investigación con el objeto de mejorar el proceso de elaboración del Practicum de Grado de Maestro.

Este cuestionario está estructurado en torno a cuatro bloques:

- Mentor (tutor de aula) del centro educativo
- Contenidos del Practicum
- Su relación con el tutor de ESCUNI
- Desarrollo de Competencias Específicas en el alumno en prácticas

Instrucciones para rellenar el cuestionario:

- Las respuestas a este cuestionario son completamente anónimas y los datos serán tratados garantizando la plena confidencialidad.
- Responda con la mayor sinceridad a estas preguntas.
- Marque rodeando una sola respuesta. En caso de equivocación, táchese y rodee de nuevo la seleccionada.
- Si no conoce la respuesta de alguna pregunta, déjela en blanco.

BLOQUE I: El Mentor (Tutor del alumno en prácticas)

- 1) Género
 1. Hombre
 2. Mujer

- 2) Edad.
 1. Menos de 30
 2. 30 – 39
 3. 40 – 49
 4. 50 – 59
 5. Más de 60

- 3) Titulación académica más alta.
 1. Magisterio
 2. Licenciatura
 3. Doctorado

- 4) Tipo del centro educativo.
 1. Público
 2. Concertado
 3. Privado

- 5) ¿Cuántos años lleva ejerciendo el magisterio?
 1. 5 o menos
 2. Entre 6 y 10
 3. Entre 11 y 15
 4. Entre 16 y 20
 5. Más de 20

- 6) Etapa en la que imparte docencia.
1. Ed. Infantil
 2. Ed. Primaria
 3. Ambas
- 7) ¿Cuántos años lleva desempeñando la labor de profesor-mentor de Prácticas?
1. 5 o menos
 2. Entre 6 y 10
 3. Entre 11 y 15
 4. Entre 16 y 20
 5. Más de 20
- 8) ¿Cuántas horas de formación realiza, como media, en un año escolar?
1. Menos de 10
 2. Entre 10 y 20
 3. Entre 21 y 40
 4. Entre 41 y 60
 5. Más de 60
- 9) Se siente usted preparado y cualificado para ejercer su labor de profesor-mentor de Prácticas.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

- 10) Considera que le correspondería a las Administraciones Educativas organizar cursos y jornadas de formación para profesores-mentores.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

- 11) Considera que le corresponde a las Universidades y Facultades de Educación fomentar la formación de los profesores-mentores.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

- 12) El estatus de profesor-mentor se debería obtener por:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

	1	2	3	4
Una oposición específica				
Años de antigüedad en el ejercicio profesional				
Currículm vitae				
Titulación específica				

- 13) Considera que el estatus de profesor-mentor debe ser:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

	1	2	3	4
Remunerado con un plus adicional				
Reconocimiento en la hoja de servicios				
Reconocimiento de créditos de formación				
Otros. Especificar:				

BLOQUE II: Contenidos del Practicum

Valore el conocimiento que tiene de las Prácticas Externas Profesionales de Magisterio, teniendo en cuenta esta escala de respuestas. Si no conoce la respuesta, déjelo en blanco

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4
14) Ha recibido información sobre el proceso de Prácticas de ESCUNI			
15) Ha recibido la información con suficiente antelación			
16) Conoce el contenido del Practicum de los alumnos de ESCUNI			
17) Conoce el Plan de Prácticas de su alumno tutelado			
18) Ha recibido información adecuada para desarrollar el acompañamiento del alumno en prácticas			
19) Considera suficientes las orientaciones (Guías) recibidas de ESCUNI para su labor como tutor-mentor			
20) Las tareas que deben realizar los alumnos en prácticas se ajustan a la organización de su aula			

BLOQUE III: Relación Mentor / Tutor de ESCUNI

En la relación Mentor / Tutor de ESCUNI, determine su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4
21) Considera necesario que el alumno tenga un plan de acogida en el colegio para que enmarque su actuación desde los primeros días de prácticas			
22) Ha tenido la oportunidad de colaborar con el tutor de prácticas de la Escuela de Magisterio ESCUNI			
23) Las fichas de evaluación de los alumnos son claras			
24) Las fichas de evaluación de los alumnos se ajustan al desarrollo del Practicum			
25) Las fichas de evaluación permiten la valoración del desarrollo de la competencia profesional			
26) El porcentaje de valoración del mentor con relación al porcentaje total de la calificación del Practicum del alumno es adecuado (45%)			
27) Considera que debería existir una colaboración directa entre usted y el tutor de ESCUNI, durante el periodo de prácticas del alumno			
28) En realidad ha colaborado con el tutor de prácticas de la Escuela de Magisterio ESCUNI			

BLOQUE IV: Desarrollo de Competencias Específicas en el alumno en prácticas

Trate de determinar hasta qué punto su tutela en las Prácticas facilita el desarrollo de competencias específicas comunes que los alumnos deben adquirir:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4
29) Considera que su labor de profesor-mentor es un elemento importante en la formación del alumno en prácticas			
30) El alumno en prácticas considera al profesor-mentor como modelo docente			
31) Con su labor de profesor-mentor, obtiene reconocimiento profesional			
32) Ayuda al alumno en prácticas a desarrollar la capacidad de comprender los procesos educativos en general y los de enseñanza-aprendizaje en particular			
33) Se preocupa de que el alumno incremente el dominio de las capacidades básicas y profesionales de la función docente			

	1	2	3	4
Con su labor de profesor-mentor del Practicum el alumno adquiere la capacidad de:				
34) Alcanzar una formación científico-cultural y tecnológica				
35) Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa (currículo de Ed. Infantil o Ed. Primaria)				
36) Diseñar y elaborar proyectos educativos y unidades de programación que le permitan adaptar los currículos al contexto sociocultural				
37) Integrar los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo				
38) Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas				
39) Iniciar un desarrollo profesional autónomo				
Con su labor de profesor-mentor del Practicum el alumno desarrolla la capacidad de:				
40) Enseñar contenidos de forma comprensible				
41) Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa				
42) Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación				
43) Relacionarse, comunicarse y mantener el equilibrio emocional en diversas situaciones				
44) Prever nuevas necesidades y demandas educativas				
45) Asumir responsabilidades y tomar decisiones				
46) Asumir la dimensión ética de ser maestro				
47) Potenciar el rendimiento de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral				
48) Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica				

49) Califique cómo se siente formado para el ejercicio de su labor como profesor-mentor (1 mínimo - 10 máximo)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1.-Podría añadir en qué contenidos y prácticas educativas le gustaría profundizar para ser buen profesor-mentor

2.- Indique aspectos concretos en los que se siente inseguro en su tarea como profesor-mentor

3.- Señale la competencia que considera fundamental en el profesor-mentor

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN