

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

ANEXO III

TESIS DOCTORAL

El programa de formación orientado a la investigación: una propuesta alternativa al *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Arcadia Martín Pérez

mayo, 2003

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Índice

1. INTRODUCCIÓN 1

2. MATERIAL DISPONIBLE EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN 2

3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN 3

4. EVALUACIÓN 6

A. CRITERIOS DE EVALUACIÓN 6

B. RECURSOS PARA LA EVALUACIÓN 7

a)Valoración del tutor(a) universitario de la propuesta y el proceso 7

b) Valoración del alumnado de la propuesta y el proceso 8

c) Diario 9

d) Aspectos generales para una información inicial 10

e) Información específica: 11

5. LA PROPUESTA METODOLÓGICA 12

A) FASES DEL PROCESO DE FORMACIÓN 14

B) ACTIVIDADES 15

PRIMERA FASE: CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES 15

PRIMERA TUTORÍA: CONTACTO CON EL GRUPO 16

SEGUNDA TUTORÍA: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA 20

SEGUNDA FASE: BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN TEÓRICA 22

TERCERA TUTORÍA 24

TUTORÍA CUARTA: PLANIFICACIÓN DE LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN TEÓRICA 25

TUTORÍA QUINTA: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 26

TUTORÍA SEXTA 27

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TERCERA FASE: ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA 28

TUTORÍA SÉPTIMA: BÚSQUEDA DE DATOS O EVIDENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA 29

TUTORÍA OCTAVA: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA 30

TUTORÍA NOVENA: CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA 30

CUARTA FASE: CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA 31

TUTORÍA DÉCIMA: CONTRASTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA Y CONFRONTACIÓN DE CONCLUSIONES 31

TUTORÍA DÉCIMA: CONTRASTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA Y CONFRONTACIÓN DE CONCLUSIONES 32

TUTORÍA ONCEAVA: REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA 34

QUINTA FASE: EVALUACIÓN 36

TUTORÍA DOCEAVA: EVALUACIÓN 36

DIARIO DEL TUTOR(A) UNIVERSITARIO 37

FICHAS PARA LAS TUTORÍAS GRUPALES 38

FICHAS PARA LAS SESIONES DE COORDINACIÓN DE LOS TUTORES(AS) DEL *PRACTICUM* 46

NOTAS 48

DIRECCIONES DE INTERÉS 49

BIBLIOGRAFÍA 56

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1. INTRODUCCIÓN

Desde una concepción de la formación universitaria como un proceso que facilita el conocimiento profesional y ayuda, al alumnado, a adquirir herramientas que les permitan seguir aprendiendo y actualizándose, aportamos una propuesta de intervención formativa para las tutorías, en la universidad, durante el *Practicum* de Educación Social, sostenida en la reflexión y la investigación.

En otras palabras, pretendemos presentar un programa de formación encaminado a facilitar, en el alumnado, la elaboración de su teoría práctica de un modo reflexivo a partir de procesos de investigación.

La reflexión como objetivo de la formación inicial significa, por un lado, reconocer que el proceso de aprendizaje de cualquier profesional se prolongará a lo largo de toda su vida profesional. Significa, también, reconocer el carácter de provisionalidad a la que está sujeta la intervención social ya que ésta por definición "es cambiante –ajustada a las variables contextuales– y dinámica –en cuanto responde a las diversas necesidades sociales que se van sucediendo" (Martínez, Amparo (1995).

Es importante, por tanto, iniciar y potenciar procesos de reflexión entre el alumnado que les ayude a decodificar la realidad socioeducativa.

La investigación puede, desde nuestro punto de vista, aportarnos algunas ideas para abordar la manera de cómo alcanzar la vinculación entre la teoría y la práctica durante el *Practicum*. En primer lugar, porque se la identifica como una estrategia que permite vincular la teoría con la práctica; en segundo lugar, por su potencial formativo en cuanto a un mayor conocimiento y comprensión de la realidad y desarrollo de habilidades y actitudes susceptibles de adquirir durante el proceso de investigación por cuantos se implican; en tercer lugar, el punto de partida de la investigación surge de los problemas y necesidades de la práctica profesional y, en cuarto

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

lugar, son los implicados es esas situaciones y problemas los que, de una manera democrática, participativa y reflexiva, intentarán solventarlos.

El programa de formación, que desarrollamos a través de esta guía, además, se fundamenta y permite identificar y vivenciar el *Practicum*, por parte de los agentes implicados, como una experiencia de aprendizaje permitiendo al alumnado adquirir conocimientos, habilidades y actitudes contrastados con la realidad profesional.

Se apoya, también, en las tutorías, que se llevan a cabo durante el *Practicum*, como recurso imprescindible en este proceso de formación. Su importancia reside en el seguimiento, apoyo y trabajo conjunto que se desarrolla, desde ellas, con el alumnado. Es decir, nos permite, entre otras muchas posibilidades, orientar, detectar errores, proponer, agilizar, estimular el intercambio de ideas, reflexionar, dar confianza, estimular y apoyar iniciativas, planificar y comprometernos.

Por tanto, responsabiliza al tutor(a) universitario de funciones relacionadas con la conexión teoría-práctica a través de la reflexión, funciones de evaluación de aprendizajes realizados por el alumnado y funciones de información y orientación académica y profesional.

2. MATERIAL DISPONIBLE EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo del programa de formación aportamos una guía dirigida al alumnado donde se presenta una secuencia de actividades que responden a los objetivos y contenidos establecidos en el programa y una guía dirigida a los tutores y tutoras universitarios del *Practicum* de Educación Social donde se les informa y recomienda algunos aspectos a considerar para la implementación de la propuesta de formación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La guía del alumnado es un instrumento que pretende orientarle en la consecución de cada una de las fases que conforman la propuesta metodológica. Para ello se les presenta una serie de actividades agrupadas en fases que el alumnado tendrá que ir cumplimentando bien individual o grupalmente.

También se les incorpora unas fichas de autoevaluación y unos cuestionarios de valoración del proceso al finalizar cada fase y un diario que deberán elaborar en el transcurso de la experiencia de formación.

La guía del tutor o tutora universitario es un instrumento pensado para facilitar la implementación del programa y ser punto de referencia en su desarrollo, es decir, debe considerarse como una propuesta abierta que deberá adaptarse a las características del alumnado, al tipo de interrogante que se seleccione y si acaso, también, al ámbito de intervención donde se realicen las prácticas.

3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar en esta propuesta de formación son los que a continuación se describen:

A. Indagar e identificar, utilizando diferentes fuentes de información, aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social
B. Explicitar las teorías personales que respaldan las creencias y actuaciones acerca de los problemas a investigar
C. Planificar una búsqueda de información identificando las fuentes e instrumentos más adecuados
D. Organizar, relacionar y extraer conclusiones a partir de la información disponible

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares
F. Tomar decisiones consensuadas y justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso de formación
G. Dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica

Básicamente, a través de estos objetivos de aprendizaje, se desarrollan capacidades de tipo intelectual o cognitivas y de carácter comunicativas.

Con respecto a los contenidos del programa, tenemos que indicar que se nos hace difícil una concreción pormenorizada de éstos ya que los contenidos que nos van a ayudar a desarrollar los objetivos, enunciados anteriormente, dependerá del ámbito de intervención y del problema seleccionado por cada grupo de alumnado durante su *Practicum.* Además, entendemos que desde cada materia que conforma la titulación de Educación Social se abordan una serie de contenidos vinculados a la realidad profesional e imprescindibles en el desarrollo del *Practicum* y que actúan como soporte en la propuesta de formación que realizará el alumnado. No obstante, creemos que independientemente de estos aspectos, podemos definir algunos contenidos genéricos propios del diseño y desarrollo de una investigación que, a continuación, exponemos:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
- El proceso y fases de la investigación - El problema de la investigación. Definición - Formulación de hipótesis - Métodos de investigación. Características - Técnicas e instrumentos de recogida de datos: Observación, entrevista, cuestionario.. - Fuentes de información. Selección - Aspectos básicos sobre el análisis de datos cuantitativos y cualitativos - Teorías implícitas - La búsqueda de la información: Planificación - Los mapas conceptuales	- Formulación y contrastación de hipótesis - Identificación y planteamiento de problemas que definen la realidad de los centros e instituciones donde realizan las prácticas - Selección y aplicación de técnicas específicos en la resolución de temas concretos, de acuerdo con las intenciones de partida - Utilización de fuentes de información diversas - Utilización y manejo de instrumentos adecuados a cada técnica seleccionada para la búsqueda de información necesaria - Análisis de datos - Planificación de una búsqueda de información que permita la respuesta al problema seleccionado - Relación y conclusión de resultados que permitan explicar las cuestiones que desencadenaron la búsqueda. - Contrastación de los conocimientos teóricos y los datos extraídos de los centros de trabajo - Explicitación de las teorías personales que se sostienen en torno a las cuestiones o problemas seleccionados - Confrontación de conclusiones entre las diferentes personas que componen el grupo, de una manera argumentada - Toma de decisiones sobre los diferentes problemas que se suceden en el proceso de formación - Explicación justificada de la validez de los conocimientos teóricos para explicar las situaciones que se dan en la práctica	- Actitud de cuestionamiento de los conocimientos elaborados - Apertura ante nuevas ideas - Disposición por explorar las propias teorías y actitudes - Interés por la resolución de problemas - Valoración del trabajo colaborativo como herramienta del desarrollo profesional del educador(a) social

Cuadro 1: Contenidos del programa de formación orientado a la investigación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. EVALUACIÓN

A. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los *criterios de evaluación* establecen el tipo y el grado de aprendizaje que se espera haya desarrollado el alumnado, respecto a las capacidades indicadas en los objetivos del programa. Son los siguientes:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
A. Identificar e indagar, utilizando diferentes fuentes de información, aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social	- Identificar en el centro de prácticas distintas cuestiones/problemas vinculados a su quehacer profesional - Identificar variables que convergen directa o indirectamente en un problema/cuestión - Utilizar y distinguir diferentes instrumentos de recogida de información - Obtener información relevante a partir de fuentes de información de distinto tipo distinguiendo en ellas los datos y opiniones que proporcionan en torno a un tema
B. Explicitar las teorías personales que respaldan las creencias y actuaciones	- Describir y comunicar los conocimientos previos, intereses, expectativas, etc. en torno a los diferentes temas que se aborden
C. Planificar una búsqueda de información identificando las fuentes e instrumentos más adecuados	- Planificar y llevar a cabo la consulta de diversas fuentes de información mediante el manejo de fichas
D. Organizar, relacionar y extraer conclusiones a partir de la información disponible	- Realizar tareas de indagación mostrando sensibilidad por mantener el rigor en el tratamiento de las fuentes de información, así como en la comunicación de los resultados - Contrastar diferentes fuentes de información
E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares	- Participar, utilizando el diálogo, en actividades de grupo con la finalidad de intercambiar informaciones y puntos de vista
F. Tomar decisiones consensuadas y justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso de formación	- Justificar cada decisión en las diferentes fases del proceso de formación.
G. Dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica	- Contrastar los datos extraídos de la fuente teórica y práctica e identificar el grado de coincidencia

Cuadro 2 Relación de objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

B. RECURSOS PARA LA EVALUACIÓN

a)Valoración del tutor(a) universitario de la propuesta y el proceso

	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN TUTOR(A)			
PREGUNTAS	**CORRECTO**	**PUEDE MEJORARSE**	**DEFICIENTE PROBLEMÁTICO**	**NO PROCEDE**
¿El alumnado se pregunta, plantea dudas y problemas?				
¿El alumnado va realizando deducciones con las premisas y datos que va obteniendo?				
¿El alumnado ordena, resume y relaciona la información que se va obteniendo?				
¿El alumnado conecta y vincula la teoría estudiada y la práctica observada?				
¿El alumnado en prácticas examina la situación y cuenta sus percepciones, sus pensamientos?				
¿El alumnado reflexiona , es decir, considera, recapacita, discurre en el grupo?				
¿El alumnado toma decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?				
¿El alumnado extrae conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?				
¿El alumnado dilucida hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?				
¿El alumnado reconstruye su teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?				
¿El grupo se apoya y refuerza mutuamente?				
¿Se proporciona un clima apropiado para la comunicación?				
¿Las actividades de formación son las idóneas para el aprendizaje de los objetivos?				
¿Las actividades de formación son idóneas para las características de los participantes?				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

b) Valoración del alumnado de la propuesta y el proceso

	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN ALUMNADO			
PREGUNTAS	**CORRECTO**	**PUEDE MEJORARSE**	**DEFICIENTE PROBLEMÁTICO**	**NO PROCED E**
¿las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?				
¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?				
¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?				
¿las actividades te han servido para examinar la situación?				
¿las actividades te propician la reflexión?				
¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?				
¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?				
¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?				
¿las actividades te han permitido *reconstruir tu teoría personal sobre la* cuestión que se profundiza?				
¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?				
¿durante la fase cómo valoras la interacción con el resto de tus compañeros(as) de grupo?				
¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?				
¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?				
¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?				
¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?				
¿el tutor(a) de universidad anima para que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?				
¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?				
¿cómo valoras tu implicación en esta fase?				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

c) Diario

Su utilidad reside en que "se describe y expresa la realidad desde la perspectiva del autor" (Colás y Buendía, 1994).

Es un instrumento que permitirá conocer el cómo el alumnado irá afrontando el proceso de formación y qué observaciones aporta a dicho proceso. En el caso de los tutores(as) nos permitirá y recogiendo nuestra reflexión en torno a dificultades y potencialidades de la propuesta a lo largo del proceso. Tanto en un caso como en el otro, nos permitirá identificar:

1. Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión
2. Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas
3. Aportaciones de mejora

Un guión orientativo para elaborar el diario del alumnado y tutores(as) de universidad sería el que se presenta a continuación:

a) Observaciones a la propuesta
b) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas
c) Reacciones de los participantes
d) Dificultades sentidas en el desarrollo de la propuesta
e) Aspectos relacionados con la coordinación con las tutoras de prácticas
f) Aportaciones de mejora
g) Anécdotas
h) Otros comentarios

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

d) Aspectos generales para una información inicial

ALUMNADO	EXPERIENCIA FORMATIVA EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL	EXPERIENCIA LABORAL EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL	ÁMBITOS/INSTITUCIÓN EN LOS QUE HA REALIZADO LAS PRÁCTICAS	OBSERVACIONES

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

e) Información específica

ALUMNADO	NECESIDADES INICIALES DETECTADAS	NECESIDADES O APOYOS EN EL PROCESO	OTROS	OBSERVACIONES

5. LA PROPUESTA METODOLÓGICA

La *estrategia metodológica* seleccionada tiene como finalidad conseguir que el alumnado vincule y verifique, a través de la reflexión, la teoría que se supone fundamenta el problema inicial que desencadena la investigación y que al tiempo se esté contribuyendo a un conocimiento profesional desde la reconstrucción de la teoría personal acerca del tema que se investiga. Es decir, se persigue que el alumnado sea capaz de construir una teoría práctica personal a partir de dicho proceso de investigación.

Como se desprende, la propuesta de formación no sólo va encaminado a favorecer procesos reflexivos en el alumnado sino también al fomento de un conocimiento profesional que se inicia desde la formación inicial. Para ello, se potenciará la comunicación e interconexión entre las personas del grupo, en la que deben estar abiertos a la posibilidad de indagar, conocer, compartir y contrastar argumentos y perspectivas.

Esta propuesta se prolonga a lo largo del período de prácticas con *grupos reducidos de alumnado* en formación en el que se intenta establecer una dinámica de trabajo cooperativo. Entiende el grupo de alumnos y alumnas como personas que identifican sus problemas y necesidades formativas y como grupo las resuelve. Así, la propuesta que realizamos requiere que el alumnado examine temas o cuestiones extraídos de la realidad laboral, al tiempo que permite compartir con otros la planificación y puesta en marcha de dicha indagación. Desde esta postura, la comunicación y el compartir conocimiento, experiencias, perspectivas, dudas e inseguridades, con los otros, es el motor que hace posible el enriquecimiento profesional y pre-profesional.

El grupo de trabajo está coordinado por *un tutor(a) de la universidad.* Sería interesante que, además, se incorporase al grupo un profesional en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ejercicio del ámbito o espacio de actuación en el que el alumnado estuviese realizando las prácticas, nos referimos al tutor(a) de prácticas.

Es preciso que el tutor(a) adopte, en este contexto, el papel de mediador en el proceso de aprendizaje. En este sentido, ayuda a formular problemas, a definir las tareas a realizar en un proyecto común, proporciona los instrumentos más adecuados, estimula el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo, en las distintas secuencias de trabajo y en la valoración de los productos realizados. Esto último, podría resumirse en que el alumnado debe aprender, inducidos por el tutor(a), a saber argumentar todas las decisiones que van tomando en el transcurso de su tarea. Este papel de mediador se concreta en el ofrecimiento de diferentes tipos de ayudas que guíen, al alumnado, el camino a seguir. Mejora, por tanto, la colaboración y ayuda muta entre el profesorado de la universidad y el alumnado durante el periodo de prácticas. Más concretamente, los objetivos del tutor(a) universitario en este proceso son:

- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo
- Estimular la valoración de los productos realizados
- Evaluar los productos realizados por el alumnado durante todo el proceso de formación
- Ayudar a definir las tareas a realizar en las distintas fases
- Facilitar al alumnado que explicite su teoría acerca de la cuestión seleccionada
- Ayudar al alumnado a seleccionar criterios y las palabras claves que guiarán la revisión teórica
- Proporcionar instrumentos para planificar el trabajo de búsqueda de información y analizar la información extraída
- Ayudar a formular problemas
- Proporcionar técnicas para sistematizar el análisis de datos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los tutores(as) de prácticas desempeñan una labor de apoyo al proceso, fundamentalmente, en la fase de identificación de problemas y en la fase que hemos denominado encuentro con la práctica.

A) FASES DEL PROCESO DE FORMACIÓN

En la secuencia de trabajo que se propone se distinguen diferentes momentos que pasamos a describir, a continuación:

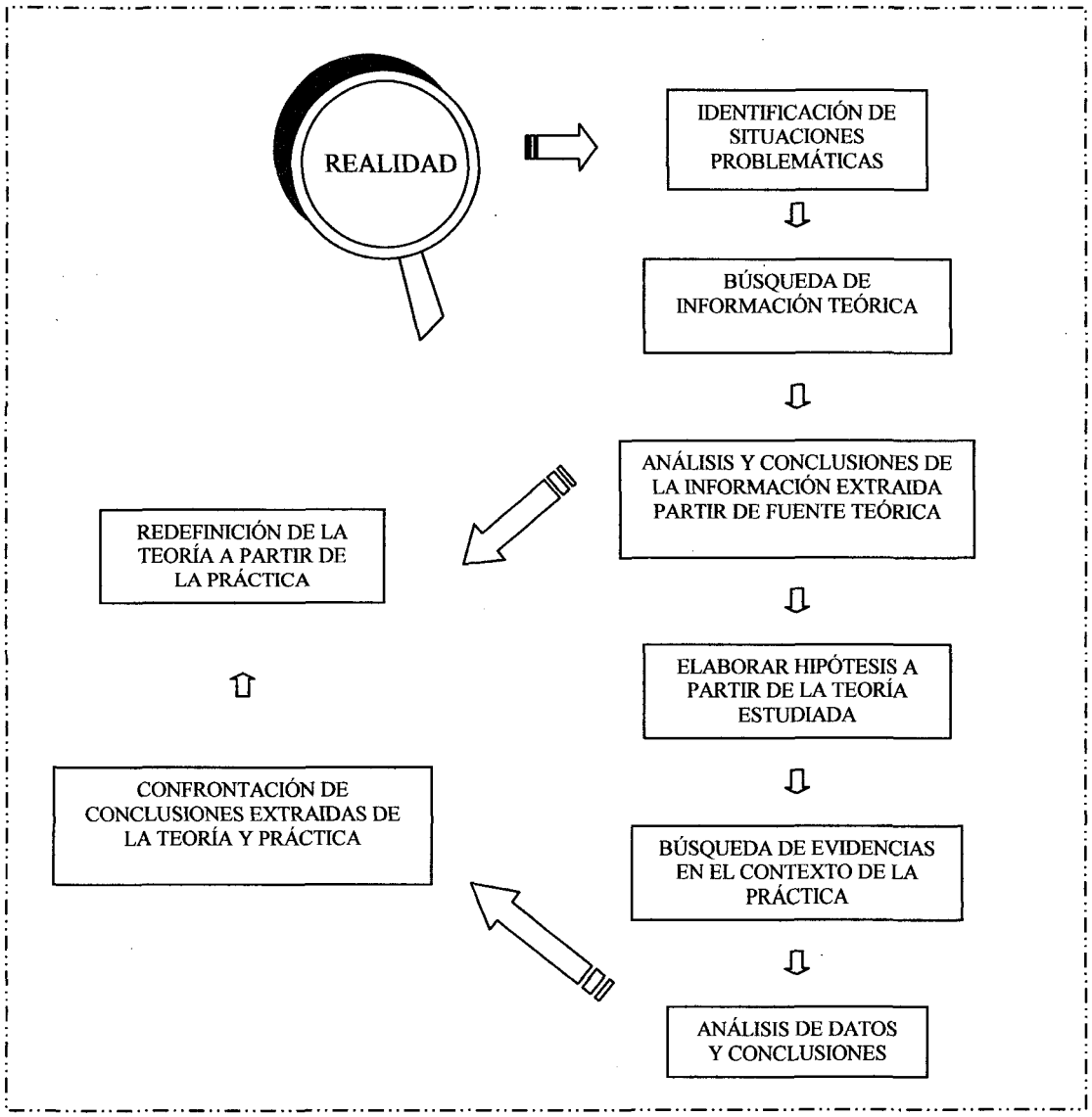


Figura 1 Secuencia metodológica del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

B) ACTIVIDADES

A continuación, expondremos las actividades que conforman cada una de las fases que componen la propuesta de trabajo. Presentamos las actividades organizadas en torno las diferentes fases y a las tutorías.

PRIMERA FASE: CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

Si partimos de la realidad de la práctica socioeducativa, hemos de reconocer que esta práctica da lugar a situaciones problemáticas en los espacios de actuación, que son aquéllas sobre las que los educadores y educadoras sociales deben tomar decisiones. Por tanto, creemos que el *Practicum* ha de resolverse "tomando contacto con problemas reales y cotidianos que los profesiones encuentran en su desempeño laboral"(Caride, 1999:234).

Es por ello, que se plantea como primer paso del proceso de formación, descubrir e identificar situaciones problemáticas en esos contextos reales de trabajo. Por tanto, en esta fase, el objetivo es identificar aquéllas áreas, aspectos, temas sobre los cuáles el alumnado manifiesta cierto interés, bien porque es un aspecto que desconoce, bien porque es complejo y necesita clarificarse y, por tanto, precisa de ayuda y perfeccionamiento. Es decir, en esta fase, el grupo se reunirá con el objetivo de seleccionar, justificadamente, un problema/cuestión sobre el que profundizar.

Estas actividades están relacionadas con los objetivos de aprendizaje que, a continuación, señalamos. Incluimos la relación de objetivos que el tutor(a) tendrá que conseguir en esta fase:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
A. Identificar, utilizando diferentes fuentes de información, aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social. F. Tomar decisiones consensuadas y justificadas sobre la cuestión que desencadenará el proceso de formación. E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares.	Actividad 1y 2 Actividad 3 y 4 Todas las de la fase	- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo. - Estimular la valoración de los productos realizados. - Ayudar a definir las tareas a realizar en esta fase

Cuadro 3 Relación de objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos del tutor(a) durante la primera fase

PRIMERA TUTORÍA: CONTACTO CON EL GRUPO

Esta tutoría se realiza antes de iniciar las prácticas en los centros y su objetivo es poner en contacto al alumnado con el tutor(a) de la universidad y, si fuera posible, con el tutor(a) del centro de prácticas.

En esta primera tutoría se pretende comunicar y clarificar los objetivos del *Practicum*, presentar la propuesta metodológica; establecer compromisos por cada una de las partes e informar acerca de los horarios/calendario de reuniones tutor(a) universitario/alumnado tanto individuales como grupales. Con respecto a esto, las tutorías, de carácter individual, se pueden mantener en el horario normal de tutorías del profesorado universitario y las tutorías grupales son las que habría que organizar.

Creemos que, de alguna manera, los primeros días de *Practicum* pueden servir al alumnado para identificar aspectos, situaciones conflictivas o contradictorias, dificultades y curiosidades vinculadas al ejercicio profesional, o alguna experiencia vivida con los usuarios o con los profesionales del centro y que proponer, como punto de partida, a este proceso que intentamos iniciar. Supone una actitud, por parte del alumnado y profesorado, de reflexión sobre sus preocupaciones profesionales y es un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

momento ideal para que afloren determinadas actitudes de búsqueda de soluciones.

Por esta razón, y desde la fase de contacto, se le indicará al alumnado que deberá registrar, a través de la observación y con el apoyo del tutor(a) del centro de prácticas un acontecimiento o experiencia, problema o cuestión que pueda servir de punto de partida en la tutoría. Las posibilidades se encuentran únicamente limitadas por las preocupaciones e intereses del alumnado.

Por tanto, el contenido abordar por el grupo de trabajo se negocia con el alumnado de forma que no existe ningún esquema inicial cerrado.

Es de vital importancia orientar, desde este primer contacto, el trabajo que ha de desarrollar el alumnado durante los primeros días en el centro de prácticas y que desembocarán en la primera tutoría grupal. Que el alumnado llegue a la tutoría con un interrogante sobre el que quiere profundizar y que, además, justifique el interés que pueda tener dicha elección exige, a los tutores(as), un trabajo de clarificación en torno a lo que entendemos por una situación problemática, cómo identificarla, etc.

ANOTACIONES:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Estas actividades requieren que el alumnado, junto con los tutores(as) de prácticas y universidad, desmenuce, en una especie de torbellino de ideas, esas grandes preguntas o ámbitos en cuestiones más concretas, incorporando, así, las diferentes variables que intervienen en el contexto de la práctica profesional.

CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

La finalidad de esta fase es identificar una situación problemática y/o un acontecimiento o experiencia que despierte nuestro interés, bien porque es un aspecto que se desconoce, bien porque es complejo y necesita clarificarse y, por tanto, precisa de ayuda y perfeccionamiento, etc. sobre la que queramos profundizar. Para ello, desde la fase de contacto, te proponíamos que durante los primeros días de prácticas, en el centro de Educación Social, a través de la observación y en un diálogo fluido con el tutor(a) de prácticas, seleccionaras ese aspecto, situación conflictiva o contradictoria, dificultad y/o curiosidad vinculada al ejercicio profesional, o alguna experiencia vivida con los usuarios o con los profesionales del centro y que proponer, como punto de partida, a este proceso que intentamos iniciar. Supone una actitud, por parte del alumnado y tutores(as), de reflexión sobre sus preocupaciones profesionales y es un momento ideal para que afloren determinadas actitudes de búsqueda de soluciones.



ACTIVIDAD 1

Anota qué aspectos te resultan de interés respecto a la institución o centro donde estás realizando las prácticas y su ámbito de intervención. Te ofrecemos grandes temas o ámbitos que te pueden ayudar a identificar, junto con el tutor(a) de universidad y de prácticas, aspectos de interés sobre los que podrás profundizar durante el período de prácticas.



Contexto de la intervención

Centro/ institución de Educación Social

Una cuestión que SÍ debemos advertir es que los temas que propongamos sean concretos, fundamentalmente, por el tiempo de que disponemos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

.....

.....

.....

.....

.....

.....

El tutor(a) de prácticas puede ejercer un papel informando y asesorando al alumnado en la elección de lo que, posteriormente, se presentará al grupo.

CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

Profesionales de la Educación Social

Grupo de destinatarios

Intervención

Clima y relaciones de trabajo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

SEGUNDA TUTORÍA: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

RECOMENDACIONES

Nuestra propuesta es que se utilice el diálogo y la interrogación, a partir de esa experiencia en los centros de Educación Social para buscar el punto de arranque de la investigación.

Y ello por dos razones: Una de ellas, es la necesidad de desarrollar, en el alumnado, la capacidad de plantear y plantearse interrogantes y de hacerlos conscientes de la importancia de las preguntas en su formación inicial y permanente.

CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

ACTIVIDAD 2

A continuación, comunica al resto del grupo, estas aportaciones de manera justificada y observa, cuáles son las aportaciones donde coinciden las personas que conforman el grupo. Estas coincidencias se convierten en elementos prioritarios de trabajo, convenientemente justificadas, desde nuestros intereses y para el contexto de trabajo donde estás participando. Para ello te proponemos que respondas, por escrito, a las preguntas siguientes:



¿Qué nos sugiere cada una de las propuestas presentadas?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué preguntas nos provocan?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿ Con qué podemos relacionar esa cuestión (aspectos o elementos que se relacionan con otros temas)?

.....
.....
.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Requiere un intenso trabajo de recogida, interpretación y replanteamiento en el grupo de las preguntas, afirmaciones, y diferencias de opiniones surgidas en las conversaciones que el grupo mantiene.

CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

¿Qué temas, aspectos o variables entran en juego en dicha propuesta?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Por qué creemos que es un interrogante relevante sobre el que debamos profundizar?. ¿Qué consecuencias positivas o negativas anticipamos?

.....

.....

.....

.....



ACTIVIDAD 3
Enunciar, justificadamente, la cuestión sobre la que se va a investigar y que ha sido consensuada por el grupo



.....

.....

.....

.....

.....

El problema que abordamos surge del contexto de la práctica y del consenso del grupo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

SEGUNDA FASE: BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN TEÓRICA

La identificación de un problema motiva al grupo a iniciar un proceso de búsqueda de información. Una vez que el grupo ha decidido qué es lo que le preocupa se realizará una aproximación teórica, es decir, recurriremos a la teoría y comenzaremos un proceso de búsqueda de información, previamente planificado, en documentos, revistas, libros, etc. sobre la cuestión seleccionada.

No obstante, esta aproximación a la teoría no comenzará sin antes desvelar la teoría que cada persona del grupo mantiene sobre la cuestión en particular. Nos referimos a la reflexión sobre el propio saber: ¿qué sabemos?, ¿dónde lo hemos aprendido?. Por tanto, en los inicios de la investigación es necesario hacer visibles las teorías implícitas con las que el alumnado llega al grupo, muchas veces, inconscientes. Estaremos, de esta manera, iniciando el proceso de unión entre la teoría y la práctica que se hará efectivo en las últimas fases del proceso de investigación.

Por tanto, la búsqueda de principios teóricos que fundamentan el problema que se investiga, no descansa, exclusivamente, en los conocimientos que se reciben de forma teórica sino interesa activar y compartir esos esquemas de conocimiento personales que mantienen cada una de las personas que componen el grupo. Para ello, vamos a utilizar el mapa conceptual porque consideramos que es una herramienta sencilla para averiguar el punto de partida del alumnado con respecto a la cuestión seleccionada. Los tutores(as) universitarios, además, lo considerarán para orientar el proceso de formación hacia una diferenciación de los conceptos cada vez mayor, permitiendo así que, el alumnado, alcance un significado mucho más preciso a medida que se vinculen con otros conceptos. Asimismo, puede detectarse rápidamente las relaciones defectuosas o concepciones equivocadas.

Son dos los objetivos que se persiguen en esta fase. Por un lado, facilitar al alumnado que explicite su teoría acerca de la cuestión

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

seleccionada y, por otro, planificar una búsqueda de información teórica sobre dicha cuestión.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
B. Explicitar las teorías personales que respaldan las creencias y actuaciones C. Planificar una búsqueda de información teórica sobre dicha cuestión	Actividad 5, 6	- Facilitar al alumnado que explicite su teoría acerca de la cuestión seleccionada - Ayudar al alumnado a seleccionar criterios y las palabras claves que guiarán la revisión teórica
A. Indagar, utilizando diferentes fuentes de información, sobre aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social	Actividad 7 y 8	- Proporcionar instrumentos para planificar el trabajo de búsqueda de información y analizar la información extraída
D. Organizar, relacionar y extraer conclusiones a partir de la información teórica encontrada	Actividad 9	- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo
E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares	Actividades 9, 10, 11, 12 y 13	- Ayudar a formular problemas - Estimular la valoración de los productos realizados
F. Tomar decisiones consensuadas y justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante esta fase	Todas las de la fase	- Ayudar a definir las tareas a realizar en esta fase

DIRECCIONES DE INTERÉS:

ORGANISMO	DIRECCIÓN	ORGANISMO	DIRECCIÓN
ORIENTACIÓN OCUPACIONAL DE JÓVENES, GUÍA PARA EDUCADORES.	http://teddy.law.cornell.edu/public/span...es/orie_ocu.htm	FUNDESCAN. FUNDACIÓN CANARIA PARA EL DESARROLLO SOCIAL DE CANARIAS.	http://www.fundescan.es/
EERA. EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION	http://www.eera.ac.uk/	ICFEM. INSTITUTO CANARIO PARA LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO.	http://www.gobcan.es/organigrama/html/incafoem.htm
ERIC. EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER	http://www.accesseric.org	INSTITUTO DE LA MUJER.	http://www.mtas.es/mujer/default.htm
REDINET.	http://www.mec.es/redinet2/html/	ICM. INSTITUTO CANARIO DE LA MUJER.	http://www.gobcan.es/organigrama/html/incamu.htm
RTEE. RED TELEMÁTICA EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN	http://www.xtec.es/rtee/esp/rtee.htm	INE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA.	http://www.inst.es
ACE. AGENCIA CANARIA DE EMPLEO.	http://www.rcanaria.es/ace/indexA.html	INEM. INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO.	http://www.inem.es
ESF IN SPAIN-UNIDAD ADMINISTRADORA DEL FONDO SOCIAL EUROPEO EN ESPAÑA.	http://europeo.eu.int/comm/dg05/esf/en/member/ms/spain.htm	INSTITUTO DE LA JUVENTUD.	http://ww.mtas.es/injuve
GOBIERNO DE CANARIAS.	http://www.uv.es/~infotabl/guias/guia_bibnacional.html	MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA.	http://www.mec.es
ISBN Español (1973).	http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html	MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES..	http://www.mtas.es
DIRECCIÓN GENERAL DE EMPLEO Y ASUNTOS SOCIALES DE LA COMISIÓN EUROPEA.	http://europa.eu.int/comm/dg05/index en.htm	BIBLIOTECA NACIONAL ESPAÑOLA.	http://www.bne.es
ILO (International Labour Organization)-OIT (Organización Internacional del Trabajo).	http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm	PÁGINA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA	http://www.mec.es
ILO. ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO-*IGUALDAD DE GÉNERO.*	http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender	PÁGINA DEL MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO	http://www.msc.es
ICFEM (Instituto Canario de Formación y Empleo)	http://www.icfem.recanaria.es.	PÁGINA DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y SERVICIOS SOCIALES	http://www.mtss.es
IFES-INSTITUTO DE FORMACIÓN Y ESTUDIOS SOCIALES.	http://www.ides.es	TRABAJO.	http://www.trabajos.com/curridato.htm
CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional).	http://www.cedefop.gr.	DESEMPLEO.	http://www.arrakis.es/desempleo/
DIRECCIÓN GENERAL DE JUVENTUD.	http://www.juventudcanaria.com/	CENTRO R.E.D.- CENTRO DE RECURSOS, ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN PARA EL EMPLEO DE LA MUJER.	http://www.empleored.com
DIRECCIÓN GENERAL DE EMPLEO Y ASUNTOS SOCIALES DE LA COMISIÓN EUROPEA.	http://europa.eu.int/comm/dg05/index en.htm	CIRD-CENTRE MUNICIPAL D'INFORMACIÓ Y RECURSOS PER A LES DONES.	http://www.cird.bcn.es
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA COMISIÓN EUROPEA.	http://europa.eu.int/comm/dgs/education culture/index es.htm	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS.	http://www.educa.rcanaria.es/usr/aeop/default.htm
FOREM. FUNDACIÓN FORMACIÓN Y EMPLEO MIGUEL ESCALERA.	http://www.araforem.com/ http://www.forem.ccoo.es		

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TERCERA TUTORÍA

MAPA CONCEPTUAL
Es un esquema espacial donde se reflejan una serie de conceptos que se representan mediante nodos y mediante las relaciones jerárquicas que se establecen entre los nodos (Novak,1990).

ACTIVIDADES OPTATIVAS

Existen algunas estrategias para evidenciar esos conocimientos de partida que, sobre el tema en cuestión, posee el alumnado como son el modelamiento y la discusión (Moral,1997) o recurriendo a instrumentos como la viñeta narrativa y el autoinforme sugeridos por Domingo y Fernández (1999) o desarrollar un mapa mental en el sentido que lo trabaja Pérez-Campanero y Sánchez (1996).

INFORMACIÓN TEÓRICA

Al finalizar la tutoría anterior el grupo debe haber elegido una tema, justificadamente, y manifestar claramente sobre qué queremos profundizar o qué cuestión queremos resolver para guiar, eficazmente, la búsqueda de información que será la siguiente tarea. En esta fase hay que averiguar qué hay sobre nuestro tema de estudio, es decir, hemos de llevar a cabo una revisión de la literatura.
No obstante, esta aproximación a la teoría no comenzará sin desvelar nuestra teoría personal acerca de la cuestión sobre la que vamos a profundizar. Para ello te proponemos las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 4
En esta actividad se te solicita que enuncies tu teoría personal sobre los temas o aspectos que se incluyen en dicho interrogante. Para ello, te proporcionamos las dos cuestiones siguientes:



¿Qué conocimientos teóricos tienes sobre el tema?

.....
.....
.....

¿Qué conocimientos tienes desde tu experiencia personal en:

- ☐ tus prácticas en los centros de Educación social
- ☐ tu trabajo en ONGs, voluntariado, etc.
- ☐ otros ámbitos de la práctica

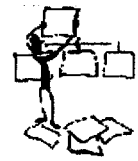
.....
.....
.....

ANÁLISIS DEL MAPA CONCEPTUAL

- Las proposiciones, indicando la relación de significado entre dos conceptos
- La jerarquía entre los conceptos subordinados más específicos y menos general que el concepto que hay dibujado sobre él
- Las conexiones cruzadas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual
- Ejemplos refiriéndose a los acontecimientos y objetos concretos que sean ejemplos de lo que designa el término conceptual

(Novak y Gowin, 1988)

ACTIVIDAD 5
Esta actividad, como la anterior, pretende que explicites tu teoría personal. Intenta representar en un mapa conceptual esos conocimientos derivados, tanto de la teoría como de tu experiencia personal.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA CUARTA: PLANIFICACIÓN DE LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN TEÓRICA

.....

.....

.....

INFORMACIÓN TEÓRICA

ACTIVIDAD 6.
Contesta en grupo las siguientes preguntas y estarás decidiendo los criterios que guiarán la revisión de la literatura:



¿hasta dónde nos vamos a remontar para realizar la búsqueda de material?

.....

.....

¿qué tipo de material queremos buscar?

.....

.....

¿sólo material en castellano o también en otros idiomas?

.....

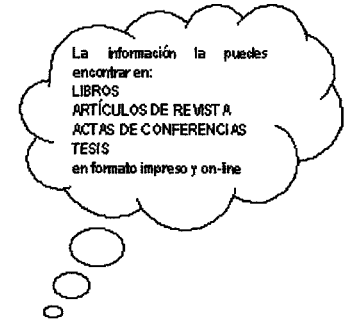
.....

¿cuáles son las palabras claves que , inicialmente, guiarán la revisión de la literatura?

....

....

Podríamos diferenciar tres tipos de información:
- Información bibliográfica sobre la teoría que sustenta el objeto de investigación
- Información sobre otras investigaciones o experiencias relacionadas con nuestro tema de investigación
- Información sobre lo que opinan las personas implicadas en el objeto de investigación



ACTIVIDAD 7
A continuación, te proponemos una plantilla en la que aparecen tres interrogantes que te ayudará a planificar la búsqueda de información.
¿Qué necesito saber?,
¿Para qué?
¿Dónde puedo encontrarlo?,
¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA QUINTA: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

.....

.....

.....

.....

La elaboración de fichas de lectura puede ser un instrumento útil para recopilar ideas principales, valorarlas y comenzar a extraer inferencias y plantear cuestiones sobre el contenido de los datos para discutirlas, posteriormente.

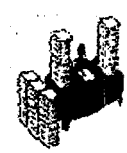
INFORMACIÓN TEÓRICA

La finalidad de este momento consiste en leer y seleccionar el volumen de información, extraer inferencias y plantear cuestiones sobre el contenido de los datos para discutirlos posteriormente. Te proponemos que, de manera individual, elabores fichas de lectura a medida que realizas la revisión bibliográfica, de tal modo que al final tendrás recogidas y sintetizadas aquellas ideas principales que los diferentes autores(as) consultados nos han querido comunicar a través de sus publicaciones. No obstante, te proponemos no quedarte en un trabajo recopilatorio sino que al mismo tiempo vayas relacionando y reflexionando sobre la información encontrada.

Ficha de lectura
- Sirve para resumir un documento o texto.
- Se anotan en primer lugar las referencias del texto, fecha de la lectura y el tema del resumen.
- Se pueden escribir distintos tipos de anotaciones: Síntesis de una idea, una cita, una reflexión, comentario personal sobre una cuestión.

ACTIVIDAD 8

Rellena, siguiendo el formato que a continuación te proponemos, una ficha por documento seleccionado para tu investigación.



Referencia Bibliográfica

Autor(a):.....
Título:.....
Editorial:.....
Año:.....
Dirección electrónica:.....
Fecha de la lectura:.....

Aspectos a destacar

☐Idea (s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir
.....
.....

☐Relaciona esta idea con otras que conozcas
.....
.....

☐Valora esta aportación
.....
.....

Puede suceder que la cuestión seleccionada no esté desarrollada conceptualmente. Esto provocará algunas modificaciones en la secuencia de actividades que derivará, por ejemplo, en la creación de cuerpo de conocimiento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA SEXTA

El objetivo, en esta tutoría, consiste en extraer conclusiones del acercamiento a la información teórica y desarrollar hipótesis de investigación que nos permitan profundizar en el problema definido. La teoría estudiada nos sitúa ante el tema objeto de estudio y nos permite anticipar proposiciones que comprobaremos en la práctica a partir de un proceso de recogida y análisis de datos en la siguiente fase.

En este momento del proceso, giramos nuestro centro de atención hacia la realidad de los centros de Educación Social. A raíz de la teoría estudiada formularemos algunas proposiciones sobre las que intentaremos recoger datos para confirmar o no su veracidad.

INFORMACIÓN TEÓRICA

En este momento debemos llegar a algunas conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones encontradas en las fuentes teóricas consultadas. A continuación, te proponemos que compartas, en un primer momento, con el grupo, la información recopilada y, posteriormente, las conclusiones a las que se pueden llegar a partir de la búsqueda de información teórica.

ACTIVIDAD 9

Compartir con el resto del grupo la información teórica encontrada en esta fase y anota las aportaciones que consideres oportunas



.....

.....

ACTIVIDAD 10

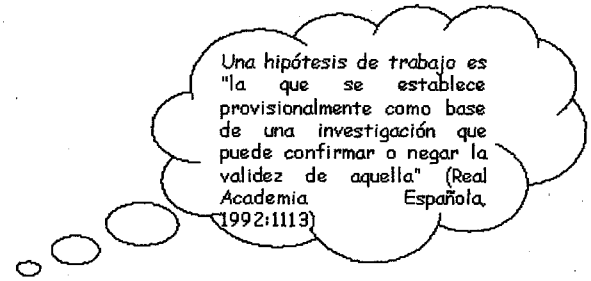
Presenta al grupo las conclusiones en torno a las diferentes categorías encontradas tras la revisión bibliográfica. ¿coinciden los resultados a los que hemos llegado con los resultados del resto del grupo?



.....

.....

El objetivo, en este momento, consiste en desarrollar hipótesis de investigación que nos permitan profundizar en el problema definido. El conocimiento de la teoría nos sitúa ante el problema o cuestión permitiéndonos elaborar las hipótesis de la investigación



ACTIVIDAD 11

Redacta las hipótesis de trabajo que orienten las siguientes fases de este proceso de investigación



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TERCERA FASE: ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA

Esta fase tiene como finalidad llevar a cabo un proceso de recogida de datos en el contexto real de trabajo que permita confirmar o corroborar en qué medida los principios teóricos que han sido delimitados en las hipótesis fundamentan la práctica socioeducativa.

Para ello, se planificará el proceso de búsqueda de información respondiendo a algunas cuestiones claves: qué información necesito recoger, quién me la va a proporcionar, cómo se recogerán los datos, es decir, qué técnicas e instrumentos se utilizará para su recogida y cómo se organizará la recogida de datos.

También, será objeto de esta fase introducir o profundizar en la elaboración y/o uso de los instrumentos necesarios en cada caso particular.

Posteriormente, organizaremos y analizaremos la información recogida y emitiremos, por último, las conclusiones pertinentes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
A. Indagar, utilizando diferentes fuentes de información, sobre aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social.	Actividad 14	-Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo
D. Analizar y extraer conclusiones a partir de las evidencias	Actividad 15 y 16	- Proporcionar técnicas para sistematizar el análisis de datos
E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares	Todas las de la fase	- Proporcionar instrumentos para planificar la búsqueda de información
F. Tomar decisiones consensuadas y justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso de formación	Todas las de la fase	- Estimular la valoración de los productos realizados - Ayudar a definir las tareas a realizar en esta fase

Cuadro Relación de objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos para el tutor(a) durante la tercera fase

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA SÉPTIMA: BÚSQUEDA DE DATOS O EVIDENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

.....
.....
.....
.....

ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA



La finalidad en esta fase del proceso de formación es recopilar toda la información posible sobre el tema de investigación en los contextos reales de intervención

Se usan gran variedad de técnicas e instrumentos de recogida de datos de acuerdo, entre otras cuestiones, con la temática elegida y los objetivos propuestos. En nuestro caso, la observación, las entrevistas, los documentos escritos, los grupos de discusión y los cuestionarios son algunos instrumentos que nos parecen tienen un gran valor informacional en un proceso de investigación

Técnicas e instrumentos:
La observación participante
Las notas de campo
Los diarios
Los registros
Las grabaciones en video
Las grabaciones en audio
Las fotografías
Las pruebas documentales
Las entrevistas
Los cuestionarios

ACTIVIDAD 12

Utiliza este instrumento para planificar esa búsqueda de información. Como verás debes de ir anotando qué información necesitas para acercarte al tema de estudio, qué fuente la suministrará y qué instrumento es el más adecuado para recoger dicha información.



¿qué información necesitas recoger?	Fuente de información	Instrumento de recogida de información

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA OCTAVA: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

En esta tutoría tratamos de analizar las evidencias encontradas para lo que sugerimos realizar un trabajo de filtrado y organización de las informaciones, datos y opiniones recopiladas que facilite un intercambio de ideas y permita llegar a algunas conclusiones. El procedimiento será similar al análisis realizado para la información que nos provenía de la fuente teórica.

TUTORÍA NOVENA: CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

En esta tutoría se tratará de compartir las conclusiones a las que hayamos podido llegar tras la recogida de información en los centros de Educación Social.

ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA

Analiza y organiza la información obtenida en los centros de prácticas en torno a las categorías y comparte dicha información con el resto del grupo



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ACTIVIDAD 14

Elabora y presenta las conclusiones al resto del grupo en torno a categorías y trata de unificar las conclusiones del análisis llevado a cabo en el centro de prácticas. Recuerda los aspectos a los que querías responder



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CUARTA FASE: CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

En esta fase se concreta el objetivo prioritario del proyecto de investigación que, recordamos, no es otro que unir la teoría con la práctica. Por tanto, las conclusiones obtenidas del análisis de la información teórica son comparadas o contrastadas con las conclusiones derivadas de los datos del contexto de la práctica.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
G. Dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica. E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares.	Actividad 16, 17, 18 y 19 y 20 Todas las de la fase	- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo. - Estimular la valoración de los productos realizados. - Ayudar a definir las tareas

ANOTACIONES:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA DÉCIMA: CONTRASTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA Y CONFRONTACIÓN DE CONCLUSIONES

- Orienta al alumnado
- Estimula el intercambio de ideas
- Promueve la reflexión
- Fomenta la toma de decisiones argumentada

CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

En este momento el objetivo es dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la prácticas

ACTIVIDAD 15

Contrasta las conclusiones obtenidas en el análisis de la información teórica y del contexto real.

- Modificaciones en el sistema de categorías obtenido en el análisis de la teoría y el obtenido del análisis de la práctica.
- Modificaciones en las relaciones establecidas entre las categorías del análisis de la teoría y las obtenida del análisis de la práctica.
- Hasta qué punto se verifican las hipótesis obtenidas del análisis de la teoría en la práctica.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Es el momento de la confrontación de conclusiones entre los diferentes miembros del grupo. Una de las condiciones importantes es que esta confrontación requiere una exposición pensada, enriquecida por las preguntas y los comentarios por parte de las personas que lo componen. Es la ocasión para intercambiar y compartir puntos de vista personales, sobre el objeto de la investigación, elaborado durante el proceso de investigación y que puede enriquecer cada uno de los planteamientos

CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

ACTIVIDAD 16

Confronta las conclusiones a las que has llegado en la actividad anterior con el resto del grupo y anota aquellas aportaciones que consideres oportunas



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA ONCEAVA: REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

Nuestro interés se centra en comprender la realidad particular a la que nos hemos aproximado y matizar, modificar, ampliar o, en definitiva, perfeccionar la teoría que sosteníamos hasta el momento. No olvidemos, tal y como expresábamos en otro momento, que la finalidad de este proceso de investigación era ayudar al alumnado a construir una teoría práctica personal sobre la acción socioeducativa.



CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

ACTIVIDAD 17

Elabora una síntesis teniendo en cuenta tu teoría personal inicial y las conclusiones obtenidas tanto del análisis de la práctica, explicando en qué medida tu teoría personal inicial se ha visto modificada y/o matizada como resultado de este proceso de formación

- Elige un tema, transfórmalo en título, y escríbelo en la parte superior de la hoja de trabajo.
- Escribe en cinco minutos todo lo que se ocurra sobre ese tema, sin preocuparte de posibles errores.
- Relee lo que has escrito y elige una idea que quieras desarrollar un poco más. Esto es un "bucle". En una segunda hoja, escribe durante cinco minutos sin parar para desarrollar ese bucle.
- Relee la segunda hoja y vuelve a elegir otro "bucle" para desarrollar en la tercera hoja, escribiendo durante cinco minutos sin parar.
- Realiza este proceso tantas veces como quieras.
- Si en algún momento tienes dificultades para desarrollar un nuevo bucle, realiza un mapa mental sobre el tema en el que te hayas quedado. Luego continúa con alguna de las ideas que te surjan.
- Cuando tengas todos los bucles desarrollados, resume en una frase la idea principal de tu trabajo, escríbela en la cabecera de la hoja y comienza a escribir el borrador de tu trabajo.
- Contrasta tu borrador con la opinión de otra persona cualificada.
- Escribe el trabajo definitivo realizando todas las correcciones que creas oportunas después de la revisión.
- Entrega grapados los bucles desarrollados, el borrador y el trabajo definitivo. (Pérez-Campanero y Sánchez (1996).Guía para el alumno de prácticas. Madrid: Conorg, S.A.)

- Ayuda a definir esta tarea
- Refuerza el seguimiento individual



.....

.....

ACTIVIDAD 18

Elabora un mapa conceptual tratando de representar, en esta ocasión, tu teoría personal práctica final

Recuerda los criterios para elaborar los mapas conceptuales

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La discusión en el grupo de los mapas conceptuales ayuda progresivamente al alumnado a diferenciar sus conceptos y a incrementar tanto la inclusividad como la precisión de sus significados conceptuales.

En esta tutoría se pretende que el alumnado exponga y comparta, justificadamente, su teoría elaborada, a lo largo de todo el proceso de investigación, al resto del grupo.

CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

ACTIVIDAD 19

En grupo se analizarán los diferentes mapas conceptuales elaborados por el alumnado en los dos momentos solicitados del proceso de formación llevado a cabo. Anota las aportaciones que consideres oportunas.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

QUINTA FASE: EVALUACIÓN

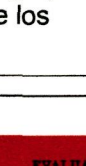
TUTORÍA DOCEAVA: EVALUACIÓN

Proponemos finalizar este proceso reflexionando sobre lo que hemos hecho y el valor que le concedemos, para qué nos ha servido y qué no hemos podido alcanzar, qué mejoraríamos y qué otras cuestiones estaríamos dispuestos(as) a responder como grupo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares.	Actividad 21	- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo. - Estimular la valoración de los productos realizados.

EVALUACIÓN

ACTIVIDAD 20
Responde a las preguntas siguientes y comparte, posteriormente, en el grupo:



¿Qué hemos aprendido en este proceso?

.....
.....
.....

¿Qué aspectos se nos quedan sin aclarar que precisan de refuerzo?

.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué observaciones y propuestas de mejora realizaríamos sobre la experiencia de formación que hemos llevado a cabo?

.....
.....
.....
.....

¿Qué observaciones realizarías con respecto a la institución o colectivo con el que has estado trabajando?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

PRIMERA FASE: CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DEL INTERROGANTE

DIARIO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

SEGUNDA FASE: INFORMACIÓN TEÓRICA

DIARIO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA TERCERA: ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA

DIARIO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA CUARTA: CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

DIARIO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA QUINTA: EVALUACIÓN

DIARIO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA GRUPAL

Fecha:

Tema/s de la sesión:

Objetivos:

Acuerdos

Valoración

Fecha:

Tema/s de la sesión:

Objetivos:

Acuerdos

Valoración

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA GRUPAL

Fecha:

Tema/s de la sesión:

Objetivos:

Acuerdos

Valoración

Fecha:

Tema/s de la sesión:

Objetivos:

Acuerdos

Valoración

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA GRUPAL

Fecha:

Tema/s de la sesión:

Objetivos:

Acuerdos

Valoración

Fecha:

Tema/s de la sesión:

Objetivos:

Acuerdos

Valoración

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA GRUPAL

Fecha:

Tema/s de la sesión:

Objetivos:

Acuerdos

Valoración

Fecha:

Tema/s de la sesión:

Objetivos:

Acuerdos

Valoración

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

SESIONES DE COORDINACIÓN DE LOS TUTORES(AS) DEL *PRACTICUM*

Fecha:

Asistentes:

Temas tratados

Acuerdos

Fecha:

Asistentes:

Temas tratados

Acuerdos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

SESIONES DE COORDINACIÓN DE LOS TUTORES(AS) DEL *PRACTICUM*

Fecha:

Asistentes:

Temas tratados

Acuerdos

Fecha:

Asistentes:

Temas tratados

Acuerdos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

NOTAS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIRECCIONES DE INTERÉS

Orientación ocupacional de jóvenes, guía para educadores.

http:/teddy.law.cornell.edu/public/span...es/orie_ocu.htm

EERA. European Educational Research Association.

http://www.eera.ac.uk/

ERIC. Educational Resources Information Center (1966). Syracuse University. El Sistema ERIC de organización de la información posee actualmente uno de los bancos de datos más amplios del mundo sobre temas educativos. Publica mensualmente un catálogo de los documentos que han llegado a su base de datos automatizada. El Resources in Education, recoge informes, guías didácticas, bibliografías, evaluaciones, tesis, descripciones de cursos, etc.; el Current Index of Journal in Education –CLIJE–, es un vaciado de más de 700 publicaciones periódicas del ámbito educativo; el Eric Document Reproduction Service, ofrece servicios de reproducción de documentos; el ERICTAPES realiza transcripción de información de cintas magnéticas; ERICTOOLS, información impresa sobre el banco de datos. Asimismo, cuenta con un *thesaurus* en el que define los descriptores con los que trabaja. Acumula un volumen de 1.000.000 de registros y sus distribuidores más importantes son "hosts" americanos: DIALOG, BRS. También dispone de soporte en CD-ROM. Página web de ERIC, dependiente de la Biblioteca Nacional de Educación estadounidense, que se ha constituido como una de las principales fuentes de información del mundo académico gracias a su base de datos con más de 950.000 documentos relacionados con la enseñanza y la investigación. Contiene una guía destinada a estudiantes, padres y alumnos para iniciarse en las búsquedas de información en línea

http://www.accesseric.org

REDINET. Es una red de datos creada también por el CIDE en 1984 a la que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

pertenecen todas las Comunidades Autónomas. Está centrada en la elaboración y mantenimiento de bases de datos de investigaciones educativas. Edita semestralmente un boletín con las últimas investigaciones incluidas en su base. Es posible conectar institucionalmente con esta base de datos a través de la red telefónica, dirigiéndose al Centro de Procesos de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia, C/Vitruvio, 4. 28006 Madrid.Tlfno. 912629611.

http://www.mec.es/redinet2/html/

RTEE. Red Telemática Europea para la Educación. Se desarrolla en el marco de proyectos sociales.

http://www.xtec.es/rtee/esp/rtee.htm

ACE. Agencia Canaria de Empleo.

http://www.rcanaria.es/ace/indexA.html

ESF IN SPAIN-Unidad administradora del Fondo Social Europeo en España. Describe el funcionamiento y desarrollo del Fondo Social Europeo al mismo tiempo que se proporcionan ejemplos concretos de programas aplicados en España. También facilita información de las publicaciones sobre el FSE disponibles en la sede española.

http://europeo.eu.int/comm/dg05/esf/en/member/ms/spain.htm

Gobierno de Canarias. Mantiene una base de datos sobre experiencias educativas. Tfno.928. 259815.

http://www.uv.es/~infobib/guias/guia_bibnacional.html

ISBN Español (1973). Libros publicados en España, incluye documentos descatalogados.

http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html

Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales de la Comisión Europea. Página en la que se describen su misión y sus área de actividad, con una especial dedicación a la Agenda 2000. Cuenta con enlaces a diferentes organizaciones e instituciones relacionadas con el tema, además de a publicaciones recientes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

http://europa.eu.int/comm/dg05/index en.htm

ILO (International Labour Organization)**-OIT** (Organización Internacional del Trabajo). Además de información sobre la organización (actividad, estructura y programas que se desarrolla), aparecen varias bases de datos con la legislación vigente en cuanto a trabajo y derechos humanos, ya sean internacionales o nacionales, así como a publicaciones y otros materiales relacionados con la materia. También incluye una sección de enlaces a organismos de la ONU y sitios web externos, además de una bolsa de trabajo.

http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm

ILO. Organización Internacional del Trabajo-igualdad de género. Página de la Comisión de Igualdad de Género de la OIT, desde la que se pueden conocer las últimas noticias sobre sus políticas y acciones destinadas a lograr la igualdad para la mujer en el entorno laboral. Se pueden consultar diversos convenios relativos al mismo, tema así como un estuche de prensa en torno la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer.

http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender

ICFEM (Instituto Canario de Formación y Empleo). Además de información sobre la entidad, sus fines y su funcionamiento, se pueden consultar distintas secciones referentes a fomento del autoempleo, formación ocupacional, con guías de los cursos que realiza el ICFEM y de los perfiles profesionales de Canarias, así como de su programa de ayudas para cursos, y fomento del empleo.

http://www.icfem.recanaria.es.

IFES-Instituto de Formación y Estudios Sociales. Página web del Instituto de Formación y Estudios Sociales, fundación dependiente del sindicato UGT, en la que se facilita información sobre la organización, así como sobre su catálogo de cursos incluidos en los planes de formación para empresas, además de los que lleva a cabo en el arco de la formación ocupacional y la continua, los cuales se pueden consultar por Comunidades Autónomas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

http://www.ides.es.

CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). Bundesalle, 22, d-1000, Berlín, Alemania. Proporciona información y documentación acerca de estudios e instigaciones, publicaciones, novedades y anuncios relacionados con la formación profesional. Explica cuáles son las políticas de la Unión europea en esa materia, con especial mención al programa Leonardo da Vinci.

http://www.cedefop.gr.

Dirección General de Juventud. C/Prof. Agustín Millares Carló, 18 Edif. Usos Múltiples II, Planta 3ª Tfno.928306397. Telefax: 928306324 35071 Las Palmas de Gran Canaria.

http://www.juventudcanaria.com/

Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales de la Comisión Europea. Página en la que se describen su misión y sus área de actividad, con una especial dedicación a la Agenda 2000. Cuenta con enlaces a diferentes organizaciones e instituciones relacionadas con el tema, además de a publicaciones recientes.

http://europa.eu.int/comm/dg05/index en.htm

Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. Página que describe el organigrama de la institución y que ofrece una serie de enlaces a diversas páginas del servidor de la UE relacionadas con Educación, Formación y Juventud, Cultura, Política Audiovisual y las publicaciones destinadas a los ciudadanos europeos.

http://europa.eu.int/comm/dgs/education culture/index es.htm

Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. C/ José Antonio de Zárate y Penichet, 4°. Edf. Arco Iris, Residencial Anaga, 38001, Santa Cruz de Tenerife. Y Dirección General de Promoción Educativa. C/León y Castillo, 57, 5°, Las Palmas de Gran Canaria.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

http://www.educa.rcanaria.es/usr/aeop/default.htm

FOREM. Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera. Página web promovida por el sindicato Comisiones Obreras. Da información institucional sobre la organización y describen las actividades que realizan sus áreas de proyectos y, de información y orientación profesional; como son los cursos que organiza la entidad y que pueden consultarse por categorías (tipo de curso, nivel de cualificación, área profesional, centro FOREM que lo imparte, etc.). Asimismo se pueden consultar las distintas publicaciones de FOREM, las noticias más actuales en formación continua, y enlazar a las páginas web de los centros territoriales de la Fundación y a otras relacionadas con la formación.

http://www.araforem.com/

http://www.forem.ccoo.es

FUNDESCAN. Fundación canaria para el desarrollo social de Canarias.

http://www.fundescan.es/

ICFEM. Instituto Canario para la Formación y el Empleo.

http://www.gobcan.es/organigrama/html/incafoem.htm

Instituto de la Mujer. Junto a información general sobre la historia, el organigrama y las funciones de la entidad, y del III Plan de Igualdad, se pueden conocer los programas de sensibilización y de empleo para mujeres, ya sean dirigidos directamente a las mujeres, a organizaciones empresariales (OPTIMA) o a responsables de políticas de empleo de personal técnico. También se pueden consultar los últimos cursos disponibles en la oferta del Instituto y diversas estadísticas relacionadas con mujer.

http://www.mtas.es/mujer/default.htm

ICM. Instituto Canario de la Mujer.

http://www.gobcan.es/organigrama/html/incamu.htm

INE. Instituto Nacional de Estadística. Información de los últimos estudios estadísticos, panel de hogares de la Unión Europea, mercado laboral, educación,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

programa anual de pensiones y encuesta sobre discapacidades. También facilita enlaces con otros servidores estadísticos.

http://www.inst.es

INEM. Instituto Nacional de Empleo. Proporciona información acerca de ofertas de trabajo, cursos, servicios estadísticos, formación, resumen de datos básicos de empleo, programación anual de cursos, etc.

http://www.inem.es

Instituto de la Juventud. Página que facilita información sobre los programas de empleo, vivienda, promoción cultural, estudios y becas, publicaciones y centros de información juvenil.

http://ww.mtas.es/injuve

Ministerio de Educación y Cultura. Página desde la que se pueden consultar publicaciones de actualidad, investigaciones recientes, novedades y estadísticas educativas. Permite el enlace a las páginas de diferentes Universidades y bibliotecas, e incluye un directorio de centros y de páginas web de interés.

http://www.mec.es

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.. Página de información de MTAS. Incluye toda la información referente a los ámbitos que abarca y a todos los organismos que forman parte de él: INEM, IMSERSO, Fondo de Garantía Social, etc.

http://www.mtas.es

Biblioteca Nacional Española. Una de las bibliotecas más importantes del mundo. Cuenta con un catálogo de títulos de la institución. Así como otros servicios.

http://www.bne.es

Página del *ministerio de educación y cultura.* Con links a diferentes universidades y escuelas públicas del país

http://www.mec.es

Página del *Ministerio de Sanidad y Consumo*

http://www.msc.es

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Página del *Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales*

http://www.mtss.es

Trabajo. Está especializada en suministrar servicios de información sobre ofertas de trabajo y *curriculum* para candidatos de trabajos, empresas que buscan empleos y empresas de selección.

http://www.trabajos.com/currdato.htm

Desempleo. Es una ONG que impulsa y desarrolla proyectos de inserción y de promoción sociolaboral de jóvenes y colectivos socialmente desfavorecidos.

http://www.arrakis.es/desempleo/

CENTRO R.E.D.- Centro de Recursos, Estudios y Documentación para el Empleo de la Mujer. En esta web se ofrece un servicio de documentación, información sobre formación y un centro de recursos, para mujeres interesadas en encontrar trabajo. Cuenta con una bolsa de trabajo dirigida a este colectivo.

http://www.empleored.com

CIRD-Centre municipal d'Informació y Recursos per a les Dones. Página del Centro Municipal de Información y Recursos para las Mujeres del Ayuntamiento de Barcelona. Cuenta con dos secciones principales, *Barcelona y las mujeres*, con información institucional; y el apartado de información, en el que, junto a reseñas actualizadas de legislación sobre mujeres, se incluye un directorio de bibliotecas y centros de documentación de mujeres de todo el Estado español, así como bibliografías temáticas y páginas web de todo el mundo organizadas por temas. Permite consultar la versión en línea de su revista *L'Informatiu Dona.*

http://www.cird.bcn.es

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

BIBLIOGRAFÍA

CARIDE, J. A. (1999). El *Practicum* como formación en contextos, en ESTEBAN, F. CALVO, R. (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp.222-249). Burgos: Universidad de Burgos.

COLÁS, Mª PILAR y BUENDÍA, LEONOR (1994). *Investigación educativa.* Sevilla: Ediciones Alfar.

DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1999).*Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado.* Bilbao: Universidad de Deusto.

IMÁGENES PREDISEÑADAS DE MICROSOFT OFFICE 2000.

MARTÍNEZ, AMPARO (1995). La investigación como fundamento de la intervención social, en GONZÁLEZ, A., MEDINA, A. y DE LA TORRE, S. (coord.), *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social.* Madrid: Editorial Universitas, S.A.

MORAL, CRISTINA (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor.* Granada: FORCE.

NOVAK, JOSEPH y GOWIN, BOB (1988). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.

PÉREZ-CAMPANERO, M. P. y SÁNCHEZ, A. (1996).*Guía para un alumno en prácticas.* Madrid: Conorg, S.A.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Índice

INTRODUCCIÓN 1
ACTIVIDADES 4
DIRECCIONES DE INTERÉS 44
BIBLIOGRAFÍA 51

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



INTRODUCCIÓN

El *Practicum* es un momento y una oportunidad crucial para el alumnado, hasta tal punto que "está en situación relacional dual inmejorable: conexión con la academia, a través de los profesores y del tutor, y con el ámbito institucional en el que esté realizando las prácticas" (López, J. A., 1999:284). Supondrá "la ocasión de encontrarse (o re-encontrarse) con la realidad del trabajo, de tomar contacto con el mundo profesional, de ejercitar los conocimientos adquiridos, de reflexionar sobre las responsabilidades y funciones de su profesión, o de favorecer unas decisiones académico-profesionales más informadas y realistas" (Caride, J.A. 1999:232).

Esta inserción del alumnado en la dinámica de los centros, instituciones, etc. integrando teoría y práctica, va a suponer que las prácticas constituyan un proceso que permita al futuro educador(a) social, por una parte, observar, cuestionarse, descubrir, analizar e interpretar la situación socioeducativa real y, por otra, experimentar interactuando en el medio socioeducativo de forma reflexiva, haciendo de su práctica una constante búsqueda que lleve a organizar, de la mejor manera, la interacción de cada alumnado con el objeto de conocimiento.

Se entiende, por tanto, que la presencia de los y las estudiantes en los centros de trabajo está destinada a enriquecer su experiencia formativa, ofreciéndoles la oportunidad de ampliar sus aprendizajes (sobre todo prácticos, pero también teóricos) en situaciones propias de la profesión para la que se preparan.

La guía que, a continuación, presentamos tiene como finalidad que el alumnado, junto con los tutores(as) que intervienen en el *Practicum* durante las tutorías, vincule, a través de la reflexión, los conocimientos teóricos aprendidos en la Universidad con los conocimientos derivados de los contextos reales de trabajo y redefina los primeros en función de su validez para comprender e intervenir en dichos contextos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A través de esta propuesta se intenta fomentar el análisis y reflexión sobre la práctica siguiendo un proceso que entiende el grupo de alumnos y alumnas como personas que identifican sus problemas y necesidades formativas y como grupo las resuelve.

Para ello, encontrarás en esta guía una serie de actividades que te facilitarán ir abordando cada una de las fases del proceso de formación. También, localizarás, al final de la guía, un diario que deberás elaborar a medida que avanzas en la experiencia de formación y unas fichas, al finalizar cada fase del proceso, que te permitirán realizar autoevaluaciones periódicas.

Diario

Su utilidad reside en que "se describe y expresa la realidad desde la perspectiva del autor" (Colás y Buendía, 1994).

Permitirá conocer cómo el alumnado afronta el proceso de formación y las observaciones que aporta a dicho proceso. Más concretamente, permitirá:

1. Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión
2. Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas
3. Aportaciones de mejora

Un guión orientativo para elaborar el diario del alumnado y tutores(as) de universidad sería el que se presenta a continuación:

a) Observaciones a la propuesta
b) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas
c) Reacciones de los participantes
d) Dificultades sentidas en el desarrollo de la propuesta
e) Aspectos relacionados con la coordinación con las tutoras de prácticas
f) Aportaciones de mejora
g) Anécdotas
h) Otros comentarios

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A continuación, presentamos, gráficamente, el proceso atendiendo a cada una de las fases que lo componen:

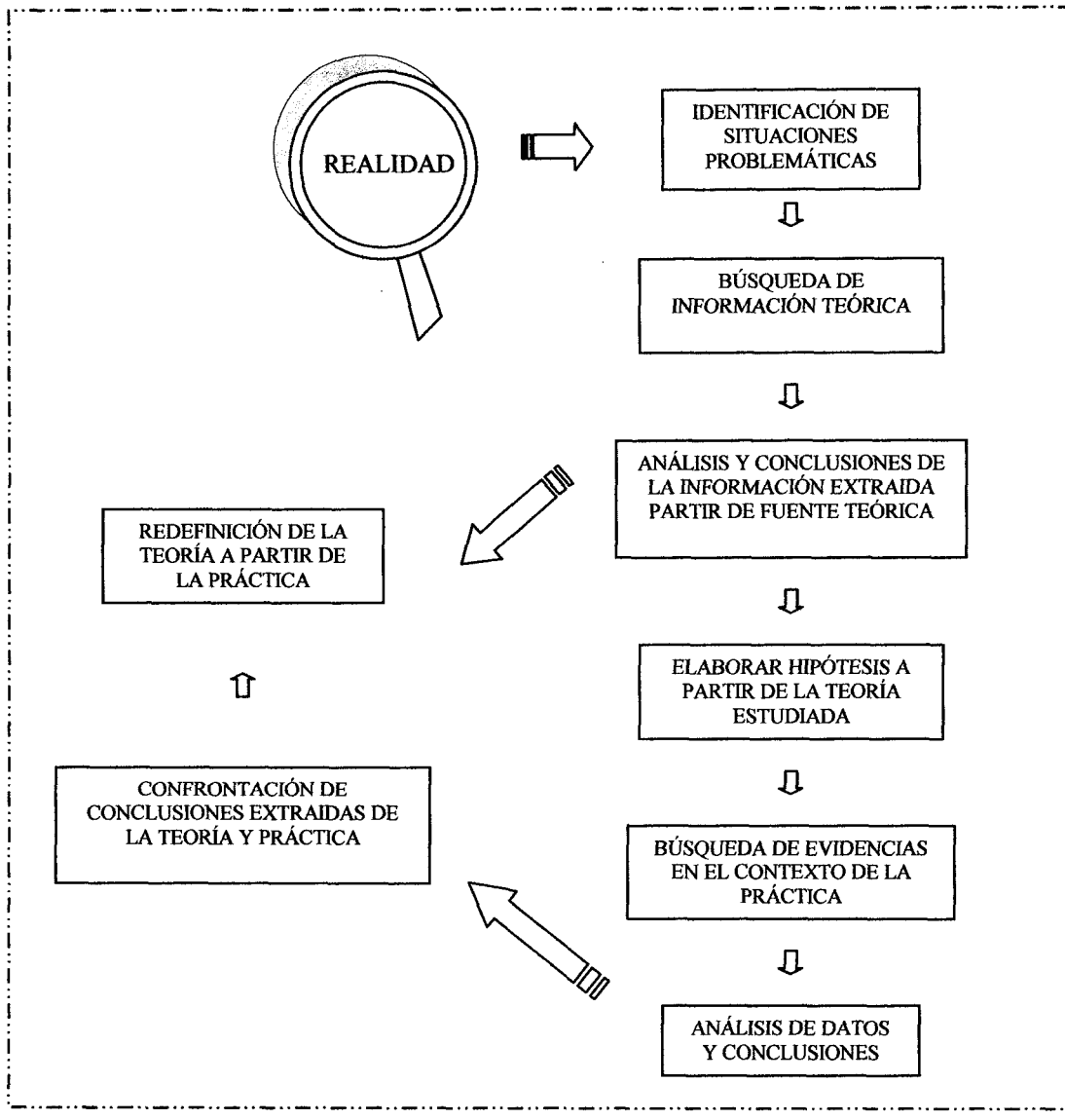


Figura 1. Secuencia metodológica del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

La finalidad de esta fase es identificar una situación problemática y/o un acontecimiento o experiencia que despierte nuestro interés, bien porque es un aspecto que se desconoce, bien porque es complejo y necesita clarificarse y, por tanto, precisa de ayuda y perfeccionamiento, etc. Para ello, desde la fase de contacto, te proponíamos que durante los primeros días de prácticas, en el centro de Educación Social, a través de la observación y en un diálogo fluido con el tutor(a) de prácticas, seleccionarás ese aspecto, situación conflictiva o contradictoria, dificultad y/o curiosidad vinculada al ejercicio profesional, o alguna experiencia vivida con los usuarios o con los profesionales del centro y que proponer, como punto de partida, a este proceso que intentamos iniciar. Supone una actitud, por parte del alumnado y tutores(as), de reflexión sobre sus preocupaciones profesionales y es un momento ideal para que afloren determinadas actitudes de búsqueda de soluciones.



ACTIVIDAD 1

Anota qué aspectos te resultan de interés respecto a la institución o centro donde estás realizando las prácticas y su ámbito de intervención. Te ofrecemos grandes temas o ámbitos que te pueden ayudar a identificar, junto con el tutor(a) de universidad y de prácticas, aspectos de interés sobre los que podrás profundizar durante el período de prácticas.

Contexto de la intervención

Centro/ institución de Educación Social

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

Profesionales de la Educación Social

Grupo de destinatarios

Intervención

Clima y relaciones de trabajo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 2

A continuación, comunica al resto del grupo, estas aportaciones de manera justificada y observa, cuáles son las aportaciones donde coinciden las personas que conforman el grupo. Estas coincidencias se convierten en elementos prioritarios de trabajo, convenientemente justificadas, desde nuestros intereses y para el contexto de trabajo donde estás participando. Para ello, te proponemos que respondas, por escrito, a las preguntas siguientes:



¿Qué nos sugiere cada una de las propuestas presentadas?

.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué preguntas nos provocan?

.....
.....
.....
.....
.....

¿Con qué podemos relacionar esa cuestión (aspectos o elementos que se relacionan con otros temas)?

.....
.....
.....
.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

¿Qué temas, aspectos o variables entran en juego en dicha propuesta?

.....
.....
.....
.....
.....

¿Por qué creemos que es un interrogante relevante sobre el que debamos profundizar?. ¿Qué consecuencias positivas o negativas anticipamos?

.....
.....
.....
.....
.....



ACTIVIDAD 3

Enunciar, justificadamente, la cuestión sobre la que se va a investigar y que ha sido consensuada por el grupo.



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Dificultades o limitaciones sentidas durante la fase

¿Qué hemos aprendido en esta fase?

¿Qué aspectos nos quedan sin aclarar que precisan de refuerzo?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN ALUMNADO			
PREGUNTAS	**CORRECTO**	**PUEDE MEJORARSE**	**DEFICIENTE PROBLEMÁTICO**	**NO PROCEDE**
¿las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?				
¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?				
¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?				
¿las actividades te han servido para examinar la situación?				
¿las actividades te propician la reflexión?				
¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?				
¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?				
¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?				
¿las actividades te han permitido reconstruir tu teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?				
¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?				
¿durante la fase cómo valoras la interacción con el resto de tus compañeros(as) de grupo?				
¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?				
¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?				
¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?				
¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?				
¿el tutor(a) de universidad anima para que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?				
¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?				
¿cómo valoras tu implicación en esta fase?				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INFORMACIÓN TEÓRICA

Al finalizar la tutoría anterior el grupo debe haber elegido una tema, justificadamente, y manifestar, claramente, sobre qué queremos *profundizar o qué cuestión queremos resolver para guiar, eficazmente, la búsqueda de información* que será la siguiente tarea. En esta fase hay que averiguar qué hay sobre nuestro tema de estudio, es decir, hemos de llevar a cabo una revisión de la literatura. No obstante, esta aproximación a la teoría no comenzará sin desvelar nuestra teoría personal acerca de la cuestión sobre la que vamos a profundizar. Para ello te proponemos las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 4

En esta actividad se te solicita que enuncies tu teoría personal sobre los temas o aspectos que se incluyen en dicho interrogante. Para ello, te proporcionamos las dos cuestiones siguientes:



¿Qué conocimientos teóricos tienes sobre el tema?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INFORMACIÓN TEÓRICA

¿Qué conocimientos tienes desde tu experiencia personal en:

- ❒ tus prácticas en los centros de Educación social
- ❒ tu trabajo en ONGs, voluntariado, etc.
- ❒ otros ámbitos de la práctica

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ACTIVIDAD 5

Esta actividad, como la anterior, pretende que explicites tu teoría personal. Intenta representar en un mapa conceptual esos conocimientos derivados, tanto de la teoría como de tu experiencia personal.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

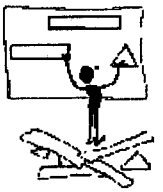
INFORMACIÓN
TEÓRICA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INFORMACIÓN TEÓRICA

ACTIVIDAD 6

Contesta en grupo las siguientes preguntas y estarás decidiendo los criterios que guiarán la revisión de la literatura:



¿hasta dónde nos vamos a remontar para realizar la búsqueda de material?

.....

.....

¿qué tipo de material queremos buscar?

.....

.....

¿sólo material en castellano o, también, en otros idiomas?

.....

.....

¿cuáles son las palabras claves que , inicialmente, guiarán la revisión de la literatura?

.....

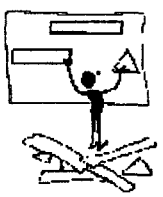
.....

Podríamos diferenciar tres tipos de información:
- Información bibliográfica sobre la teoría que sustenta el objeto de investigación
- Información sobre otras investigaciones o experiencias relacionadas con nuestro tema de investigación
- Información sobre lo que opinan las personas implicadas en el objeto de investigación

La información la puedes encontrar en:
LIBROS
ARTÍCULOS DE REVISTA
ACTAS DE CONFERENCIAS
TESIS
en formato impreso y on-line

ACTIVIDAD 7

A continuación, te proponemos una plantilla en la que aparecen tres interrogantes que te ayudará a planificar la búsqueda de información.
¿Qué necesito saber?,¿para qué?
¿Dónde puedo encontrarlo?,
¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

¿Qué necesito saber?	¿Para qué?	¿Dónde puedo encontrarlo?	¿qué voy a hacer con esa información?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INFORMACIÓN TEÓRICA

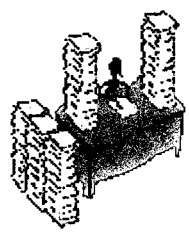
La finalidad de este momento consiste en leer y seleccionar el volumen de información, extraer inferencias y plantear cuestiones sobre el contenido de los datos para discutirlos, posteriormente. Te proponemos que, de manera individual, elabores fichas de lectura a medida que realizas la revisión bibliográfica, de tal modo que al final tendrás recogidas y sintetizadas aquellas ideas principales que los diferentes autores(as) consultados nos han querido comunicar a través de sus publicaciones. No obstante, te proponemos no quedarte en un trabajo recopilatorio sino que al mismo tiempo vayas relacionando y reflexionando sobre la información encontrada.

Ficha de lectura

- Sirve para resumir un documento o texto.
- Se anotan en primer lugar las referencias del texto, fecha de la lectura y el tema del resumen.
- Se pueden escribir distintos tipos de anotaciones: Síntesis de una idea, una cita, una reflexión, comentario personal sobre una cuestión.

ACTIVIDAD 8

Rellena, siguiendo el formato que a continuación te proponemos, una ficha por documento seleccionado para tu investigación.



Referencia Bibliográfica

Autor(a):.....
Título:.....
Editorial:.....
Año:.....
Dirección electrónica:.....
Fecha de la lectura:.....

Aspectos a destacar

Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir

.....
.....

Relaciona esta idea con otras que conozcas

.....
.....

Valora esta aportación

.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Referencia Bibliográfica

Autor(a):.....
Título:.....
Editorial:.....
Año:.....
Dirección electrónica:.....
Fecha de la lectura:.....
Aspectos a destacar

Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir
.....
.....

Relaciona esta idea con otras que conozcas

.....
.....

Valora esta aportación

.....
.....

Referencia Bibliográfica

Autor(a):.....
Título:.....
Editorial:.....
Año:.....
Dirección electrónica:.....
Fecha de la lectura:.....
Aspectos a destacar

Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir
.....
.....

Relaciona esta idea con otras que conozcas

.....
.....

Valora esta aportación

.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Referencia Bibliográfica

Autor(a):.....
Título:.....
Editorial:.....
Año:.....
Dirección electrónica:.....
Fecha de la lectura:.....
Aspectos a destacar

Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir
.....
.....

Relaciona esta idea con otras que conozcas

.....
.....

Valora esta aportación

.....
.....

Referencia Bibliográfica

Autor(a):.....
Título:.....
Editorial:.....
Año:.....
Dirección electrónica:.....
Fecha de la lectura:.....
Aspectos a destacar

Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir
.....
.....

Relaciona esta idea con otras que conozcas

.....
.....

Valora esta aportación

.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INFORMACIÓN TEÓRICA

En este momento, debemos llegar a algunas conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones encontradas en las fuentes teóricas consultadas. A continuación, te proponemos que compartas, en un primer momento, con el grupo la información recopilada y, posteriormente, las conclusiones a las que se pueden llegar a partir de la búsqueda de información teórica.

ACTIVIDAD 9

Compartir con el resto del grupo la información teórica encontrada en esta fase y anota las aportaciones que consideres oportunas



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INFORMACIÓN
TEÓRICA

ACTIVIDAD 10

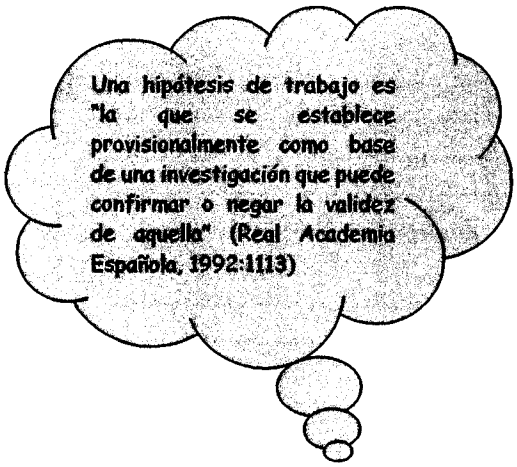
Presenta al grupo las conclusiones en torno a las diferentes categorías encontradas tras la revisión bibliográfica. ¿coinciden los resultados a los que hemos llegado con los resultados del resto del grupo?



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INFORMACIÓN
TEÓRICA

El objetivo, en este momento, consiste en desarrollar hipótesis de investigación que nos permitan profundizar en el problema definido. El conocimiento de la teoría nos sitúa ante el problema o cuestión permitiéndonos elaborar las hipótesis de la investigación



ACTIVIDAD 11

Redacta las hipótesis de trabajo que orienten las siguientes fases de este proceso de investigación



.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Dificultades o limitaciones sentidas durante la fase

¿Qué hemos aprendido en esta fase?

¿Qué aspectos nos quedan sin aclarar que precisan de refuerzo?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN ALUMNADO			
PREGUNTAS	**CORRECTO**	**PUEDE MEJORARSE**	**DEFICIENTE PROBLEMÁTICO**	**NO PROCEDE**
¿las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?				
¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?				
¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?				
¿las actividades te han servido para examinar la situación?				
¿las actividades te propician la reflexión?				
¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?				
¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?				
¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?				
¿las actividades te han permitido reconstruir tu teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?				
¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?				
¿durante la fase cómo valoras la interacción con el resto de tus compañeros(as) de grupo?				
¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?				
¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?				
¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?				
¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?				
¿el tutor(a) de universidad anima para que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?				
¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?				
¿cómo valoras tu implicación en esta fase?				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA



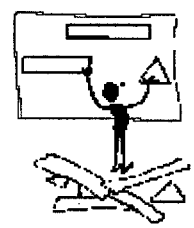
La finalidad en esta fase del proceso de formación es recopilar toda la información posible sobre el tema de investigación en los contextos reales de intervención. Recordemos que, en las fases anteriores, ya hemos concluido en torno a nuestra teoría personal y en torno a la información recogida desde la fuente teórica, una labor que no ha requerido tanto de los contextos de trabajo. En esta fase que se inicia, la intención es girar nuestra atención hacia ellos.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



ACTIVIDAD 12

Utiliza este instrumento para planificar esa búsqueda de información. Como verás debes de ir anotando qué información necesitas para acercarte al tema de estudio, qué fuente la suministrará y qué instrumento es el más adecuado para recoger dicha información.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

¿Qué información necesitas recoger?	Fuente de información	Instrumento de recogida de información

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA

ACTIVIDAD 13

Analiza y organiza la información obtenida en los centros de prácticas en torno a las categorías y comparte dicha información con el resto del grupo



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Bibliotecas Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 14

Elabora y presenta las conclusiones al resto del grupo en torno a categorías y trata de unificar las conclusiones del análisis llevado a cabo en el centro de prácticas. Recuerda los aspectos a los que querías responder



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Dificultades o limitaciones sentidas durante la fase

¿Qué hemos aprendido en esta fase?

¿Qué aspectos nos quedan sin aclarar que precisan de refuerzo?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN ALUMNADO			
PREGUNTAS	**CORRECTO**	**PUEDE MEJORARSE**	**DEFICIENTE PROBLEMÁTICO**	**NO PROCEDE**
¿las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?				
¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?				
¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?				
¿las actividades te han servido para examinar la situación?				
¿las actividades te propician la reflexión?				
¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?				
¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?				
¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?				
¿las actividades te han permitido reconstruir tu teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?				
¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?				
¿durante la fase cómo valoras la interacción con el resto de tus compañeros(as) de grupo?				
¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?				
¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?				
¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?				
¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?				
¿el tutor(a) de universidad anima para que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?				
¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?				
¿cómo valoras tu implicación en esta fase?				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

En este momento el objetivo es dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la prácticas

ACTIVIDAD 15

Contrasta las conclusiones obtenidas en el análisis de la información teórica y del contexto real.

- Modificaciones en el sistema de categorías obtenido en el análisis de la teoría y el obtenido del análisis de la práctica.
- Modificaciones en las relaciones establecidas entre las categorías del análisis de la teoría y las obtenida del análisis de la práctica.
- Hasta qué punto se verifican las hipótesis obtenidas del análisis de la teoría en la práctica.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

ACTIVIDAD 16

Confronta las conclusiones a las que has llegado en la actividad anterior, con el resto del grupo, y anota aquellas aportaciones que consideres oportunas



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



ACTIVIDAD 17

Elabora una síntesis teniendo en cuenta tu teoría personal inicial y las conclusiones obtenidas tanto del análisis de la práctica, explicando en qué medida tu teoría personal inicial se ha visto modificada y/o matizada como resultado de este proceso de formación

- Elige un tema, transfórmalo en título, y escríbelo en la parte superior de la hoja de trabajo.
- Escribe en cinco minutos todo lo que se ocurra sobre ese tema, sin preocuparte de posibles errores.
- Relee lo que has escrito y elige una idea que quieras desarrollar un poco más. Esto es un "bucle". En una segunda hoja, escribe durante cinco minutos sin parar para desarrollar ese bucle.
- Relee la segunda hoja y vuelve a elegir otro "bucle" para desarrollar en la tercera hoja, escribiendo durante cinco minutos sin parar.
- Realiza este proceso tantas veces como quieras.
- Si en algún momento tienes dificultades para desarrollar un nuevo bucle, realiza un mapa mental sobre el tema en el que te hayas quedado. Luego continúa con alguna de las ideas que te surjan.
- Cuando tengas todos los bucles desarrollados, resume en una frase la idea principal de tu trabajo, escríbela en la cabecera de la hoja y comienza a escribir el borrador de tu trabajo.
- Contrasta tu borrador con la opinión de otra persona cualificada.
- Escribe el trabajo definitivo realizando todas las correcciones que creas oportunas después de la revisión.
- Entrega grapados los bucles desarrollados, el borrador y el trabajo definitivo. (Pérez-Campanero y Sánchez (1996).Guía para el alumno de prácticas. Madrid: Conorg, S.A.)



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

ACTIVIDAD 18
Elabora un mapa conceptual tratando de representar, en esta ocasión, tu teoría personal práctica final



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 19

En grupo se analizarán los diferentes mapas conceptuales elaborados por el alumnado en los dos momentos solicitados del proceso de formación llevado a cabo. Anota las aportaciones que consideres oportunas.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Dificultades o limitaciones sentidas durante la fase

¿Qué hemos aprendido en esta fase?

¿Qué aspectos nos quedan sin aclarar que precisan de refuerzo?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN ALUMNADO			
PREGUNTAS	**CORRECTO**	**PUEDE MEJORARSE**	**DEFICIENTE PROBLEMÁTICO**	**NO PROCEDE**
¿las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?				
¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?				
¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?				
¿las actividades te han servido para examinar la situación?				
¿las actividades te propician la reflexión?				
¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?				
¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?				
¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?				
¿las actividades te han permitido reconstruir tu teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?				
¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?				
¿durante la fase cómo valoras la interacción con el resto de tus compañeros(as) de grupo?				
¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?				
¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?				
¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?				
¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?				
¿el tutor(a) de universidad anima para que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?				
¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?				
¿cómo valoras tu implicación en esta fase?				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

EVALUACIÓN



ACTIVIDAD 20
Responde a las preguntas siguientes y comparte, posteriormente, en el grupo:

¿Qué hemos aprendido en este proceso?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué aspectos se nos quedan sin aclarar que precisan de refuerzo?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿qué observaciones y propuestas de mejora realizaríamos sobre la experiencia de formación que hemos llevado a cabo?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿qué observaciones realizarías con respecto a la institución o colectivo con el que has estado trabajando?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO

PRIMERA FASE: CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO

SEGUNDA FASE: INFORMACIÓN TEÓRICA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO

TERCERA FASE: ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO

CUARTA FASE: CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIRECCIONES DE INTERÉS

Orientación ocupacional de jóvenes, guía para educadores.

http:/teddy.law.cornell.edu/public/span...es/orie_ocu.htm

EERA. European Educational Research Association.

http://www.eera.ac.uk/

ERIC. Educational Resources Information Center (1966). Syracuse University. El Sistema ERIC de organización de la información posee actualmente uno de los bancos de datos más amplios del mundo sobre temas educativos. Publica mensualmente un catálogo de los documentos que han llegado a su base de datos automatizada. El Resources in Education, recoge informes, guías didácticas, bibliografías, evaluaciones, tesis, descripciones de cursos, etc.; el Current Index of Journal in Education –CLIJE–, es un vaciado de más de 700 publicaciones periódicas del ámbito educativo; el Eric Document Reproduction Service, ofrece servicios de reproducción de documentos; el ERICTAPES realiza transcripción de información de cintas magnéticas; ERICTOOLS, información impresa sobre el banco de datos. Asimismo, cuenta con un *thesaurus* en el que define los descriptores con los que trabaja. Acumula un volumen de 1.000.000 de registros y sus distribuidores más importantes son "hosts" americanos: DIALOG, BRS. También dispone de soporte en CD-ROM. Página web de ERIC, dependiente de la Biblioteca Nacional de Educación estadounidense, que se ha constituido como una de las principales fuentes de información del mundo académico gracias a su base de datos con más de 950.000 documentos relacionados con la enseñanza y la investigación. Contiene una guía destinada a estudiantes, padres y alumnos para iniciarse en las búsquedas de información en línea

http://www.accesseric.org

REDINET. Es una red de datos creada también por el CIDE en 1984 a la que pertenecen todas las Comunidades Autónomas. Está centrada en la elaboración y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

mantenimiento de bases de datos de investigaciones educativas. Edita semestralmente un boletín con las últimas investigaciones incluidas en su base. Es posible conectar institucionalmente con esta base de datos a través de la red telefónica, dirigiéndose al Centro de Procesos de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia, C/Vitruvio, 4. 28006 Madrid.Tlfno. 912629611.

http://www.mec.es/redinet2/html/

RTEE. Red Telemática Europea para la Educación. Se desarrolla en el marco de proyectos sociales.

http://www.xtec.es/rtee/esp/rtee.htm

ACE. Agencia Canaria de Empleo.

http://www.rcanaria.es/ace/indexA.html

ESF IN SPAIN-Unidad administradora del Fondo Social Europeo en España. Describe el funcionamiento y desarrollo del Fondo Social Europeo al mismo tiempo que se proporcionan ejemplos concretos de programas aplicados en España. También facilita información de las publicaciones sobre el FSE disponibles en la sede española.

http://europeo.eu.int/comm/dg05/esf/en/member/ms/spain.htm

Gobierno de Canarias. Mantiene una base de datos sobre experiencias educativas. Tfno.928. 259815.

http://www.uv.es/~infobib/guias/guia_bibnacional.html

ISBN Español (1973). Libros publicados en España, incluye documentos descatalogados.

http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html

Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales de la Comisión Europea. Página en la que se describen su misión y sus área de actividad, con una especial dedicación a la Agenda 2000. Cuenta con enlaces a diferentes organizaciones e instituciones relacionadas con el tema, además de a publicaciones recientes.

http://europa.eu.int/comm/dg05/index en.htm

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ILO (International Labour Organization)**-OIT** (Organización Internacional del Trabajo). Además de información sobre la organización (actividad, estructura y programas que se desarrolla), aparecen varias bases de datos con la legislación vigente en cuanto a trabajo y derechos humanos, ya sean internacionales o nacionales, así como a publicaciones y otros materiales relacionados con la materia. También incluye una sección de enlaces a organismos de la ONU y sitios web externos, además de una bolsa de trabajo.

http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm

ILO. Organización Internacional del Trabajo-igualdad de género. Página de la Comisión de Igualdad de Género de la OIT, desde la que se pueden conocer las últimas noticias sobre sus políticas y acciones destinadas a lograr la igualdad para la mujer en el entorno laboral. Se pueden consultar diversos convenios relativos al mismo, tema así como un estuche de prensa en torno la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer.

http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender

ICFEM (Instituto Canario de Formación y Empleo). Además de información sobre la entidad, sus fines y su funcionamiento, se pueden consultar distintas secciones referentes a fomento del autoempleo, formación ocupacional, con guías de los cursos que realiza el ICFEM y de los perfiles profesionales de Canarias, así como de su programa de ayudas para cursos, y fomento del empleo.

http://www.icfem.recanaria.es.

IFES-Instituto de Formación y Estudios Sociales. Página web del Instituto de Formación y Estudios Sociales, fundación dependiente del sindicato UGT, en la que se facilita información sobre la organización, así como sobre su catálogo de cursos incluidos en los planes de formación para empresas, además de los que lleva a cabo en el arco de la formación ocupacional y la continua, los cuales se pueden consultar por Comunidades Autónomas.

http://www.ides.es.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). Bundesalle, 22, d-1000, Berlín, Alemania. Proporciona información y documentación acerca de estudios e instigaciones, publicaciones, novedades y anuncios relacionados con la formación profesional. Explica cuáles son las políticas de la Unión europea en esa materia, con especial mención al programa Leonardo da Vinci.

http://www.cedefop.gr.

Dirección General de Juventud. C/Prof. Agustín Millares Carló, 18 Edif. Usos Múltiples II, Planta 3ª Tfno.928306397. Telefax: 928306324 35071 Las Palmas de Gran Canaria.

http://www.juventudcanaria.com/

Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales de la Comisión Europea. Página en la que se describen su misión y sus área de actividad, con una especial dedicación a la Agenda 2000. Cuenta con enlaces a diferentes organizaciones e instituciones relacionadas con el tema, además de a publicaciones recientes.

http://europa.eu.int/comm/dg05/index en.htm

Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. Página que describe el organigrama de la institución y que ofrece una serie de enlaces a diversas páginas del servidor de la UE relacionadas con Educación, Formación y Juventud, Cultura, Política Audiovisual y las publicaciones destinadas a los ciudadanos europeos.

http://europa.eu.int/comm/dgs/education culture/index es.htm

Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. C/ José Antonio de Zárate y Penichet, 4°. Edf. Arco Iris, Residencial Anaga, 38001, Santa Cruz de Tenerife. Y Dirección General de Promoción Educativa. C/León y Castillo, 57, 5°, Las Palmas de Gran Canaria.

http://www.educa.rcanaria.es/usr/aeop/default.htm

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Bibliotecas Universitaria, 2006

FOREM. Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera. Página web promovida por el sindicato Comisiones Obreras. Da información institucional sobre la organización y describen las actividades que realizan sus áreas de proyectos y, de información y orientación profesional; como son los cursos que organiza la entidad y que pueden consultarse por categorías (tipo de curso, nivel de cualificación, área profesional, centro FOREM que lo imparte, etc.). Asimismo se pueden consultar las distintas publicaciones de FOREM, las noticias más actuales en formación continua, y enlazar a las páginas web de los centros territoriales de la Fundación y a otras relacionadas con la formación.

http://www.araforem.com/

http://www.forem.ccoo.es

FUNDESCAN. Fundación canaria para el desarrollo social de Canarias.

http://www.fundescan.es/

ICFEM. Instituto Canario para la Formación y el Empleo.

http://www.gobcan.es/organigrama/html/incafoem.htm

Instituto de la Mujer. Junto a información general sobre la historia, el organigrama y las funciones de la entidad, y del III Plan de Igualdad, se pueden conocer los programas de sensibilización y de empleo para mujeres, ya sean dirigidos directamente a las mujeres, a organizaciones empresariales (OPTIMA) o a responsables de políticas de empleo de personal técnico. También se pueden consultar los últimos cursos disponibles en la oferta del Instituto y diversas estadísticas relacionadas con mujer.

http://www.mtas.es/mujer/default.htm

ICM. Instituto Canario de la Mujer.

http://www.gobcan.es/organigrama/html/incamu.htm

INE. Instituto Nacional de Estadística. Información de los últimos estudios estadísticos, panel de hogares de la Unión Europea, mercado laboral, educación,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

programa anual de pensiones y encuesta sobre discapacidades. También facilita enlaces con otros servidores estadísticos.

http://www.inst.es

INEM. Instituto Nacional de Empleo. Proporciona información acerca de ofertas de trabajo, cursos, servicios estadísticos, formación, resumen de datos básicos de empleo, programación anual de cursos, etc.

http://www.inem.es

Instituto de la Juventud. Página que facilita información sobre los programas de empleo, vivienda, promoción cultural, estudios y becas, publicaciones y centros de información juvenil.

http://ww.mtas.es/injuve

Ministerio de Educación y Cultura. Página desde la que se pueden consultar publicaciones de actualidad, investigaciones recientes, novedades y estadísticas educativas. Permite el enlace a las páginas de diferentes Universidades y bibliotecas, e incluye un directorio de centros y de páginas web de interés.

http://www.mec.es

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.. Página de información de MTAS. Incluye toda la información referente a los ámbitos que abarca y a todos los organismos que forman parte de él: INEM, IMSERSO, Fondo de Garantía Social, etc.

http://www.mtas.es

Biblioteca Nacional Española. Una de las bibliotecas más importantes del mundo. Cuenta con un catálogo de títulos de la institución. Así como otros servicios.

http://www.bne.es

Página del ministerio de educación y cultura. Con links a diferentes universidades y escuelas públicas del país

http://www.mec.es

Página del Ministerio de Sanidad y Consumo

http://www.msc.es

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Página del Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales

http://www.mtss.es

Trabajo. Está especializada en suministrar servicios de información sobre ofertas de trabajo y *curriculum* para candidatos de trabajos, empresas que buscan empleos y empresas de selección.

http://www.trabajos.com/currdato.htm

Desempleo. Es una ONG que impulsa y desarrolla proyectos de inserción y de promoción sociolaboral de jóvenes y colectivos socialmente desfavorecidos.

http://www.arrakis.es/desempleo/

CENTRO R.E.D.- Centro de Recursos, Estudios y Documentación para el Empleo de la Mujer. En esta web se ofrece un servicio de documentación, información sobre formación y un centro de recursos, para mujeres interesadas en encontrar trabajo. Cuenta con una bolsa de trabajo dirigida a este colectivo.

http://www.empleored.com

CIRD-Centre municipal d'Informació y Recursos per a les Dones. Página del Centro Municipal de Información y Recursos para las Mujeres del Ayuntamiento de Barcelona. Cuenta con dos secciones principales, *Barcelona y las mujeres*, con información institucional; y el apartado de información, en el que, junto a reseñas actualizadas de legislación sobre mujeres, se incluye un directorio de bibliotecas y centros de documentación de mujeres de todo el Estado español, así como bibliografías temáticas y páginas web de todo el mundo organizadas por temas. Permite consultar la versión en línea de su revista *L'Informatiu Dona.*

http://www.cird.bcn.es

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

BIBLIOGRAFÍA

CARIDE, J. A. (1999). El *practicum* como formación en contextos, en ESTEBAN, F. y CALVO, R. (coord.), *El* practicum *en la formación de educadores sociales* (pp. 222-249). Burgos: Universidad de Burgos.

IMÁGENES PREDISEÑADAS DE MICROSOFT OFFICE 2000.

LÓPEZ, J. A. (1999). Clarificación intelectual y entusiasmo profesional, en ESTEBAN, F. y CALVO, R. (coord.), *El* practicum *en la formación de educadores sociales* (pp. 277-286). Burgos: Universidad de Burgos.

PÉREZ-CAMPANERO, M. P. y SÁNCHEZ, A. (1996). *Guía para el alumno en prácticas.* Madrid: Conorg, S.A.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



ULPGC

Universidad de
Las Palmas de Gran Canaria

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

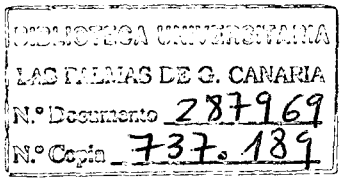
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

El programa de formación orientado a la investigación: Una propuesta alternativa para el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
LAS PALMAS DE G. CANARIA
N.º Documento 287969
N.º Copia 737.189





ARCADIA MARTÍN PÉREZ

2003

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ULPGC

Universidad de
Las Palmas de Gran Canaria

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO

EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA CALIDAD EDUCATIVA
1998-2000

TESIS DOCTORAL

El programa de formación orientado a la investigación: Una propuesta alternativa para el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Tesis doctoral presentada por Doña Arcadia Martín Pérez, bajo la dirección de la Dra. Doña Josefa Rodríguez Pulido

La Directora
Dra. Josefa Rodríguez Pulido

La Doctoranda
Doña Arcadia Martín Pérez

Las Palmas de Gran Canaria, 22 de mayo de 2003

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Anexo I

Dª. FÁTIMA SOSA MORENO SECRETARIA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 20 de mayo de 2003 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "El programa de formación orientado a la investigación: una propuesta alternativa al *Practicum* de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria", presentada por la doctoranda Dª Arcadia Martín Pérez y dirigida por la Doctora Dña. Josefa Rodríguez Pulido.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 21 de mayo de dos mil tres.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A mi madre por su amor, valentía y esfuerzo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

AGRADECIMIENTOS

En muchas ocasiones, durante esta investigación se presentaron momentos difíciles que afronté con el apoyo y la colaboración de muchas personas. Sus opiniones, recomendaciones y puntos de vista impregnan este trabajo y sus muestras de ánimo, a modo de bocanadas de aire, me han permitido llegar a su fin.

A *Josefa Rodríguez*, directora de esta tesis, le agradezco sus puntos de vista, orientaciones y criterios, así como el haber compartido juntas esta experiencia.

También quisiera agradecer a *Cristina Miranda y Victoria Aguiar* sus aportaciones y colaboración en este trabajo y el haberme enseñado que esta profesión se puede desempeñar desde la colaboración.

Este agradecimiento, también, es especial para *Mónica, Carlos, Mª José, Dania y María* cuyo compromiso con la titulación de Educación Social ha permitido, en esta ocasión que, en este trabajo, pudiéramos incluir una experiencia práctica.

A *Jazmina y Silvia* por canalizar los trámites para que esta investigación se vinculara a sus centros de trabajo y por colaborar en ella compartiendo sus experiencias profesionales.

A *Rosa Marchena* por oírme pensar en voz alta y por sus reiteradas muestras de ánimo. A *José Moya* y *Carmen Isabel Reyes* por sus recomendaciones que me permitieron encajar mejor las piezas de esta investigación y a *José Castro* por su asesoramiento en el análisis estadístico.

La colaboración, en esta investigación, de *Fátima Sosa, Elsa Rodríguez y Pastora Calvo*, compartiendo sus experiencias y valoraciones como tutoras del Practicum de Educación Social, ha sido de enorme importancia para hacernos una composición más ajustada de la realidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Este agradecimiento es extensible a *Yanet, Mª Eugenia, Sheila, Almudena y Mónica* que han aportado sus vivencias como alumnas durante las prácticas de Educación Social en los centros de trabajo.

A *Ángel Santana* por su apoyo con el ordenador y por su compañía, interés y afecto transmitido en esas largas tardes en las que nos sentábamos juntos a lidiar con la informática pero, sobre todo, por ser amigo.

A *Mª Carmen Martín* por su ayuda y rapidez cada vez que tenía que afrontar una búsqueda de información.

A mis amigas, *Maca, Puri y Mª Luz* por su interés durante toda la investigación.

Nieves López y *Celia Fernández* han sido, también, personas que me han hecho sentir su apoyo a través de sus alientos cuando las cosas no iban del todo bien, recordándome que lo importante es ver el punto de llegada y lo que vendrá después.

A mi madre, Lola, Fernando, Nuria, Jose y Pepe por ser madres de Adrián, en muchas ocasiones, permitiéndome disponer de algún tiempo más para esta investigación.

A *Fernando*, sencillamente, por estar.

A todas, mi agradecimiento por compartir mi camino, nuestro camino.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

Primera parte: Marco Conceptual

CAPÍTULO 1. EL *PRACTICUM* EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL 9

1.1. Introducción 9

1.2. Una formación que integre la teoría y la práctica 9

1.3. El *Practicum* como factor de la formación inicial 13

1.4. Contribución del *Practicum* a las competencias del educador(a) social 23

1.5. El *Practicum* de Educación Social: una visión panorámica 40

1.5.1. Modelos de *Practicum* nacionales 41

1.5.2. El *Practicum* de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 43

CAPÍTULO 2. LA TUTORÍA EN EL *PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL 47

2.1. Introducción 47

2.2. La tutoría en el proceso de formación de los y las profesionales de la Educación Social 47

2.3. Tutores(as): Funciones y Formación 52

2.3.1. La tutoría en los centros e instituciones de educación social 53

2.3.2. El Tutor(a) en la Universidad 59

2.3.2.1. El tutor(a) universitario y el alumnado 67

2.3.2.1.1. Facilitación de la vinculación teoría-práctica a través de la reflexión 68

2.3.2.1.2. Evaluación de los aprendizajes del alumnado 69

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.3.2.1.3. Información y orientación académico y sociolaboral 69
2.3.2.2. El tutor(a) universitario con los centros e instituciones de Educación Social *70*
2.3.2.3 El tutor(a) universitario con el currículo *70*

CAPÍTULO 3. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN ORIENTADOS A LA INVESTIGACIÓN 73

3.1. Introducción 73
3.2. La reflexión en los programas de formación inicial de educadores(as) sociales 73
3.2.1. Los programas de formación reflexivos 80
3.2.1.1. Algunas características comunes de los programas de formación reflexivos *80*
3.2.1.2. Estrategias de los programas de formación reflexivos *85*
3.3. La teoría personal en la construcción del conocimiento profesional 88
3.4. La investigación como una herramienta para la construcción del conocimiento 90
3.4.1. El *Practicum* orientado a la investigación 94
3.4.1.1. La Investigación Reflexiva como estrategia formativa en el Practicum *96*

Segunda parte: Metodología y Resultados

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 101

4.1. Introducción 101
4.2. Justificación del problema 101
4.3. Planteamiento del problema 105
4.4. Propósito de la investigación 106
4.5. Hipótesis de la investigación 109
4.6. Bases metodológicas de la investigación 109
4.7. Categorías de análisis y preguntas de evaluación 112
4.7.1. Preguntas de evaluación en cada una de las fases 113

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.7.2. Categorías y preguntas para los tutores(as) universitarios 115
4.7.3. Categorías y preguntas de evaluación para el alumnado 117
4.8. Sujetos de la investigación 118
4.9. Contexto de acción de la muestra 119
4.10. Instrumentos de recogida de información 120
4.10.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos 120
4.10.1.1. Los Cuestionarios *121*
4.10.1.2. Los grupos de discusión *143*
4.10.1.3. Las entrevistas *144*
4.10.1.4. Las fuentes documentales *146*
4.10.2. Instrumentos, agentes y fases de investigación 148
4.11. Análisis de los datos 151
4.11.1. Análisis estadístico 151
4.11.2. Análisis de contenido 153
4.11.2.1. Entrevistas *153*
4.11.2.2. Grupos de discusión *154*
4.11.2.3. Fuentes documentales *155*

CAPÍTULO 5. FASES DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 157
5.1. Introducción 157
5.2. Fase de diagnóstico 157
5.2.1. El análisis de los aspectos de identificación personal 161
5.2.1.1. Aspectos de identificación personal de los tutores(as) universitarios en el Practicum de Educación Social *161*
5.2.1.2. Aspectos de identificación personal del alumnado del Practicum de Educación Social *168*
5.2.1.3. Aspectos de identificación personal de los tutores(as) de prácticas en el Practicum de Educación Social *171*
5.2.2. El análisis de los aspectos tratados en el alumnado, tutores(as) universidad y tutores(as) de prácticas 174
5.2.2.1. Las acciones relacionadas con las funciones encaminadas a facilitar la unión teoría y práctica *175*
5.2.2.2. Las acciones relacionadas con las funciones de evaluación *184*
5.2.2.3. Las acciones relacionadas con funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral *188*
5.2.3. El análisis de aspectos tratados en el alumnado y tutores(as) de universidad 199

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.2.3.1 Actitud del tutor(a) universitario durante las tutorías 199
5.2.3.2. Clima y relaciones de comunicación en la tutorización 203
5.2.4. Caracterización de las tutorías en el *Practicum* de Educación Social 204
5.3. Fase de diseño, desarrollo y evaluación del Programa de Formación Orientado a la Investigación 208
5.3.1. Diseño del programa de formación orientado a la investigación 208
5.3.1.1. Los objetivos y contenidos del programa de formación 209
5.3.1.2. Metodología del programa de formación orientado a la investigación 213
5.3.1.2.1. Fases del proceso de formación 216
5.3.1.2.2. Actividades del programa de formación 227
5.3.1.2.2.1. Fases, tutorías y actividades 228
5.3.1.2.3. Temporalización 243
5.3.1.3. Orientaciones y criterios de evaluación 245
5.3.2. Desarrollo del programa y valoración del proceso 249
5.4. Resultados del proceso 251
5.4.1. Relato de la experiencia 252
5.4.2. Análisis de los hallazgos 269
5.4.2.1. Respecto al Programa de Formación Orientado a la Investigación 270
5.4.2.2. Algunas condiciones que promueven el buen funcionamiento del programa 295

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS 297
6.1. Conclusiones 297
6.1.1. En relación al *Practicum* de Educación Social en la ULPGC 297
6.1.1.1. Las funciones del tutor(a) universitario 297
6.1.1.2. Tutores(as) de prácticas y centros de Educación Social 298
6.1.1.3. El alumnado 299
6.1.2. Respecto al Programa de Formación Orientado a la Investigación 299
6.2. Las implicaciones de la investigación 302
6.2.1. Respecto a las tutorías 302
6.2.2. Respecto a los tutores(as) del *Practicum* 302
6.2.3. Respecto al *Practicum* 303

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.2.4. Respecto a los centros de Educación Social 304

6.2.5. Utilidad de los programas de formación en el ámbito del profesorado 305

6.3. Limitaciones 305

6.4. Líneas de actuación futuras 305

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 309

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1. Relación de habilidades y funciones 37
Tabla 2. N° de participantes en cada una de las fases de la investigación 119
Tabla 3. Agrupación de los items del cuestionario de identificación de funciones y acciones tutoriales por categorías 127
Tabla 4. "α" de cronbach obtenido en cada uno de los sectores 129
Tabla 5. Coeficiente "α" de cronbach del cuestionario para el sector alumnado, TU y TP 130
Tabla 6. Estudio de validez, factor 1-alumnado 132
Tabla 7. Estudio de validez, factor 2-alumnado 133
Tabla 8. Estudio de validez, factor 3-alumnado 133
Tabla 9. Estudio de validez, factor 4-alumnado 134
Tabla 10. Estudio de validez, factor 5-alumnado 134
Tabla 11. Estudio de validez, factor 6-alumnado 135
Tabla 12. Estudio de validez, factor 7-alumnado 135
Tabla 13. Estudio de validez, factor 8-alumnado 136
Tabla 14. Estudio de validez, factor 1-TU 136
Tabla 15. Estudio de validez, factor 2-TU 137
Tabla 16. Estudio de validez, factor 3-TU 137
Tabla 17. Estudio de validez, factor 4-TU 138
Tabla 18. Estudio de validez, factor 5-TU 138
Tabla 19. Estudio de validez, factor 6-TU 138
Tabla 20. Estudio de validez, factor 7-TU 139
Tabla 21. Estudio de validez, factor 1-TP 140
Tabla 22. Estudio de validez, factor 2-Tp 141
Tabla 23. Estudio de validez, factor 3-Tp 141
Tabla 24. Estudio de validez, factor 4-Tp 141
Tabla 25. Estudio de validez, factor 5-Tp 142
Tabla 26. Instrumentos utilizados en la evaluación diagnóstica 148
Tabla 27. Instrumentos utilizados en la evaluación del proceso y de resultados 148
Tabla 28. Matriz de instrumentos de evaluación utilizados para el alumnado 149
Tabla 29. Matriz de instrumentos de evaluación utilizados para los tutores(as) universitarios 150
Tabla 30. Matriz de instrumentos de evaluación utilizados para los tutores(as) de prácticas 150
Tabla 31. Datos de identificación de los tutores(as) universitarios que participan en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC 162
Tabla 32. Experiencia investigadora de los tutores(as) universitarios en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC 163
Tabla 33. Experiencia laboral de los tutores(as) universitarios en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC 163
Tabla 34. Formación de los tutores(as) universitarios en los ámbitos de Educación Social 164
Tabla 35. Intervención de los tutores(as) universitarios en la titulación de Educación Social 165
Tabla 36. Experiencia de los tutores(as) universitarios en el *Practicum* de Educación Social 167
Tabla 37. Cursos del *Practicum* de Educación Social donde han participado los tutores(as) universitarios 167

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 38. Datos de identificación del alumnado de la titulación de Educación Social ... 168
Tabla 39. Experiencia laboral del alumnado en los ámbitos de Educación Social ... 169
Tabla 40. Formación del alumnado en los ámbitos de Educación Social ... 169
Tabla 41. Experiencia laboral del alumnado en los ámbitos de Educación Social ... 170
Tabla 42. Datos de identificación de los tutores(as) de prácticas ... 171
Tabla 43. Experiencia laboral de los tutores(as) de prácticas que participan en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC ... 171
Tabla 44. Experiencia en el *Practicum* de Educación Social de los tutores(as) de prácticas ... 172
Tabla 45. Ámbito en el que se incluye el centro o institución de prácticas que interviene en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC ... 172
Tabla 46. Titulación académica de los tutores(as) de prácticas que intervienen en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC ... 173
Tabla 47. Puestos que desempeñan los tutores(as) de prácticas en los centros de trabajo ... 173
Tabla 48. Media y desviación típica de tutores(as) universitarios, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a funciones de unión teoría y práctica ... 177
Tabla 49. Porcentajes de TU, alumnado y TP con respecto a las funciones de unión teoría y práctica ... 179
Tabla 50. Medias y desviación típica de los tutores(as) universitarios, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a las funciones de evaluación ... 184
Tabla 51. Porcentajes de los tutores(as) universitarios, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a las funciones de evaluación ... 185
Tabla 52. Medias y desviación típica de los tutores(as) universitarios, el alumnado y los tutores(as) de práctica con respecto a las funciones de información y asesoramiento académico y laboral ... 188
Tabla 53. Porcentajes de los tutores(as) universitarios, el alumnado y los tutores(as) de práctica con respecto a las funciones de información y asesoramiento académico y laboral ... 189
Tabla 54. Medias ordenadas de menor a mayor de los tutores(as) universitarios ... 195
Tabla 55. Medias ordenadas de menor a mayor del alumnado ... 196
Tabla 56. Medias ordenadas de menor a mayor por los tutores(as) de prácticas ... 197
Tabla 57. Porcentajes de tutores(as) universitarios y alumnado respecto a la actitud del TU ... 199
Tabla 58. Porcentaje de los tutores(as) de universidad y alumnado respecto al clima y relaciones de comunicación ... 203
Tabla 59. Puntuaciones del alumnado del grupo B en los mapas conceptuales ... 273
Tabla 60. Puntuaciones del alumnado del grupo A en los mapas conceptuales ... 274
Tabla 61. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre las actividades realizadas en la 1ª fase del proceso de formación ... 278
Tabla 62. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a) sobre las actividades realizadas y el proceso en la 1ª fase del proceso de formación ... 279
Tabla 63. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre las actividades realizadas en la 2ª fase del proceso de formación ... 280

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 64. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a) sobre las actividades realizadas y el proceso en la 2ª fase del proceso de formación 281
Tabla 65. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre las actividades realizadas en la 3ª fase del proceso de formación 282
Tabla 66. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a) sobre las actividades realizadas y el proceso en la 3ª fase del proceso de formación 283
Tabla 67. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre las actividades realizadas en la 4ª fase del proceso de formación 284
Tabla 68. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a) sobre las actividades realizadas y el proceso en la 4ª fase del proceso de formación 285
Tabla 69. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre el ambiente en las tutorías en la 1ª fase del proceso de formación 289
Tabla 70. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre el ambiente en las tutorías en la 2ª fase del proceso de formación 290
Tabla 71. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre el ambiente en las tutorías en la 3ª fase del proceso de formación 291
Tabla 72. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre el ambiente en las tutorías en la 4ª fase del proceso de formación 292
Tabla 73. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a)sobre el ambiente en las tutorías en la 1ª fase del proceso de formación 293
Tabla 74. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a)sobre el ambiente en las tutorías en la 2ª fase del proceso de formación 293
Tabla 75. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a)sobre el ambiente en las tutorías en la 3ª fase del proceso de formación 294
Tabla 76. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a)sobre el ambiente en las tutorías en la 4ª fase del proceso de formación 294

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1. Elementos que intervienen en el *Practicum* 23
Figura 2. Formación del Educador(a) Social (Martín, 2001:64) 32
Figura 3. La tutoría en el proceso de formación de los educadores(as) sociales 51
Figura 4. Funciones del tutor(a) de la Universidad 67
Figura 5. Funciones del tutor(a) universitario durante el *Practicum* con el alumnado 159
Figura 6. Secuencia metodológica del proceso de formación 216
Figura 7. Organización y contenido de la carpeta del alumnado 247

RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro 1. Funciones del Educador(a) Social (Martín, 2001:50) 29
Cuadro 2. Competencias para el *Practicum* de Educación Social 35
Cuadro 3. Habilidades necesarias para las funciones de información, orientación y asesoramiento 38
Cuadro 4. Habilidades necesarias para las funciones de detección y análisis de problemas sociales, sus causas y detección de las necesidades educativas 38
Cuadro 5. Habilidades necesarias para las funciones de diseño de la intervención socioeducativa 38

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 6. Habilidades necesarias para las funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación 39
Cuadro 7. Habilidades necesarias para las funciones formativas 39
Cuadro 8. Habilidades necesarias para las funciones de mediación 39
Cuadro 9. Habilidades necesarias para las funciones de gestión 40
Cuadro 10. Guía de prácticas de la titulación de Educación Social de primer curso en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 44
Cuadro 11. Guía de prácticas de la titulación de Educación Social de segundo curso en la ULPGC 45
Cuadro 12. Guía de prácticas de la titulación de Educación Social de tercer curso en la ULPGC 45
Cuadro 13. Guía de evaluación para el TP en el *Practicum* de Educación Social de la ULPGC 46
Cuadro 14. Términos asignados al tutor(a) de universidad y de prácticas 53
Cuadro 15. Funciones del Tutor(a) de Prácticas según Hernández (2000) 56
Cuadro 16. Funciones del Tutor(a) de Universidad según Zabalza y Marcelo (1993), Rodríguez (1994), Sepúlveda (1996), Mingorane (1998), Galera (1998), Slick(1998) y Hernández (2000) 63
Cuadro 17. Contraste para el análisis teoría-práctica (Moral,1997:163) 99
Cuadro 18. Objetivos específicos de la investigación 108
Cuadro 19. Preguntas de evaluación en cada una de las fases de la investigación 114
Cuadro 20. Categorías y preguntas de evaluación para los tutores(as) universitarios 116
Cuadro 21. Categorías y preguntas de evaluación para el alumnado 117
Cuadro 22. Categorías estudiadas a través del Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales 151
Cuadro 23. Categorías estudiadas a través del cuestionario de valoración de la propuesta para el alumnado 152
Cuadro 24. Categorías estudiadas a través del cuestionario de valoración de la propuesta para los tutoras universitarias 152
Cuadro 25. Categorías para las tutoras universitarias en la entrevista 153
Cuadro 26. Categorías para el alumnado en la entrevista 154
Cuadro 27. Categorías y subcategorías analizadas en el grupo de discusión con los tutores(as) universitarios 154
Cuadro 28. Categorías y subcategorías analizadas en el grupo de discusión con el alumnado 155
Cuadro 29. Relación de cuestiones a indagar, fuentes e instrumentos utilizados 158
Cuadro 30. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales 212
Cuadro 31. Elementos que intervienen en la contrastación de las conclusiones extraídas de la teoría y la práctica (elaborado por Moral, 1997:163) 226
Cuadro 32. Relación de objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos del tutor(a) durante la primera fase 228
Cuadro 33. Relación de objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos del tutor(a) durante la segunda fase 232
Cuadro 34. Relación de objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos para el tutor(a) durante la tercera fase 236
Cuadro 35. Relación de los objetivos de aprendizaje, las actividades y los objetivos para el tutor(a) durante la cuarta fase 239

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 36. Relación de los objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos para el tutor(a) durante la quinta fase 242
Cuadro 37. Relación de objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación 243
Cuadro 38. Temporalización de la propuesta metodológica 244
Cuadro 39. Relación de objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación 248

RELACIÓN DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Categoría 1, Tutor(a) Universitario 182
Gráfica 2. Categoría 1, Alumnado 182
Gráfica 3. Categoría 1, Tutor(a) de prácticas 183
Gráfica 4. Categoría 2, Tutores(a) Universitarios 186
Gráfica 5. Categoría 2, Alumnado 186
Gráfica 6. Categoría 2, Tutores(as) de prácticas 187
Gráfica 7. Categoría 3, Tutores(as) universitarios 190
Gráfica 8. Categoría 3, Alumnado 192
Gráfica 9. Categoría 3, Tutores(as) de prácticas 193
Gráfica 10. Categoría 4, Tutores(as) universitarios 200
Gráfica 11. Categoría 4, Alumnado 202
Gráfica 12. Categoría 5, Tutores(as) universitarios 204
Gráfica 13. Categoría 5, Alumnado 204

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I

1. Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales para el tutor(a) universitario
2. Cuestionario de Identificación de funciones y Acciones tutoriales para el alumnado
3. Cuestionario de identificación de funciones y acciones tutoriales para el tutor(a) de prácticas
4. Cuestionario de valoración de la propuesta para el alumnado
5. Cuestionario de valoración de la propuesta para el tutor(a) universitario
6. Diario del tutor(a) universitario
7. Diario del alumnado
8. Grupo de discusión con el alumnado
   a) guión de preguntas para el grupo de discusión
   b) análisis de la información
9. Grupo de discusión con los tutores(as) universitarios
   a) guión de preguntas para la discusión
   b) análisis de la información
10. Entrevista a las tutoras universitarias
    a) guión de preguntas para la entrevista
    b) análisis de la información
11. Entrevista al alumnado
    a) guión de preguntas para la entrevista
    b) análisis de la información

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANEXO II

1. Material producido por el alumnado

1.1. Material producido por el alumnado del grupo a

1.1.1. Alumno 1

1.1.1.1. Actividades del alumno 1

1.1.1.2. Diario del alumno 1

1.1.2. Alumna 2

1.1.2.1. Actividades de la alumna 2

1.1.2.2. Diario de la alumna 2

1.2. Material producido por el alumnado del grupo b

1.2.1. Alumna 1

1.2.1.1. Actividades de la alumna 1

1.2.1.2. Diario de la alumna 1

1.2.2. Alumna 2

1.2.2.1. Actividades de la alumna 2

1.2.2.2. Diario de la alumna 2

1.2.3. Alumna 3

1.2.3.1. Actividades de la alumna 3

1.2.3.2. Diario de la alumna 3

2. Material producido por las tutoras universitarias

2.1. Diario de la tutora universitaria A

2.2. Diario de la tutora universitaria B

ANEXO III

1. Guía para el alumnado durante el *Practicum* de Educación Social

1. Introducción

2. Actividades

3. Direcciones de interés

4. Bibliografía

2. Guía para el tutor(a) universitario durante el *Practicum* de Educación Social

1. Introducción

2. Material disponible en el desarrollo del programa de formación orientado a la investigación

3. Objetivos y contenidos del programa de formación orientado a la investigación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. Evaluación

A. Criterios de evaluación

B. Recursos para la evaluación

a) Valoración del tutor(a) universitario de la propuesta y el proceso

b) Valoración del alumnado de la propuesta y el proceso

c) Diario

d) Aspectos generales para una información inicial

e) Información específica

5. La propuesta metodológica

a) Fases del proceso de formación

b) Actividades

Primera fase: contacto e identificación de interrogantes

Primera tutoría: contacto con el grupo

Segunda tutoría: identificación del problema

Segunda fase: búsqueda de información teórica

Tercera tutoría: explicitar nuestra teoría personal

Tutoría cuarta: planificación de la búsqueda de información teórica

Tutoría quinta: análisis de la información

Tutoría sexta: conclusiones de la información extraída a partir de las fuentes teóricas y elaboración de hipótesis a partir de la teoría estudiada

Tercera fase: encuentro con la práctica

Tutoría séptima: búsqueda de datos o evidencias en el contexto de la práctica

Tutoría octava: análisis de la información del contexto de la práctica

Tutoría novena: conclusiones del análisis de la práctica

Cuarta fase: contrastación y redefinición de la teoría

Tutoría décima: contrastación del análisis de la teoría y la práctica y confrontación de conclusiones

Tutoría onceava: redefinición de la teoría

Quinta fase: evaluación

Tutoría doceava: evaluación

Diario del tutor(a) universitario

Fichas para las tutorías grupales

Fichas para las sesiones de coordinación de los tutores(as) del Practicum

Notas

Direcciones de interés

Bibliografía

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INTRODUCCIÓN

El cambio es una característica clave para interpretar la sociedad actual. Son cambios que se suceden de forma vertiginosa y que afectan a la vida de las personas en todas sus facetas: personal, profesional, familiar y social. Wiener (1995:34) lo expresa, creemos que de una manera acertada, de la siguiente manera: "Hemos modificado tan radicalmente nuestro entorno, que ahora debemos modificarnos a nosotros mismos para poder vivir dentro de él".

La innovación tecnológica, unida a la descentralización de las empresas y a la flexibilidad de la mano de obra, han provocado transformaciones en el ámbito laboral convirtiéndose en los nuevos resortes que definen el trabajo en este principio de siglo; nos referimos, también, a los cambios a nivel demográfico, que auguran un descenso de la natalidad y un aumento del envejecimiento de la población; a la aparición de diferentes modelos familiares distintos al tradicional; a la resolución de conflictos ligada a la violencia; a la manera en que utilizamos el tiempo libre que, en muchas ocasiones, está relacionado con el deterioro personal; etc. Todas estas manifestaciones se encuentran inmersas en un proceso denominado, en nuestro contexto más próximo, de convergencia europea, que apuesta por una Europa mercantil y empresarial y deja en un segundo plano la Europa cultural y ciudadana. Cuestión ésta que acarreará diversos y múltiples problemas sociales que tendremos que desafiar en un tiempo no muy lejano.

Y es que, además, estamos en una sociedad que aún acepta las desigualdades pero que no acepta las diferencias. Esta idea cobra gran fuerza ya que las sociedades actuales son cada vez menos homogéneas. Los movimientos migratorios, desde el tercer mundo hacia los países desarrollados, han provocado históricamente, agravándose en la actualidad, problemas sociales difíciles de solucionar. Estas minorías desarrollan modos de vida, que en muchos casos, difieren de forma considerable de la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

cultura occidental, produciéndose un choque entre las diferentes culturas que comparten el mismo espacio geográfico. Este enfrentamiento se agudiza, en parte, por el corto periodo de tiempo en el que se ha producido la llegada de estas minorías a determinados países. Tiempo que no ha sido el suficiente como para poder digerir las distintas formas de estar y entender el mundo.

Todos estos cambios aparecen arropados, a la vez por una fuerte y profunda crisis de valores por la que atraviesa la sociedad actual. Además hay que añadir que la globalización de la economía, el pensamiento único, las grandes concentraciones urbanas, el deterioro del medio ambiente son también indicios de una alteración de la realidad social que habrá que tener como referente de cualquier intervención.

La situación descrita nos revela un mundo cargado de problemas sociales con un origen complejo en el que confluyen factores de índole económico, político e ideológico que definen la actual realidad. Es más, nuestro contexto social genera continuas necesidades a las que se tienen que dar respuestas: nuevas formas de exclusión, colectivos con problemáticas específicas como los inmigrantes, etc.

Creemos que, de alguna manera, los problemas y situaciones descritos están relacionadas con la educación. En este sentido, la escuela ha sido la institución a la que se le ha delegado, históricamente, la tarea de educar. No obstante, la "crisis" de la institución escolar es una realidad que, en la actualidad, casi nadie cuestiona, existiendo una especie de consenso general a la hora de entender que "la escuela no es ni la panacea educativa ni el medio siempre idóneo para atender a cualquier necesidad de instrucción o formación" (Trilla, 1993:220).

De alguna forma, la caracterización de la sociedad actual, que hemos realizado anteriormente, pone de manifiesto la necesidad de incorporar otros mecanismos para intentar afrontar la situación social descrita.

Aceptando esta premisa, la Educación Social puede ser una respuesta a este cometido, presentándosenos como vehículo a través del cual nos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

replanteamos la sociedad en la que vivimos y convirtiéndose, por tanto, el educador(a) social, en un recurso humano que ésta necesita.

Sin embargo, este propósito, entre otros muchos condicionantes, se verá afectado por la formación con la que dotemos a este profesional. De ahí, que hagamos de la formación inicial del educador(a) social nuestra preocupación.

En la actualidad, reflexionar sobre formación requiere tener como referente un contexto en el que ya es común hablar de la sociedad actual como la "sociedad del conocimiento" y donde la institución universitaria se ve forzada a asumir responsabilidades. En palabras de Llano (2003:9), "la Universidad actual se encuentra en el filo de la navaja. Su posición es más notoria y brillante que nunca, porque estamos cruzando el dintel de la sociedad del conocimiento, en la cual las demandas de generación y transmisión de conocimiento son cada vez más perentorias. Y no ha surgido ninguna otra corporación que sea capaz de realizar estas tareas mejor que la Universidad".

Con este cometido, se suceden, últimamente, conferencias, congresos, convenios, etc. de carácter nacional e internacional que cuestionan y analizan los cambios que debe sufrir la Educación Superior para adecuarse al nuevo milenio, propuestas que serán referentes obligados al hablar de formación universitaria. Entre todos los encuentros, nos gustaría destacar la importancia del Espacio Europeo de Educación Superior creado para aunar una política universitaria. Así, La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción (UNESCO, 1998) pone de manifiesto:

> *"Las instituciones de educación superior deberán formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales"* (Art.9b)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

> *"... puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, se debería facilitar el acceso a nuevos planes pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia"* (Art. 9c)

También hay que tener en cuenta, a un nivel más concreto, que la formación universitaria en Educación Social, dentro del Estado español, presenta una situación particular. Su juventud la hace no estar exenta de confusiones, ambigüedades, desorientaciones. Lógicas, por otro lado, si pretende ser una formación que permita al educador(a) social, cualificar sus acciones profesionales de modo tal que contribuyan, adecuadamente, a la resolución de los diversos problemas que se le presentan en su práctica profesional.

La clarificación de este panorama formativo exige, desde nuestro punto de vista, iniciar algunas líneas de trabajo que nos permitan ir construyendo las bases desde donde justificar y proponer modelos alternativos de formación, dirigidos a la promoción de una enseñanza más reflexiva, basada en la investigación y en el desarrollo de un profesional capacitado para la toma de decisiones.

Para este propósito, una condición, que cada vez es menos discutida, es la necesaria implicación empresarial en los programas de formación y, consecuentemente, la necesidad de iniciar un debate abierto y riguroso que se extiende, por tanto, más allá de las fronteras universitarias. Hay que tener presente que los planes de formación en Educación Social deben estar conectados con la realidad (necesidades sociales, demanda social, etc..) y por ello, es necesario diseñar planes formativos de utilidad social, pensando que la realidad es cambiante y que emergen nuevos problemas sociales. En este sentido, parece requerirse una estrecha colaboración entre las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Universidades y otras instituciones y empresas públicas y privadas, garantizando, de este modo, una adaptación a los perfiles profesionales reales. Es decir, "las distancias entre el mundo de la universidad y el mundo del trabajo deben reducirse si queremos que los profesionales que formamos encuentren facilidades para desenvolverse adecuadamente en éste último" (Marcelo, 1996:17). Sólo con esta amplia participación se podrán hacer diagnósticos precisos de necesidades y prioridades, definir los objetivos y fijar las acciones formativas y los mecanismos de seguimiento más adecuados.

Otra posibilidad sería, aprovechar la oportunidad que se nos brinda desde la titulación, a través del *Practicum*, de establecer experiencias de formación donde se vean implicados los centros de trabajo y la universidad.

Reconociendo esta circunstancia, creemos oportuno y necesario ir aportando algunas consideraciones que nos permitan no caer en el mimetismo, es decir, no continuar utilizando modelos tradicionales de formación basados en la transmisión de contenidos y faltos del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, aspectos éstos, de una enorme importancia en el desarrollo profesional de los educadores(as) sociales.

Intentaremos, en esta investigación, acercarnos a la respuesta de algunas de estas cuestiones.

En esta línea, presentamos esta investigación organizada en seis capítulos diferentes, de los cuales, los tres primeros han sido elaborados con la intención de comunicar los referentes teóricos en los que se fundamenta nuestra investigación. Le sigue un capítulo donde hemos esbozado nuestra propuesta metodológica para resolver el problema que hemos seleccionado y, a continuación, describimos el proceso desarrollado incorporando los datos encontrados. Por último, resolvemos esta investigación con un capítulo de conclusiones, limitaciones y líneas de actuación futuras. Más concretamente, el contenido de los capítulos es el siguiente:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el capítulo primero –*El Practicum en la titulación de Educación Social*– justificamos, en primer lugar, la importancia de hacer coincidir la teoría y práctica en la formación inicial de los educadores(as) sociales; en segundo lugar, explicamos cuál es nuestra concepción del *Practicum* como elemento de la formación inicial y detallamos, a continuación, cuál puede ser, desde nuestro punto de vista, la contribución del *Practicum* a las competencias generales del educador(a) social. Finalizamos, este primer capítulo, con una somera descripción de los diferentes *Practicums* que se están desarrollando, en la actualidad, a nivel estatal.

En el segundo capítulo –*La tutoría en el Practicum de Educación Social*– intentamos comunicar la relación de interdependencia entre el *Practicum* y la tutorización. Presentamos los dos contextos de formación implicados durante el *Practicum* –los centros de trabajo y la universidad– y reseñamos las funciones y formación de los tutores(as) en cada uno de ellos, haciendo especial hincapié en la labor del tutor(a) universitario.

El capítulo tercero –*Los programas de formación orientados a la investigación*– se introduce clarificando el concepto de reflexión y su importancia en la formación inicial y se prosigue con una caracterización general de algunos programas de formación reflexivos. Seguidamente, presentamos el *Practicum* orientado a la investigación.

El *Diseño de la Investigación* se esboza en el capítulo cuarto, en el que se enuncia el problema que nos hemos planteado en esta investigación y el procedimiento que hemos llevado a cabo para intentar darle respuesta.

En el capítulo quinto –*Fases del desarrollo de la investigación*– referimos la forma y el momento en que hemos ido concretando el diseño de la investigación en el contexto real, al tiempo que, aportamos los datos que esa realidad nos ha ido proporcionando y que nos ha permitido configurar un último capítulo de *conclusiones, implicaciones, limitaciones y líneas de actuación* que podrían sucederse tras esta investigación.

A estos capítulos añadimos la bibliografía y los anexos I –Instrumentos de la investigación–, II –Materiales producidos por el alumnado

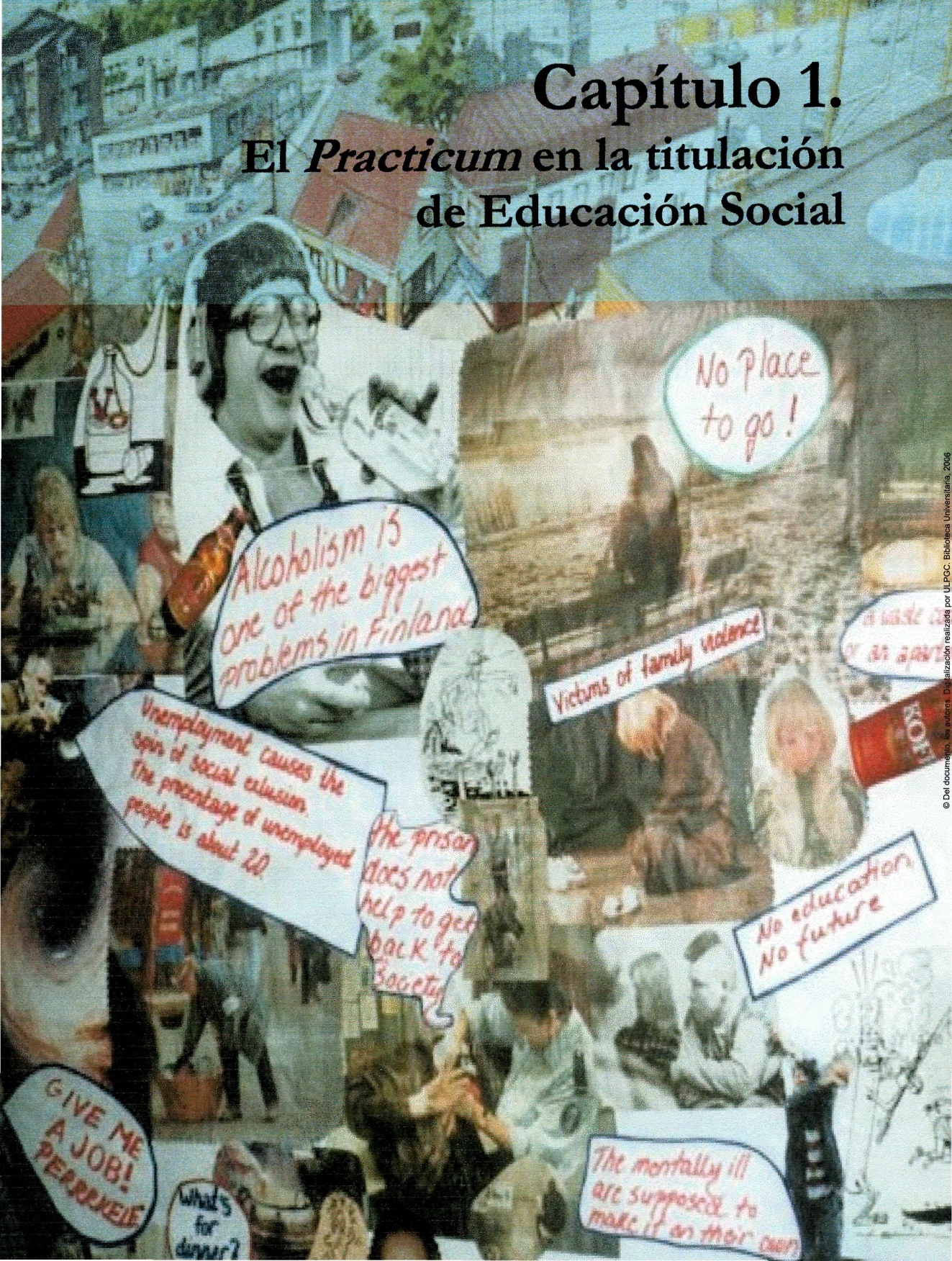
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

y tutoras universitarias– y III –Guías para el tutor(a) y el alumnado durante el *Practicum* de Educación Social–.

También, quisiéramos señalar que hemos optado por presentar esta investigación tal y como se fue desencadenando en la realidad. Pensamos que esta opción permitirá hacerse una idea más ajustada de qué decisiones se fueron tomando en el transcurso de la investigación y los elementos que entraban en juego en dichas decisiones y que iban definiendo cada paso de esta investigación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 1.
El *Practicum* en la titulación de Educación Social



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1. EL *PRACTICUM* EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

1.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este primer capítulo, esbozamos cuál es nuestro posicionamiento en torno al *Practicum* en la titulación de Educación Social. En el primer epígrafe –*Una formación que integre la teoría y la práctica*– tratamos de justificar la formación inicial de los educadores(as) sociales desde una concepción que se nutre del conocimiento teórico y del conocimiento del contexto real de trabajo y que se aleja, por tanto, de una visión meramente academicista.

A tal fin, abordamos un segundo epígrafe –*El Practicum como factor de la formación inicial*– en el que presentamos el *Practicum* como un espacio formativo y una oportunidad inigualable para vincular los conocimientos teóricos incorporados desde las aulas universitarias y el conocimiento práctico que surge desde los centros de trabajo.

Se resuelve, el tercer epígrafe –*Contribución del Practicum a las competencias del educador(a) social*–, presentando nuestra propuesta de perfil profesional para el educador(a) social y las competencias generales necesarias para el desempeño de dicho perfil. A continuación, realizamos una selección de ellas que podrían abordarse desde el *Practicum* de la titulación de Educación Social.

En el último epígrafe –*El Practicum de Educación Social: una visión panorámica*– describimos el modelo de *Practicum* en las diferentes universidades españolas, explicando con un mayor detenimiento el *Practicum* en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

1.2. UNA FORMACIÓN QUE INTEGRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Teoría y práctica, sin entrar a analizar las diferentes interpretaciones que se han hecho de la conexión que se debe establecer entre ambas, son

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

dos fuentes de conocimiento cuya presencia, en la formación de un profesional, ya nadie discute. Por tanto, se hace indispensable pensar una formación que vincule teoría y práctica y no se presenten como dos mundos independiente y antagónicos. Es decir, se hace necesario que se plantee "la teoría y la práctica como unidad indisociable, frente a la concepción dualista que privilegia cualquiera de ellas" (Caride, 1999:230).

A medida que profundizábamos en el marco conceptual relacionado con el desarrollo del *Practicum,* se hacía patente el uso de dos términos, teoría y práctica, aludiendo a dos tipos de conocimiento. Sin embargo, nosotros entendemos que más que dos tipos de conocimiento, son dos dimensiones de un mismo saber que se adquieren en contextos formalizados, como los de formación superior, o en contextos altamente experenciales, como la formación realizada en centros de trabajo. De esta manera, tanto desde el contexto universitario como desde la formación en centros de trabajo, se contribuye a ambas dimensiones.

Y ello debe ser así porque el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando éstos son importantes y han sido asimilados significativamente, son insuficientes si pretendemos tener un conocimiento profesional ajustado a las demandas requeridas en el desempeño de la profesión.

La formación que se imparte en las universidades no puede prescindir de la experiencia acumulada en el tiempo acerca de la profesión y de los problemas reales que se plantea en la profesión del educador(a) social. Se ha puesto de manifiesto que "los profesionales desarrollan conocimiento, saber hacer, a partir de la implicación en situaciones reales, en situaciones de la práctica" (Marcelo, 1996:20). Estas situaciones prácticas necesitan "del conocimiento y las cualidades de los profesionales, porque no es suficiente las leyes y los principios teóricos" (González y Calvo, 1999:127). Los profesionales han de desenvolverse en la acción, en los acontecimientos cotidianos, y parte de su formación inicial consistirá en ese conocimiento incierto de la realidad. Por ello, "lo que más necesitamos es

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre" (Shön, 1992:24).

Es más, debemos ser conscientes de que la formación de los profesionales tiene una especificidad insoslayable que la diferencia del ejercicio profesional. Nos referimos al "desfase estructural entre el conocimiento institucionalizado para su transmisión y el conocimiento social acumulado. No todo conocimiento social está suficientemente objetivado y apto para ser transmitido en las instancias educacionales. Por ello, una parte considerable del conocimiento que requiere el ejercicio de una profesión, permanece en estado práctico (los gajes del oficio...) y se incorporan sólo en el propio ejercicio profesional" (Tente y Gómez (1989) citado por Núñez (1999:27).

Con otros términos, Úcar (1999:305) insiste en la misma cuestión: "existe un desequilibrio entre el conocimiento tácito del que disponen los profesionales y el conocimiento codificado, disponible para la formación. El primero nace de la experiencia y es personal, por lo que resulta de difícil acceso a la mayor parte de las personas que desean formarse como profesionales. El segundo está codificado, esto es, recogido de forma sistemática en algún tipo de soporte documental y esto quiere decir que está disponible para la formación".

Lucio-Villegas (1999:111), parafraseando a Schön, destaca, por otra parte, el convencimiento de que existen lo que llama zonas indeterminadas de la práctica, que escapan a los controles tradicionales de la racionalidad técnica; "el currículo tradicional universitario, y en muchos casos la organización de las prácticas, se fundamentan en esa racionalidad técnica, donde no tienen cabida las zonas oscuras que ese conocimiento perfectamente prefijado es incapaz de iluminar". Concluye, por tanto, que "el contacto con esas zonas indeterminadas de la práctica es fundamental para la formación de futuros profesionales porque es allí donde se va a desarrollar su práctica profesional".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por lo tanto, existen evidencias que nos permiten pensar que los procesos de formación teórica, con ser fundamentales, son insuficientes para generar y, sobre todo, para dar consistencia y consolidar esquemas de reflexión y acción educativa, lo suficientemente buenos, como para favorecer el desarrollo profesional en una realidad social cambiante.

Tampoco la práctica, por sí misma, sin ningún tipo de regulación pedagógica orientada a los objetivos determinados, es suficiente para la correcta formación. En esta línea, Mingorance (1998:22) se pronuncia con firmeza y afirma que la práctica sin reflexión y fundamentación teórica no implica la adquisición de destrezas ni de cambios conductuales. Y llega a defender que el aprendizaje directo de la experiencia como única fuente de aprendizaje es un mito.

Todo lo expuesto, nos lleva a pensar que aunque no siempre ha sido así, cada vez más se considera que la formación para la función socio-educativa no es algo que pueda ser resuelto de manera definitiva con una preparación previa al desempeño de la profesión y esto, principalmente, porque el desempeño de dicha tarea requiere una dosis importante de experiencia en el contexto y de reflexión sobre la misma. Tanto es así que las prácticas /el *Practicum* suponen el momento oportuno para conocer en profundidad la realidad sobre la que se quiere llevar a cabo la acción educativa social.

Esta idea es radicalmente distinta en aquellas personas que entienden que la universidad tiene el conocimiento mientras que las instituciones de prácticas son, simplemente, los lugares donde los futuros profesionales conocen el espacio de su actuación profesional, "un conocimiento geográfico, contextual, porque el conocimiento para la actuación profesional se considera que ya está adquirido (...), en cualquier caso, desde este modelo no se considera que la vivencia de prácticas represente un aprendizaje significativo en el conjunto de la formación" (Vilar, 1999).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Con todo, queremos justificar que el conocimiento profesional debe permitir emitir juicios profesionales contextualizados basados en un conocimiento que ha sido legitimado en la práctica profesional.

Ahora bien, McIntyre (1993) aporta una consideración que nos parece relevante a la hora de establecer la relación entre dicha teoría y práctica. Concibe la teoría como un proceso intelectual más que como un conocimiento proposicional. Desde esta perspectiva "la teoría es el fundamento para la construcción y creación de un conocimiento profesional personal y no la mera trasmisión de conocimiento establecido mediante proposiciones teóricas" (Moral, 1997:70). Se entiende que usar la teoría implica dar significado a un hecho dentro de un contexto determinado. Esta idea da paso al concepto de teorización pues teorizar, según la misma autora, "es interpretar, explicar o juzgar intenciones, acciones y experiencias, es decir, implicarse en un proceso metacognitivo personal de comprensión del significado".

El conocimiento profesional, por tanto, está estrechamente unido a la acción, de tal forma que, "el conocimiento proposicional previo, el contexto, la experiencia, la implicación, la confrontación y la reflexión en y sobre la práctica provocarían la precipitación de un determinado conocimiento profesional especializado" (Imbernón, 1999a:30).

Desde estos planteamientos, se pretende que el conocimiento profesional surja a partir del cuestionamiento de los principios teóricos que explican la práctica profesional. Es decir, que surja a partir de un proceso reflexivo que nos permita ir construyendo un conocimiento profesional derivado de la contrastación entre la teoría y la práctica.

1.3. EL *PRACTICUM* COMO FACTOR DE LA FORMACIÓN INICIAL

La inclusión del *Practicum* significa, desde nuestro punto de vista, aceptar que la formación básica debe incluir, además de los aspectos teóricos propios del conocimiento científico y técnico, la introducción a la realidad profesional con todas las posibilidades y dificultades que conlleva.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por ello, el *Practicum* se convierte en "un espacio formativo porque conlleva vivencia y conocimiento que se complementa con la formación más tradicional" (Vilar, 1999). El *Practicum* /las prácticas emergen, de esta manera, como "una ocasión ideal para suplir la falta de enfoque práctico del conocimiento que se presenta y transmite en la enseñanza universitaria" (Marcelo, 1996:21). Así, el valor que se le concede al *Practicum,* en la formación de los educadores(as) sociales, radica, fundamentalmente, en ser un buen enlace teoría-práctica.

Debe concebirse, por tanto, como una ocasión para aprender, y desterrar la idea que lo asocia a una mera experiencia "donde los futuros profesionales conocen el espacio de su actuación profesional" (Vilar, 1999:399) y, por tanto, debe de planificarse y evaluarse de forma estructurada y reglada. Se trata, en otras palabras, "no sólo de subrayar la importancia del *Practicum* en la formación y profesionalización de los estudiantes, sino de reivindicar y/o consolidar la vocación formativa que debe caracterizarlo desde su diseño hasta su desarrollo y evaluación" (Caride, 1999:229).

No obstante, queremos resaltar que el *Practicum* "ha de ser programado, y dicha programación tiene como eje no el currículo académico sino lo que cada puesto formativo de prácticas puede ofrecer, de lo contrario, la programación carece de sentido, no tiene referente real. Esto exige, obviamente, una programación individualizada del *Practicum* para cada puesto formativo diferente" (Marhuenda, 2001:26).

Por otro lado, cuando algunos de los objetivos principales del *Practicum* es facilitar a los y las estudiantes elementos para la descripción, el análisis y la comparación de la realidad, y que éstos sean capaces de relacionar los contenidos teóricos ofrecidos en las clases de la facultad con situaciones, comportamientos o indicadores en los que quedan concretados, nos es de vital importancia establecer relaciones cada vez más unívocas entre las actividades llevadas a cabo en los centros de prácticas y las promovidas en el seno de la facultad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Son varios los autores y autoras que se expresan en este sentido. Schön establece diferencias entre lo que denomina racionalidad técnica, o aquella concepción de la práctica profesional que destaca la importancia de que ésta esté guiada y dirigida por principios y leyes derivados de la investigación experimental, y la epistemología de la práctica. La epistemología de la práctica asume que los profesionales desarrollan conocimiento, saber hacer, a partir de su implicación en situaciones de la práctica. Por ello, "los profesionales han de aprender a desenvolverse en estas situaciones y forma parte de su formación adquirir –o iniciar– ese conocimiento más aplicativo, más ligado a la acción y a la vez más incierto y resbaladizo"(Marcelo, 1996:21).

Schön describe el *Practicum* como una "situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica". Y continúa reflexionando: "en un contexto en el que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su quehacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *Practicum* hace referencia. 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, 1992:45).

Mingorance (1998:18) lo concibe como "un periodo formativo que exige una responsabilidad profesional, que supone un esfuerzo compartido entre la universidad y las empresas o las instituciones profesionales, caracterizado por la preocupación tanto por la formación, como por la actividad profesional y su calidad, facilitando a los estudiantes un conocimiento por la experiencia directa del mundo del trabajo que redunda en múltiples aprendizajes enfatizando sobre todo el aprendizaje del trabajo real".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por otra parte, Caride (1999:230) realiza una caracterización sobre el *Practicum* que desvela, desde nuestro punto de vista, importantes significados para la enseñanza universitaria, entre los que destacamos su:

- consideración como un componente específico del diseño y desarrollo curricular que configura la formación inicial de los titulados superiores.
- habilitación como un tiempo formativo propedéutico (preparatorio y anticipativo), con cuya disponibilidad se pretende integrar gradualmente a los alumnos en los entornos sociolaborales de su futura profesión.
- caracterización como un ámbito de aprendizaje pre-profesional, concertado con diferentes instituciones y organizaciones sociales, al objeto de proporcionar una visión global y comprensiva las realidades con las que se identifica a una determinada titulación.
- concreción en un proceso de transiciones múltiples, que los estudiantes viven en primera persona, y que suponen "moverse" en el continuum de interacciones que surgen de las relaciones teoría-práctica, conocimientos-aplicación, reflexión-acción, formación-profesión, Universidad-sociedad, profesores-tutores, personas- colectivos, etc.
- realización atendiendo a escenarios, actuaciones, proyectos, iniciativas, problemáticas, tiempos, etc., en los que se expresa el sentido plural y heterogéneo de la sociedad y de las mismas profesiones; lo que acentúa la complejidad inherente a toda "formación práctica" y a las distintas estrategias que la operativizan.

Una cuestión básica, desde el punto de vista de Zabalza (1996:262), es neutralizar la "descontextualización inherente" de la actuación formativa. Así, resalta la importancia de que la experiencia práctica introduzca al

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

alumnado "en un sentido formativo en el que la capacidad de adaptación (entendida como un aprendizaje genérico) constituya una forma de ver el trabajo y la misma formación en su conjunto".

En opinión de Cebreiro e Iglesias (1998) no se busca que el único objeto de preocupación y que la única funcionalidad del *Practicum* sea la preparación de los y las estudiantes para el momento en el que se produce su "transición a la vida activa", sino que –más allá de esa intencionalidad– el contacto directo con la realidad pueda trascender la formación que se recibe en los centros universitarios en varios sentidos: "relacionando los contenidos (teóricos y prácticos) que se imparten en la Universidad con las actuaciones de los profesionales, contextualizadas en sus respectivos lugares de trabajo; ampliando el círculo de personas que contribuyen a la formación, en particular con la figura de los tutores, con lo que se resta protagonismo exclusivo a los profesores universitarios; haciendo más complejas las relaciones que la Universidad establece con las comunidades e instituciones que comparten su mismo espacio vital, en un determinado territorio" (Cebreiro e Iglesias, 1998:211).

Cabe matizar, en consecuencia, que el *Practicum* supera el concepto de acción, o de mera adquisición de destrezas y habilidades específicas que requieran un campo o una materia, muy al contrario "significa que en esa intervención, el alumno utiliza e integra el corpus de conocimientos que va adquiriendo a través de todo su proceso de formación" (Torío y Viñuela, 1999:153).

En la misma línea, se expresa Marcelo (1996:23), cuando afirma que el *Practicum* "debe representar un esfuerzo de integración de los diferentes campos de conocimiento disciplinares que configuran el plan de estudios de una determinada profesión y presentar a los estudiantes una formación orientada a la resolución de problemas profesionales en los que deban poner en relación los distintos conocimientos que de forma más o menos segregada se les han presentado a lo largo de la carrera".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Froufe (1999:326) nos dirá, además, que el *Practicum* deberá desarrollarse sobre "una metodología interdisciplinar, donde es necesaria la integración de los conocimientos, modos de reflexión y actividades de campo con las distintas materias y los modelos de intervención de las instituciones".

Concretando un poco más, Vera (1999:362) lo describe como "un periodo de reflexión en la práctica en el que se contrastan las primeras hipótesis de trabajo, en el que se tiene la oportunidad de descubrir nuevos campos de intervención no del todo desvelados en las clases teóricas, de observar el funcionamiento de las instituciones, de reconstruir el conocimiento pedagógico adquirido hasta el momento. Es el período más adecuado para estimular conjuntamente la reflexión teórica y la experimentación práctica, ayudan a los alumnos a interrogarse por la función social que han de cumplir dentro de la comunidad a través de variados servicios educativos de los que ésta se dota para cubrir necesidades y demandas formativas. Le ayudan, también, a descubrir sus posibilidades y lagunas como futuros profesionales, así como los sectores y campos de trabajo por los que siente mayor interés".

O, en otras palabras, "las prácticas han de ser potenciadoras de la reflexión teórica, del enlace entre teoría y práctica y de la iniciación profesional e investigadora, aunque en coherencia con toda la filosofía del proyecto" (Benedito, 1987:173).

El *Practicum* debe, por tanto, tener una duración suficiente como para que puedan darse procesos reflexivos con unas ciertas garantías de éxito. Como indica Schön (1992) "nada es tan indicativo del progreso en la adquisición del arte como el descubrimiento que hace el estudiante del tiempo que ello lleva, tiempo para vivir a través del choque inicial cargado de confusión y misterio, olvidar las expectativas previas y comenzar a dominar la práctica y el *Practicum*; tiempo para vivir a través de los ciclos de aprendizaje implicados en cualquier tarea de diseño y, finalmente, tiempo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

para ir de atrás para delante una y otra vez entre la reflexión sobre la acción".

Teniendo en cuenta estas premisas, parece que lo ideal es que el *Practicum* se vaya realizando a lo largo de toda la carrera, y no sólo al final, con el propósito de generar desde el principio una adecuada coordinación en el ciclo de reflexión que constituye la relación entre la teoría y la práctica. De este modo "los alumnos tienen la oportunidad de comprender mejor los contextos reales de los que han surgido las teorías, los modelos e instrumentos de intervención, los sectores y servicios educativos de la comunidad en la que viven, los dispositivos legales, los modelos organizativos, las limitaciones de todo tipo con las que se encuentran los profesionales y los voluntarios en el campo de la acción socioeducativa, etc" (Vera, 1999:363).

Sobre esta cuestión también se expresan González y Calvo (1999:137) cuando manifiestan que "la transición de la teoría a la práctica se debe de realizar de manera progresiva". Es por ello, que estos autores llegan a proponer que el *Practicum* más completo es aquel que se desarrolla en los tres cursos académicos.

Todo lo dicho hasta el momento, nos hace concluir que el *Practicum*, potencialmente, es una ocasión para el enriquecimiento de todas las personas implicadas en él. Así, el *Practicum* es un momento y una oportunidad crucial, sobre todo, para el alumnado, hasta tal punto que "está en situación relacional dual inmejorable: conexión con la academia, a través de los profesores y del tutor, y con el ámbito institucional en el que esté realizando las prácticas" (López, 1999:284).

Supondrá "la ocasión de encontrarse (o re-encontrarse) con la realidad del trabajo, de tomar contacto con el mundo profesional, de ejercitar los conocimientos adquiridos, de reflexionar sobre las responsabilidades y funciones de su profesión, o de favorecer unas decisiones académico-profesionales más informadas y realistas" (Caride, 1999:232).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Esta inserción del alumnado en la dinámica de los centros, instituciones, etc. integrando teoría y práctica, va a suponer que las prácticas constituyan un proceso que permita al futuro educador(a) social, por una parte, observar, cuestionarse, descubrir, analizar e interpretar la situación socio-educativa real y, por otra, experimentar interactuando en el medio educativo de forma reflexiva, haciendo de su práctica una constante búsqueda que lleve a organizar, de la mejor manera, la interacción de cada alumno(a) con el objeto de conocimiento. Con ello, afirmamos como Zabalza (1990) que unas buenas prácticas debieran situar como eje central de sus objetivos el siguiente: "que los alumnos sean capaces de ir traduciendo esa experiencia masiva que les proporciona su contacto con la realidad en preguntas y cuestiones".

Se entiende, por tanto, que la presencia de los y las estudiantes en los centros de trabajo está destinada a enriquecer su experiencia formativa, ofreciéndoles la oportunidad de ampliar sus aprendizajes (sobre todo prácticos, pero también teóricos) en situaciones propias de la profesión para la que se preparan.

No obstante, para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir, según Marcelo (1996:22), al menos tres principios: continuidad, interacción y reflexión.

La continuidad se refiere a la idea de un continuum experiencial, es decir, una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo, así como una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto que se implica en ella.

El principio de interacción plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad, en la que interaccionan los diferentes componentes conceptuales o metodológicos que, analíticamente, pueden presentarse por separado a los estudiantes en formatos de asignaturas diferenciadas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por último, si se aprende de la experiencia es porque reflexionamos, analizamos lo que hacemos y por qué lo hacemos, lo que conduce a tomar conciencia de las complejidades del trabajo profesional.

Según Gorbeña (1999:250), la importancia demostrada del *Practicum* en la formación y desarrollo profesional del alumnado debe conllevar que esta asignatura sea contemplada desde nuevas dimensiones: "para las Universidades, el *Practicum* supone unos nuevos modos de hacer, unas nuevas relaciones con la sociedad, unas nuevas responsabilidades para los profesores, que deben dedicarse, como parte de su carga docente, a las tareas para las que muchas veces no han sido preparados y para las que, en muchos casos, cuentan con escaso reconocimiento académico".

Sin embargo, el *Practicum* no es sólo una ocasión para que el alumnado aprenda, también representa una oportunidad de desarrollo y aprendizaje para otros protagonistas: el tutor(a) del centro o instituciones –profesionales en ejercicio a los que se le asigna alumnado en prácticas– y el tutor(a) en la Universidad. Ambos configuran dos colectivos de especial importancia para el éxito de las prácticas. Pero para mejorar su actuación, también para ellos, las prácticas deben convertirse en una ocasión para aprender a enseñar.

Por último, el *Practicum* tiene un valor añadido que no quisiéramos pasar por alto, éste es, la posibilidad que brinda para desvelar y compartir el conocimiento experiencial que los educadores y educadoras sociales tienen de la profesión, es decir, "la formación en el propio contexto de la acción permite, entre otras cosas, rescatar conocimientos tácitos para codificarlos y hacerlos disponibles para la formación" (Úcar, 1999:306).

Se desprende nuestra clara intención de ubicarnos en un modelo de *Practicum* que, atendiendo a la clasificación aportada por Zabalza (1998:172), definiríamos por su capacidad por "enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a los aprendizajes) en centros de trabajo".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

O bien, en términos de Marcelo (1996:20), lo entenderíamos "como una ocasión no tanto para aplicar, sino para aprender nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer, formas de comportarse, de enfrentarse a problemas, de centrarse en la práctica".

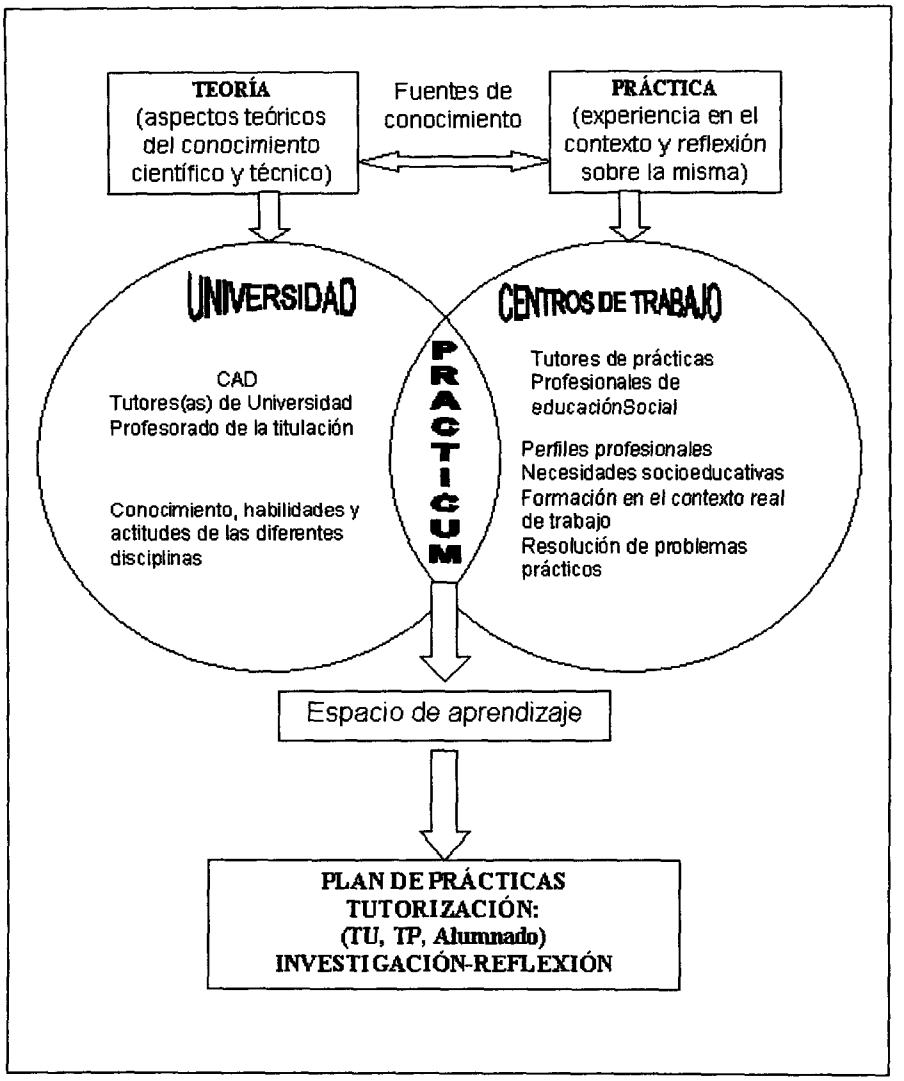
Para que el desarrollo del *Practicum* coincida con las finalidades y se desarrolle en los términos, anteriormente expuestos, es necesario plantear diversas exigencias en aspectos como los siguientes:

El apoyo o seguimiento, desde el marco universitario como desde los centros de prácticas, que se preste al alumnado durante el periodo de prácticas.

La reflexión en y sobre la práctica como herramienta que vincula la teoría y la práctica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Figura 1. Elementos que intervienen en el *Practicum*



1.4. CONTRIBUCIÓN DEL *PRACTICUM* A LAS COMPETENCIAS DEL EDUCADOR(A) SOCIAL

En la actualidad, la imagen que se tiene del profesional de la educación, entre ellos el educador(a) social, es la de una persona en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

constante estado de aprendizaje. Se reconoce, en general, que "las profesiones siguen un proceso dinámico de profesionalización, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia profesional llegan a constituirse en aspectos inherentes a ellas" (Imbernón, 1999b:16). No cabe duda que éstos son resortes que caracterizan la intervención social.

Desde esta premisa, la formación de los educadores(as) sociales debe ser concebida como un continuo, es decir, debe de entenderse como un proceso a lo largo de toda la vida profesional. Como establece Fullan (1987:215) "el desarrollo profesional es una propuesta a lo largo de la carrera desde la formación inicial, a la iniciación, al desarrollo profesional continuo mediante la propia carrera. El desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje".

Se desprende, por tanto, dos cuestiones. Una de ellas es la necesaria relación entre la formación inicial y la formación permanente y el que "no se puede aspirar a que la formación inicial ofrezca "productos acabados", sino entender que es la primera fase de un largo y diferenciado proceso de desarrollo profesional" (Marcelo, 1999:30).

Así, entender el trabajo profesional como un actividad en permanente cambio demanda de nosotros "un tipo de formación que propicie más la capacidad para aprender de forma autónoma o en colaboración que la capacidad de acumular información" (Marcelo, 1996:17).

Identificamos, además, al educador y la educadora social como profesionales que trabajarán en contextos complejos, poco definidos a priori, donde no le servirán sólo el conjunto de recursos para solucionar problemas concretos. Por el contrario, tendrá que asumir roles como "los de facilitador, coordinador, supervisor, colaborador, asesor... en la construcción de prácticas educativas y sociales más participativas y críticas" (Sáez, 1993:47).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Al educador(a) social se le atribuye un perfil polivalente que se definiría como el resultado de las competencias que le permiten intervenir profesionalmente en ámbitos distintos, sectores de la población diferentes y problemáticas diversas, empleando para ello, las metodologías más apropiadas a cada situación.

Esto implica, que su formación deberá articular la polivalencia necesaria para asumir diversas funciones y la necesaria especialización exigida por las diversas áreas de actuación. Una polivalencia, no obstante, "capaz de involucrarse en situaciones no previstas en los manuales, de implicarse en problemas que no se solucionan con recetas programadas en alguna disciplina relacionada con el sector, y de contribuir a la mejora de colectivos y personas que viven estados que se caracterizan por la marginación, la inadaptación, la necesidad, la complejidad, la incertidumbre y la insolidaridad, en general" (Sáez, 1998:99).

En esta tarea, hay que tener en cuenta que el trabajo se complica si se pasa de la mera conceptualización del papel del educador(a) social como el de la persona que debe "asistir", a la consideración más amplia de la figura del educador(a) social como generador de cambios, dinamizador. En todo caso, se hace preciso proporcionar al futuro educador(a) social una sólida preparación que contemple de manera integrada el conocimiento de los fundamentos teóricos y el entrenamiento en la toma de decisiones que requiere la resolución de los problemas que se le presentan en la realidad concreta.

Demandará una formación inicial que le permita ser "capaz de percibir las relaciones existentes entre las actividades educacionales y la totalidad de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que los procesos educativos se desarrollan; capaz de actuar como agente de transformación de las realidades en las que actúa, asumiendo compromisos históricos, éticos y políticos con los colectivos sociales que constituyen la referencia cotidiana de la tarea educativa" (Caride, 1999:237).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Una formación inicial, que en opinión de Pantoja (1998) y Rodríguez (1999) debe de enmarcar la profesionalidad del educador en un código deontológico que es indisociable de una reflexión ética sobre la propia intervención socioeducativa: en relación a sí mismo, a los usuarios, a las familias, al equipo multiprofesional, a la institución donde realiza su trabajo y a la sociedad en general.

Su formación debe, por un lado, contener saberes fundamentales, es decir, aquellos conocimientos que garantizan un bagaje conceptual de su profesión y, por otro, un conjunto de habilidades y actitudes que le permitan "teorizar sobre sus prácticas, inquiriendo en las circunstancias, la acción y las consecuencias de ésta y comprendiendo las relaciones entre la circunstancia, las acciones y las consecuencias en sus propias vidas" Kemmis y McTaggart (1988). Se convierte, entonces, en un "profesional reflexivo" (Schön, 1992).

Por tanto, la reflexión y el compromiso son dos características que están implícitos en la profesión que, como indicábamos anteriormente, descansa en la existencia de desequilibrios sociales.

Otra consideración que quisiéramos hacer tiene relación con la contribución de la formación a la profesionalización. Cuando nos referimos al concepto de profesionalización lo unimos al proceso de desarrollo profesional, es decir, lo entendemos "como un proceso de socialización profesional constante tanto en la preparación inicial para una ocupación definida, como en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral en el que intervienen varios elementos comunes de la ocupación laboral y que se vincula a una determinada práctica profesional" (Imbernón, 1999:14).

Con mayor o menor grado de acuerdo podríamos afirmar que existe una "crisis de confianza en el conocimiento profesional" (Schön, 1983, 1987) resultado de lo ineficaz que es, en muchas ocasiones, el conocimiento del que dispone un profesional para la resolución de los problemas que se le plantean en su práctica. Esta falta de confianza ha confirmado, en cierta

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

medida, "la inadecuada relación entre la formación que se da a los futuros profesionales, en las instituciones legitimadas para ello y el tipo de actividad que llevarán a cabo en el empleo relacionado con esa formación (...) más que cualificar para el trabajo descualifican y, como consecuencia, desprofesionalizan" (Sáez, 2000:70).

Esta circunstancia pone de manifiesto esa relación evidente entre la formación y la profesionalización. Cuando la formación está relacionada con "la prescripción, las definiciones conceptuales apriorísticas, la compartamentalización del conocimiento en disciplinas y la actuación neutral, aséptica y desinteresada de los profesionales de la educación social, entonces la formación tiende más a la tecnocratización de la tarea y, con ello, a la desprofesionalización" (Elzinga, 1990; Karpik, 1990 citado en Sáez, 2000:71).

Sin embargo, cuando se propicia "la comprensión de las cuestiones que se abordan, se promueve la solución de los problemas, se impulsa la competencia y habilidad de tales profesionales en prácticas de intervención históricas y contextualizadoras, se favorece el trabajo en equipo y la comunicación abierta entre los involucrados así como la autonomía profesional de quienes reflexivamente deben tomar decisiones sobre qué hacer, cómo y para qué hacerlo" (Svensson, 1990 citado en Sáez, 2000:71) estaremos vinculando la formación a la profesionalización.

Es este segundo modelo el que responde a las exigencias socioeducativas actuales, es decir, es un modelo de formación que posibilita al futuro profesional de la Educación Social una comprensión más ajustada de la realidad socioeducativa y el desarrollo de habilidades y actitudes para actuar de manera inteligente en situaciones que le son nuevas, construyendo la solución más adecuada a cada situación particular.

Apostar por esta visión, aunque conscientes de las dificultades que entraña en el marco universitario, significa rechazar modelos de formación cuyo referente sea sólo la instrucción, faltos de procesos reflexivos que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

permitan el cuestionamiento de los fundamentos teóricos que determinan la práctica profesional.

Creemos que se produce una importante contradicción entre la formación técnica y la realidad social cambiante, compleja, problematizadora, ya que se deben tomar decisiones permanentemente, puesto que las situaciones problemáticas no están bien definidas y, además, tienen un origen macrosocial.

Éste es un cometido que sólo se podrá abordar siempre y cuando existan puentes de unión entre el currículo académico y las dinámicas reales de la profesión. El *Practicum*, como hemos expresado, es una apuesta clara para este propósito.

No obstante, el tipo de formación que precisan los educadores(as) sociales se está clarificando a medida que se van definiendo las funciones de dichos profesionales en los diferentes ámbitos de intervención. Sin embargo, pensamos que no podemos tomar decisiones en torno a las competencias que podrían abordarse desde el *Practicum* de Educación Social, si previamente no hemos definido las funciones que se vinculan al perfil profesional del educador(a) social ya que pensamos que la formación inicial debe responder a la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de las funciones encomendadas a este profesional.

Entendemos el término función como "la acción o tarea propia de los cargos u oficios, y por extensión la capacidad para realizar dichas acciones" (De la Torre, 2000:101)

Queremos dejar constancia, en primer lugar, que las funciones de cualquier profesional varían en función de los contextos y de las demandas que, en cada momento, se soliciten. Es por esto, que las funciones que, posteriormente, enunciaremos deben de entenderse como una propuesta con validez temporal.

Así, Sáez introduce la idea de perfil como construcción y lo justifica entendiendo que hablar de perfiles "es hablar de contornos, de trazados en donde procesualmente se van manifestando los rasgos característicos de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

una profesión que surge en el tiempo y a lo largo de él va componiendo su naturaleza y sus funciones" (Sáez, 2000:59).

La revisión de la literatura, que hemos realizado con este propósito, nos ha permitido identificar algunos trabajos a pesar de las dificultades que conlleva especificar las funciones de los educadores(as) sociales, teniendo en cuenta la diversidad de realidades sociales donde intervienen. Diversos autores (Petrus, 1993:206), (Petrus, 1994:58), (Riera, 1998:77), (Romans, 2000:152) han aportado algunas ideas y puntos de vista que nos han permitido acercarnos a este tema y concluir, a continuación, las funciones de carácter general que desempeñarán estos profesionales.

FUNCIONES DEL EDUCADOR(A) SOCIAL
➢ funciones de detección y análisis de problemas sociales y sus causas y detección de las necesidades educativas ➢ funciones formativas ➢ funciones de diseño de la intervención socioeducativa ➢ funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación ➢ funciones de información, orientación y asesoramiento ➢ funciones de carácter mediático ➢ funciones relacionadas con la gestión

Cuadro 1. Funciones del Educador(a) Social (Martín, 2001:50)

La acción social está condicionada por las características específicas de las personas en las que se centra la intervención, por los contextos o escenarios donde tiene lugar dicha intervención y por los fenómenos sociales sobre los que se pretende incidir. Todos estos factores que podemos considerar cambiantes en el tiempo y que dotan de provisionalidad cualquier planteamiento válido en un momento determinado. Por tanto, esta situación exige la reflexión constante y, por ello, la necesidad de iniciar procesos de investigación, asociados a los problemas o situaciones a abordar en la práctica profesional, que le permita, al educador(a) social, comprender y valorar los hechos y las necesidades educativas en cada momento particular. Es más, nos parece acertado que este proceso de reflexión se realice en colaboración con el resto de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

profesionales que inciden, también, en esa situación. Por tanto, se hace imprescindible, en cualquier profesional que pretenda actuar socialmente, que esa intervención esté guiada y respaldada por un análisis previo del conjunto de las situaciones y necesidades sobre las que solicitamos actuar (*funciones de detección y análisis de problemas sociales y sus causas y detección de las necesidades educativas*).

El educador(a) social es un profesional que participa e impulsa procesos de formación en ámbitos y circunstancias diversas y, en muchos casos, adversas (*funciones formativas*). Formación entendida como cambios en las actitudes, habilidades y conocimientos en las personas y/o grupos con los que trabaja, facilitando, de este modo, su integración social. Entenderlo, en estos términos, es concebir al educador(a) social como un profesional que organiza las situaciones de enseñanza-aprendizaje para que los destinatarios consigan los cambios previstos. Le exige, al educador(a) social, tal y como decíamos anteriormente, una reflexión y toma de decisiones constante porque varían las características y las condiciones de las situaciones sobre las que interviene. Más concretamente, esa toma de decisiones debe realizarse sobre cuestiones como ¿qué se quiere hacer?, ¿por qué se quiere hacer?, ¿cómo se quiere hacer? ¿quiénes lo van a hacer?, ¿cuándo intervenir?, ¿con qué se va a hacer?, etc. Aspectos, todos ellos, que de alguna forma ayudan, de manera previa, a definir una propuesta de intervención e impedir que se actúe de forma improvisada (*funciones de diseño de la intervención socioeducativa*). Es más, el diseño de una intervención es una previsión de lo que esperamos que suceda poniendo en marcha las decisiones tomadas. Se requiere, por tanto, de un proceso, que también desarrollará el educador(a) social, de recogida de información sobre todos aquellos aspectos que, de alguna manera, crea que influyen, directa o indirectamente, en los resultados de la intervención y le permita modificar, corregir y adaptar la propuesta a la realidad (*funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación*).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A medida que aumenta la complejidad social, se requiere de profesionales que ayuden y faciliten su comprensión y esclarecimiento. Por ello, son múltiples las situaciones en las que un educador(a) social se presenta a la colectividad como un profesional que conoce su entorno y, por tanto, conoce la infraestructura creada al servicio del ciudadano(a) y facilita a los demás su inserción social y laboral mediante una proceso de orientación y asesoramiento (*funciones de información, orientación y asesoramiento*).

Por otro lado, se deduce, de algunas de las funciones mencionadas con anterioridad, que el educador(a) social actúa como mediador entre personas, entre personas e instituciones, entre personas y cultura, entre personas y entorno, etc. caracterizando a su profesión las *funciones de carácter mediático.*

Por último, destacar las *funciones relacionadas con la gestión* que desempeñan los educadores(as) sociales en los centros, servicios y programas de los que forman parte.

A partir de estas consideraciones, diversos autores y autoras han tratado de analizar qué tipo de conocimientos profesionales debería poseer el educador(a) social. Una primera observación que podríamos hacer, es que coinciden en la necesidad de un conocimiento que comprenda distintas dimensiones.

Para desempeñar la profesión en los términos expuestos, el educador(a) social precisa de una serie de competencias que irá desarrollando a lo largo de su formación inicial y en el ejercicio de su profesión.

Comencemos, pues, por definir lo que entendemos por competencia. Reconocemos de antemano la dificultad y necesidad, por otro lado, de adoptar y explicitar el significado, que para nosotros tiene el término, dada la multitud de interpretaciones que, sobre el concepto, han realizado los diferentes autores. Nosotros, cuando hacemos referencia a él nos referimos a: "los tipos de habilidades, conocimientos y actitudes que forman la base de una práctica profesional efectiva" (Field, 1994:8).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Hacemos referencia, por tanto, a lo que el educador(a) social tiene que *saber o conocer*, es decir, a todos aquellos conocimientos de carácter científico, jurídico, administrativo, etc. que necesita ir adquiriendo para abordar las situaciones que se le presenten en su ejercicio profesional; a lo que tiene que *saber hacer*, o lo que es lo mismo, a las habilidades necesarias para la aplicación de los conocimientos y, por último, a cómo tiene *que ser y saber estar* que no es otra cosa que las actitudes y las habilidades sociales que cada educador(a) debe poseer.

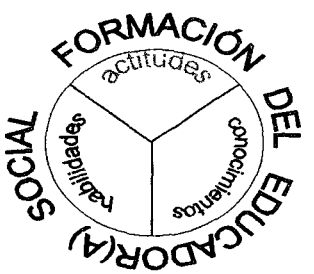


Figura 2. Formación del Educador(a) Social (Martín, 2001:64)

A continuación, y de forma gráfica, trataremos de secuenciar el proceso que hemos llevado a cabo para determinar las competencias que podrían abordarse desde el *Practicum* de Educación Social.

A partir de la propuesta de funciones generales, un paso intermedio ha sido definir las competencias generales necesarias para el desempeño de tales funciones señaladas (Martín, 2001:65). En esta tarea, tuvimos en consideración las aportaciones realizadas por Petrus (1993, 1994) y Romans (2000) a este respecto. Si tratáramos de unir las aportaciones realizadas por dicho autor y autora y las nuestras, podríamos representar dicha fusión y proponer las competencias que aparecen en el cuadro siguiente (cuadro 2) como aquéllas imprescindibles de abordar desde la formación inicial.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A partir de esta propuesta, seleccionamos algunas de las competencias que podrían abordarse desde el *Practicum* de Educación Social.

Advertimos la coincidencia, en muchos de los aspectos formativos señalados, con los expresados en las conclusiones emitidas desde el proyecto Tuning (2002), iniciativa vinculada a la reflexión de la Educación Superior en el Espacio Europeo, en las que avanzan las capacidades de carácter genérico que, empresarios, académicos y graduados, consideran más importantes para el desarrollo de las profesiones: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad para aprender, para resolver problemas, capacidad para poner en práctica los conocimientos, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, para preocuparse por la calidad, destreza en la gestión de la información, destreza para trabajar de forma autónoma y trabajar en equipo.

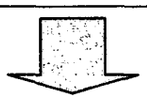
Apuestan claramente, y nosotros lo subrayamos, por la idea de que el aprendizaje debe estar presente a lo largo de toda la vida, donde el individuo precisa "ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente" (Proyecto Tuning, 2002)

Esta visión es extensible a los presupuestos que desde la Zona de Educación Superior Europea, se vienen declarando en los diferentes encuentros que tratan de consensuar aspectos y elementos que definan la formación superior en consonancia con los requerimientos socioprofesionales actuales –Declaración de Bolonia (1999); Informe de Salamanca (2001); Comunicado de Praga (2001)–.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FUNCIONES DEL EDUCADOR(A) SOCIAL

- Funciones de detección y análisis de problemas sociales y sus causas y detección de las necesidades educativas
- Funciones formativas
- Funciones de diseño de la intervención socioeducativa
- Funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación
- Funciones de información, orientación y asesoramiento
- Funciones de carácter mediático
- Funciones relacionadas con la gestión



COMPETENCIAS		
CONOCIMIENTOS	**HABILIDADES**	**ACTITUDES**
➢ Conocimiento general y/o específico de las disciplinas básicas que se consideren *necesarias para el* desempeño de su trabajo. * ➢ Conocimiento del *medio.** ➢ Conocimiento de metodologías y de un <<saber hacer>> * ➢ Conocimiento de sus funciones para intervenir con conocimiento de causa *en las tareas que le son* propias* ➢ Conocimiento de sus capacidades y *limitaciones en el* desempeño de su trabajo *	1. Identificar las necesidades educativas que presentan las personas, grupos y comunidad. 2. Identificar, delimitar y definir problemas 3. Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones 4. Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas *5. Analizar e interpretar críticamente la realidad social, la información obtenida, las actuaciones, etc.* 6. Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos 7. Involucrar a las personas afectadas a la toma de decisiones relativas a su propio desarrollo. 8. Resolver conflictos que se le presenten en su desarrollo profesional 9. Hacer consciente a la persona o al colectivo de sus limitaciones y posibilidades en cada momento. 10. Integrar en los programas socioeducativos aspectos relacionados con la orientación y el asesoramiento personal, social y laboral 11. Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades 12. Diseñar proyectos educativos individuales, grupales y comunitarios 13. Definir los objetivos educativos que se pretenden abordar atendiendo a criterios de claridad, pertinencia y realismo 14. Utilizar estrategias formativas que nos permitan provocar aprendizajes en los destinatarios *15. Coordinar la intervención educativa con el trabajo de otros profesionales y servicios que inciden* sobre la persona, grupo o comunidad (+) en una perspectiva interdisciplinar y sinérgica 16. Capacidad para protegerse del desgaste psicológico producto del trabajo y el contacto directo con personas y sus problemas 17. Tomar decisiones - teniendo en cuenta las necesidades de los usuarios, la legislación y las orientaciones de la organización donde se trabaja (*) - a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia (+) 18. Observar personas, situaciones, roles, relaciones, climas, etc. 19. Elaborar informes (+) 20. Evaluar la planificación, la gestión, la ejecución y la propia evaluación del programa 21. Elaborar y aplicar instrumentos de evaluación que nos permita constantemente recoger información para adaptar la intervención educativa a la situación (+) 22. Seleccionar y usar diferentes recursos 23. Dinamizar las relaciones de grupo 24. Canalizar correctamente las demandas y necesidades de los destinatarios (+) 25. Capacidad para gestionar recursos 26. Capacidad de negociación 27. Seleccionar y utilizar técnicas para el trabajo en grupo teniendo como referencia los objetivos establecidos 28. Desarrollar la creatividad y originalidad 29. Capacidad de trabajo en equipo 30. Liderar equipos siempre que se asuma una responsabilidad de dirección o coordinación de alguna *entidad (*)* 31. Seleccionar conocimientos pertinentes para adaptarlos al contexto de cada situación educativa 32. Promover la participación en el debate sobre diferentes cuestiones 33. Proponer líneas de actuación pertinentes 34. Determinar prioridades de orientación e intervención 35. Realizar el seguimiento de grupos y personas 36. Potenciar espacios y recursos que favorezcan la socialización 37. Determinar las expectativas, motivaciones y posibilidades de las personas implicadas en procesos de formación ocupacional 38. Detección de las necesidades y exigencias ocupacionales y profesionales 39. Preparación y elaboración de materiales educativos 40. Comunicar informaciones, opiniones, etc. 41. Gestionar administrativamente y económicamente el centro de trabajo 42. Poner en contacto a las personas, facilitando encuentros *43. Ayudar a los grupos a organizarse a partir de iniciativas concretas* 44. Integrar en programas socioeducativos decisiones que afecten a todas y cada una de las variables que, directa o indirectamente, estén vinculadas a la situación que se pretende abordar	➢ Carácter abierto, dinámico y optimista ➢ Creativo y capaz de afrontar situaciones no previstas ➢ Empatía ➢ Tolerante y con resistencia a la frustración ➢ Sabrá escuchar ➢ *Será una persona con* un alto grado de sinceridad ➢ Actualización constante ➢ Sensibilizado con la realidad social ➢ Flexibilidad ➢ Madurez personal y equilibrio personal + ➢ Utiliza la autocrítica y la revisión permanente como fórmulas para mejorar el desarrollo de su profesión ➢ que apoya alternativas innovadoras de mejora ➢ posee una actitud constructiva ➢ *Sentido de la* responsabilidad y del compromiso ➢ Actitud favorable hacia *el cambio* ➢ Iniciativa personal



COMPETENCIAS		
CONOCIMIENTOS	**HABILIDADES**	**ACTITUDES**
➢ Conocimiento general y/o específico que se considera necesario para el desempeño de su trabajo. ➢ Conocimiento del medio.* ➢ Conocimiento de metodologías y de un <<saber hacer>> * ➢ Conocimiento de sus funciones para intervenir con conocimiento de causa en las tareas que le son propias* ➢ Conocimiento de sus capacidades y limitaciones en el desempeño de su trabajo *	2. Identificar, delimitar y definir problemas 3. Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones 4. Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas 5. Analizar e interpretar críticamente la realidad social, la información obtenida, las actuaciones, etc. 6. Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos 11. Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación *profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y* posibilidades 17. Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia (+) 18. Observar personas, situaciones, roles, relaciones, climas, etc. 30. Capacidad de trabajo en equipo 41. Comunicar informaciones, opiniones, etc.	➢ Sabrá escuchar ➢ Actualización constante ➢ Sensibilizado con la realidad social ➢ *Flexibilidad* ➢ Utiliza la autocrítica y la revisión permanente como fórmulas para mejorar el desarrollo de su profesión ➢ Posee una actitud constructiva ➢ Sentido de la responsabilidad y del compromiso ➢ Actitud favorable hacia el cambio ➢ Iniciativa personal

Cuadro 2 Competencias para el Practicum de Educación Social

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Con la intención de clarificar un poco más, hemos intentado vincular las habilidades, enumeradas en el cuadro 2, a las funciones señaladas para el educador(a) social (cuadro1). Entendemos que los conocimientos y actitudes que forman parte de las competencias contribuyen , en términos generales, al desempeño de todas las funciones identificadas. Por tanto, hemos optado sólo por establecer la relación entre las habilidades y funciones generales.

(F1, funciones de información, orientación y asesoramiento; F2, funciones de detección y análisis de problemas sociales y necesidades educativas; F3, funciones de diseño de la intervención socioeducativa; F4, funciones de evaluación del diseño, de la intervención, la gestión y la propia evaluación; F5, funciones formativas; F6, funciones de mediación; F7, funciones de gestión.)

HABILIDADES	FUNCIONES
2	F2
3	F1, F2, F3, F4, F6
4	F1, F2, F4, F6
5	F1, F2, F4, F6
6	F1, F2, F3, F6
11	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7
17	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7
18	F2
30	F1, F2, F3, F4, F6
41	F1, F4, F5, F6

Tabla 1. Relación de habilidades y funciones

Representamos, gráficamente y de una manera más detallada, esta relación de la siguiente manera:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FUNCIONES DE INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO
HABILIDADES
➢ Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones ➢ Analizar e interpretar críticamente la información obtenida. ➢ Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos ➢ Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades ➢ *Comunicar informaciones, opiniones, etc.* ➢ Capacidad de trabajo en equipo ➢ Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia ➢ Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas

Cuadro 3. Habilidades necesarias para las funciones de información, orientación y asesoramiento

FUNCIONES DE DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE PROBLEMAS SOCIALES Y NECESIDADES EDUCATIVAS
HABILIDADES
➢ Identificar, delimitar y definir problemas ➢ Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones ➢ Analizar e interpretar críticamente la realidad social, la información obtenida, etc. ➢ Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos ➢ Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, etc. ➢ Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente ➢ Observar personas, situaciones, roles, relaciones, climas, etc. ➢ Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas. ➢ Capacidad de trabajo en equipo

Cuadro 4. Habilidades necesarias para las funciones de detección y análisis de problemas sociales, sus causas y detección de las necesidades educativas

FUNCIONES DE DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
HABILIDADES
➢ Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones ➢ Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos ➢ Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades. ➢ Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia ➢ Capacidad de trabajo en equipo

Cuadro 5. Habilidades necesarias para las funciones de diseño de la intervención socioeducativa

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FUNCIONES DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO, DE LA INTERVENCIÓN, LA GESTIÓN Y LA PROPIA VALUACIÓN
HABILIDADES
➢ *Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones* ➢ Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ella. ➢ Analizar e interpretar críticamente la información obtenida, las actuaciones, etc. ➢ Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades ➢ Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia ➢ Capacidad para la comunicación ➢ Capacidad de trabajo en equipo

Cuadro 6. Habilidades necesarias para las funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación

FUNCIONES FORMATIVAS
HABILIDADES
➢ Reflexionar sobre la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades ➢ Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia ➢ Capacidad para la comunicación

Cuadro 7. Habilidades necesarias para las funciones formativas

FUNCIONES DE MEDIACIÓN
HABILIDADES
➢ *Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones* ➢ Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas. ➢ Analizar e interpretar críticamente la información obtenida, las actuaciones, etc. ➢ *Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos* ➢ Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades ➢ Capacidad de comunicación ➢ Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una *experiencia* ➢ Capacidad de trabajo en equipo

Cuadro 8. Habilidades necesarias para las funciones de mediación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FUNCIONES DE GESTIÓN
HABILIDADES
➢ Reflexionar sobre la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades ➢ Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia

Cuadro 9. Habilidades necesarias para las funciones de gestión

1.5. EL *PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL: UNA VISIÓN PANORÁMICA

En la diplomatura de Educación Social el *Practicum* tiene un cometido de enorme importancia en la formación del educador(a) social. El diseño del *Practicum* de las diferentes Universidades españolas responde, según la distribución temporal de los créditos en cada uno de los cursos académicos, a tres modelos diferentes:

1. Universidades con *Practicum* I.
   Se agrupa en esta categoría a aquellas Universidades que desarrollan todos sus créditos en un solo curso académico.
2. Universidades con *Practicum* I y II.
   Se incluye en este grupo a aquellas que reparten los créditos de *Practicum* en los dos últimos años de la diplomatura de Educación Social.
3. Universidades con *Practicum* I, II y III.
   Estas Universidades desarrollan el *Practicum* en los tres cursos académicos de la titulación de Educación Social.

A continuación, expondremos las características de algunos de los modelos de *Practicum* nacionales remitiéndonos a un trabajo de revisión realizado por González y Calvo (1999:125).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1.5.1. Modelos de *Practicum* nacionales

El plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social en la Universidad de Valladolid incorpora la asignatura de *Practicum* en el 2° y 3° curso con 10 y 22 créditos respectivamente. El *Practicum* de 2° curso se centra en la realización de sesiones informativas (30 horas) para que el alumnado conozca los principales sectores profesionales, instituciones y programas de Educación Social, 60 horas para la estancia en los centros colaboradores y 10 horas para la realización de la memoria de *Practicum.* En el *Practicum* de 3° se distribuye 10 horas en las sesiones informativas, 190 horas en permanencia en los centros y 20 horas en la realización de la memoria de *Practicum.*

La Universidad Complutense de Madrid distribuye los 32 créditos troncales del modo siguiente: 2 créditos en 1°, 15 en 2° y 15 en el 3° curso. Dichos créditos se reparten en la realización de sesiones de formación práctica en competencias, en la estancia en centros e instituciones de educación social y en la elaboración de la memoria de *Practicum.*

La Universidad de Girona realiza la totalidad del *Practicum* en el primer semestre del 3° curso académico durante el cual se suspenden las clases teóricas. Fundamentalmente, realizan acciones encaminadas a observar y elaborar un proyecto de intervención y, en su caso, a desarrollarlo siempre y cuando las circunstancias lo permitan.

El *Practicum* en la Universidad de Deusto se desarrolla en su totalidad en el tercer curso de la diplomatura. El alumnado, por tanto, combina su estancia en los centros de Educación Social con las clases teóricas en la Universidad. El objetivo prioritario es el conocimiento y la intervención socioeducativa en un área de especialización.

En la Universidad de A Coruña los créditos se distribuyen en 2° y 3° curso. Durante el segundo curso, se disponen de 30 horas para la realización de sesiones informativas donde el alumnado conoce los principales sectores profesionales, instituciones y programas de Educación Social, 60

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

horas para la estancia en centros y organizaciones colaboradoras y 10 horas para la realización de la memoria del *Practicum*. En el tercer curso, son 10 horas las que se dedican a la realización de sesiones informativas, 190 horas a la estancia en centros colaboradores y 20 horas a la realización de la memoria de *Practicum*.

La Universidad de Salamanca distribuye los 32 créditos de la siguiente manera: 12 créditos, en el segundo curso de la carrera, destinados a seminarios preparatorios en la Facultad, experiencia real en centros e instituciones colaboradoras y en la realización de la memoria y 20 créditos, en el tercer curso, distribuidos de la siguiente manera: 35 horas para seminarios preparatorios, 140 horas presenciales en centros e instituciones y 25 horas destinadas a la realización de la memoria.

El *Practicum* se desarrolla en la Universidad Autónoma de Barcelona en los tres cursos académicos: en primero 6 créditos, que se utilizarán para el conocimiento de la tipología de los centros e instituciones de Educación Social y su aproximación a la realidad; en segundo se desarrollan 10 créditos en el estudio del entorno y la descripción y análisis de la organización de un centro de carácter socioeducativo y en tercero los 16 créditos se reparten en la recogida y análisis de la información para la elaboración de un proyecto de intervención, su elaboración y en su caso, desarrollar y evaluar el proyecto.

La Universidad Santiago de Compostela realiza una propuesta de 6 créditos en primero, 11 en segundo y 15 en tercero. En el primer curso se destinan para conferencias, prácticas de simulación y la realización de la memoria. En segundo, se destinan 8 créditos para la estancia en centros, 2 créditos para la elaboración de proyectos a desarrollar en el siguiente año y 1 crédito para la elaboración de la memoria. Por último, en tercero, 13 créditos son asignados para la estancia en los centros donde se desarrollará la propuesta elaborada en el curso anterior y 2 créditos para la realización de la memoria.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La Universidad de Barcelona reparte sus créditos de la siguiente manera: en el primer curso se realiza una conferencia inaugural y cuatro mesas redondas a cargo de profesionales de distintos ámbitos de la Educación Social; posteriormente, un trabajo de inmersión en pequeños grupos sobre la realidad contemporánea, dentro de un centro de trabajo y a continuación, un trabajo en clase que conectará los contenidos trabajados en las conferencias y mesas redondas con el conocimiento de los distintos ámbitos. En el segundo curso, existen 12 créditos presenciales en el centro de prácticas y otros tres de trabajo de análisis, consulta y elaboración de la memoria. En tercero, 12 créditos son de permanencia en los centros de prácticas y tres para la realización de la memoria.

1.5.2. El *Practicum* de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La configuración del Plan de Estudios incorpora como un elemento indispensable en la formación de los futuros profesionales, las prácticas en contextos reales de trabajo con una dedicación de 32 créditos respecto a un total de 199 créditos que supone la formación del alumnado.

Las prácticas se han organizado de forma secuenciada, comenzando por la observación del trabajo que se realiza en los distintos contextos educativos, hasta la colaboración en el diseño y desarrollo de procesos formativos.

Ahora bien, cada año de prácticas tiene una finalidad diferente, así se refuerzan los aspectos tratados en año(s) anterior(es) y se priorizan otros nuevos. El objetivo en primero, con una dedicación de 10 créditos, es un estudio de la institución –estudio del contexto territorial, su descripción, efectos educativos, etc.– y el análisis de una oferta educativa. La meta en segundo, con la misma cantidad de créditos del año anterior, es diseñar una oferta educativa atendiendo a las necesidades formativas identificadas por la institución –en el caso de que el alumnado cambiara de centro (aspecto que se permite en este año) tiene que llevar a cabo el análisis de la institución.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por último, en tercero con 12 créditos, el propósito es desarrollar la propuesta anteriormente diseñada.

Asimismo, en el desarrollo de las prácticas, el alumnado cuenta con el asesoramiento del tutor (a) de la Universidad –que imparte clase en la titulación– y de un educador(a) social en el centro de prácticas o, en su defecto, de cualquier otro profesional que desarrolle tareas vinculadas a este perfil. En cualquier caso, la función de este último se centra en ser modelo para su actuación profesional y en hacer partícipe al alumnado de los procesos reflexivos que llevan a una actuación concreta.

Por otra parte, el tutor(a) de la Universidad tiene por cometido: tutorizarlos en el desempeño de sus tareas en el lugar seleccionado, visitar al tutor(a) en el centro de prácticas, al comienzo y en medio de la actividad, con la finalidad de establecer un contacto fluido con éste, recoger la evaluación emitida por el tutor, orientar al alumnado en la elaboración de la memoria de las prácticas y evaluar el *Practicum* del alumnado.

Las guías de las prácticas que orientan los periodos de prácticas, tanto las del alumnado como la de los tutores del centro, consisten en:

GUÍA DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL DE PRIMER CURSO

1. Diario de las actividades realizadas cada día. El alumnado tendrá que especificar qué se ha hecho, cómo, cuándo y por qué, a partir de la reflexión con el tutor/a de prácticas en el centro de trabajo.
2. Estudio del contexto territorial
   a. Territorio
   b. Población. Datos estadísticos.

Problemas Sociales

   c. Zona de influencia de la institución.
3. Descripción de la institución
   a. Historia
   b. Objetivos y resultados
   c. Cultura corporativa. Reglamento. Instrucciones de trabajo
   d. Organigrama y número de trabajadores
   e. Tareas, programas, acciones...
   f. Estructura jurídica
4. Los efectos educativos y sociales de la institución
   a. Programas
   b. Cursos
   c. Otras actividades
5. Análisis de una oferta educativa
   a. Diseño y elementos que intervienen (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, recursos...)
   b. Realización. Datos, problemas etc.
   c. Sistema de evaluación y análisis de los resultados
6. Reflexión personal sobre su experiencia.

Cuadro 10. Guía de prácticas de la titulación de Educación Social de primer curso en la ULPGC

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

GUÍA DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL DE SEGUNDO CURSO

1. Diario de las actividades realizadas cada día. El alumnado tendrá que especificar qué se ha hecho, cómo, cuándo y por qué, a partir de la reflexión con el tutor/a de prácticas en el centro de trabajo.
2. Estudio del contexto territorial
   a. Territorio
   b. Población. Datos estadísticos.
   c. Problemas Sociales
   d. Zona de influencia de la institución.
3. Descripción de la institución
   a. Historia
   b. Objetivos y resultados
   c. *Cultura corporativa. Reglamento. Instrucciones de trabajo*
   d. Organigrama y número de trabajadores
   e. Tareas, programas, acciones...
   f. Estructura jurídica
4. Los efectos educativos y sociales de la institución
   a. Programas
   b. Cursos
   c. Otras actividades
5. Diseño de una oferta educativa
   a. *Diseño y elementos que intervienen (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, recursos...)*
   b. Realización. Datos, problemas etc.
   c. Sistema de evaluación y análisis de los resultados

Reflexión personal sobre su experiencia.

Cuadro 11. Guía de prácticas de la titulación de Educación Social de segundo curso en la ULPGC

GUÍA DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL DE TERCER CURSO

1. Diario de las actividades realizadas cada día. El alumnado tendrá que especificar qué se ha hecho, cómo, cuándo y por qué, a partir de la reflexión con el tutor/a de prácticas en el centro de trabajo.
2. Estudio del contexto territorial
   a. Territorio
   b. Población. Datos estadísticos.
   c. Problemas Sociales
   d. Zona de influencia de la institución.
3. Descripción de la institución
   a. Historia
   b. Objetivos y resultados
   c. Cultura corporativa. Reglamento. Instrucciones de trabajo
   d. Organigrama y número de trabajadores
   e. Tareas, programas, acciones...
   f. Estructura jurídica
4. Los efectos educativos y sociales de la institución
   a. Programas
   b. Cursos
   c. Otras actividades
5. Desarrollo de una oferta educativa
   a. Diseño y elementos que intervienen (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, recursos...)
   b. Realización. Datos, problemas etc.
   c. Sistema de evaluación y análisis de los resultados

Reflexión personal sobre su experiencia.

Cuadro 12. Guía de prácticas de la titulación de Educación Social de tercer curso en la ULPGC

De igual manera se ha elaborado, para los tutores(as) de prácticas, un modelo de informe de evaluación que persigue valorar el trabajo realizado por el alumnado durante su estancia. En esta guía, insistimos en aquellos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

aspectos difícilmente evaluables desde el contexto académico –de clase–, como por ejemplo, la actitud ante el trabajo, la autonomía en el desarrollo de las tareas, la capacidad de trabajo en equipo e, incluso, la puntualidad. También hacemos hincapié en que el alumnado, durante el periodo de prácticas, debe considerarse a todos los efectos, educadores y educadoras del centro en el que van a realizar las prácticas (el alumnado lleva consigo un seguro escolar y una credencial expedida por la Fundación Universitaria, previo convenio con la institución, que le exime de cualquier responsabilidad fiscal). Por ello, es preciso que tomen conciencia de que han de cumplir un horario así como pedir permiso a la institución y justificar su ausencia.

Sin más dilación, presentamos la propuesta de guía de evaluación para el tutor del centro de prácticas:

Datos alumno(a)
Apellidos:.....
Nombre:.....

Datos de la institución en donde realiza las prácticas:
Centro/empresa:.....
Tfno.....
Dirección:.....
Población:.....
Tutor/a:.....

Control
Puntualidad.....
Asistencia.....

Nivel de percepción y de participación
Conocimiento de la institución.....
Asistencia a actividades que se hayan fijado como necesarias.....

Nivel de colaboración con el profesional
Facilidad de comunicación.....
Disponibilidad y colaboración.....
Receptividad.....
Capacidad para comprender e interpretar las actuaciones del profesional

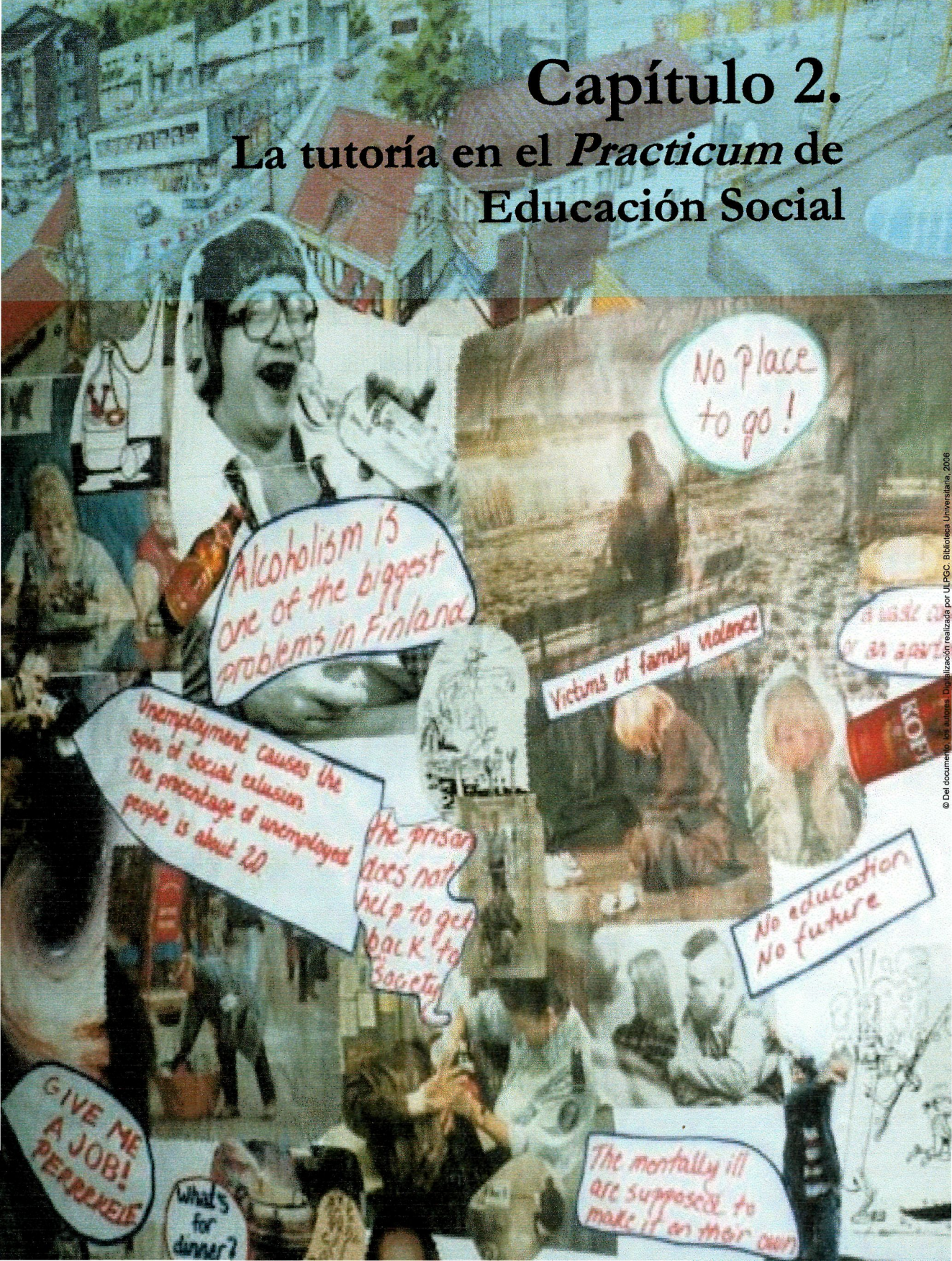
Relaciones con el equipo de trabajo
Capacidad de comunicación con el equipo:
Individual.....
Grupal.....
Capacidad de aportar propuestas, ante nuevas situaciones.....

Actividad a desarrollar:
Diseño de la propuesta.....
Realización de la propuesta.....
Valoración y análisis de la experiencia.....
Valoración Global
Aspectos que considera que pueden ser mejorados.
Muy bien.....
bien.....
regular.....
debería repetir o ampliar el período de prácticas.....

Cuadro 13. Guía de evaluación para el TP en el *Practicum* de Educación Social de la ULPGC

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 2.
La tutoría en el *Practicum* de Educación Social



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2. LA TUTORÍA EN EL *PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL

2.1. INTRODUCCIÓN

Este segundo capítulo está ligado a una de las conclusiones enunciadas en el capítulo anterior. Nos referimos a la necesidad de establecer procesos de tutorización si pretendemos que el *Practicum* se convierta en un auténtico espacio de formación. Más concretamente, exponemos un primer apartado –*La tutoría en el proceso de formación de los y las profesionales de la Educación Social*– donde intentamos justificar esa idea.

El segundo apartado –*Tutores(as): Funciones y formación*– se elabora con el propósito de pronunciarnos en torno a las funciones y formación de los tutores y tutoras en ambos contextos de formación: los centros de trabajo y la universidad. Desarrollamos con mayor exhaustividad las funciones y la formación del tutor(a) universitario, incidiendo, también, en algunos obstáculos que podrían estar interfiriendo en el buen desempeño de su labor.

2.2. LA TUTORÍA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La tutoría es un concepto de actualidad y de uso frecuente en contextos diversos. Constituye, según Zabalza y Cid (1998:19), "un eje transversal que afecta a todos los programas de formación en los que se adquiere una especial relevancia la orientación profesionalizadora".

La tutoría se justifica desde una visión del desarrollo profesional que supera los términos de reciclaje, formación continua y formación permanente y que, según Marcelo y Estebaranz (1991:179), "tiene una connotación de evolución entre formación inicial y perfeccionamiento".

Es, además, un concepto ligado a una nueva visión de la formación para el trabajo. Una formación que se sitúa en "el marco de unos aprendizajes no puramente técnicos sino de alto contenido cognitivo"

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

(Zabalza y Cid, 1998:23) donde el trabajador(a) en ejercicio puede introducir al aprendiz en el desarrollo de esas competencias.

Vincular la tutoría a estos dos aspectos supone, ante todo, concebirla como un apoyo sistemático al futuro educador(a) social en el largo recorrido de su desarrollo profesional, y esto significa ayudarle a ver los nexos entre teoría y práctica.

Por eso, la tutorización se ejerce desde un doble frente:

- Desde la institución académica, donde los tutores tratan de que el trabajo teórico desarrollado en las diversas disciplinas tengan su continuidad en los centros de prácticas; y a la inversa.
- Desde el centro de prácticas, donde los tutores tratan de introducir a los futuros profesionales, de una manera progresiva y guiada, en la cotidianidad y los vericuetos del ejercicio profesional.

Es necesario advertir que nos centraremos en la tutorización en el marco de la formación inicial y, más concretamente, en su vinculación con el *Practicum* de Educación Social. No obstante, las investigaciones sitúan el tema de la tutorización en dos líneas diferentes: La referida al papel del tutor en la formación inicial (Gran Bretaña) y la referida a la tutoría en el marco del desarrollo profesional (EEUU) tal y como ha concluido la revisión llevada a cabo por Martín (1994:270).

Al aceptar el *Practicum* como un espacio de aprendizaje "el seguimiento desempeña el rol de explicitar y profundizar en la reflexión que media entre los distintos momentos de acción y que permite reelaborar y reinterpretar situaciones y, consecuentemente, planificar nuevas acciones y estrategias futuras" (Santibáñez, 1999:192).

Zabalza y Cid (1998:22) se pronuncian en la misma línea y expresan que "cualquier experiencia de formación, al menos en la formación inicial, se enriquece cuando se produce una mediación capaz de equilibrarla, de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ampliarla y ajustarla a las necesidades de formación". Es, en este sentido, cuando se justifica la tutorización y la figura del tutor(a).

Es necesario, por tanto, que el *Practicum* vaya acompañado por actuaciones que refuercen una determinada línea de trabajo en función del perfil del profesional que pretendamos formar. Así, unas "prácticas desasistidas, des-acompañadas apenas si tienen virtualidades formativas" (Sánchez, 1999:187).

En la literatura revisada, hemos localizado conceptos distintos como tutorización, supervisión, seguimiento, todos ellos haciendo referencia, con algunos matices distintos, al apoyo que durante el *Practicum* se presta al alumnado para facilitar un aprendizaje efectivo de su experiencia en los centros de prácticas.

Así, para Zabalza y Cid (1998:20) tutorizar supone "guiar el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el discurso profesional-laboral". Estos mismos autores, continúan diciendo: "debe ser la manera más fructífera de mostrar a los futuros profesionales cómo puede llevarse a cabo la integración entre teoría y práctica en el trabajo profesional: cómo pueden extraer teoría de la práctica del aula y como la teoría que ellos han ido aprendiendo de los libros puede, a su vez, proyectarse sobre la acción práctica del aula y ayudar a resolver los problemas que en ella se producen" (Zabalza y Cid, 1998:32).

Hernández (2000:26) utiliza el concepto de supervisión educativa o formativa como una actividad formativa orientada a una situación laboral definiéndolo como "una actividad cuya meta última no es sino el poner en marcha un proceso de aprendizaje, en el que el individuo, aprendiz o profesional va adquiriendo por la propia experiencia reflexionada conocimientos teóricos-prácticos, axiológicos, relacionales". Continúa destacando la supervisión "como el lugar y espacio de reflexión de los conflictos, tareas y problemas que surgen en el ámbito de las prácticas" (Hernández, 2000:50).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Lamo, Ovejas, Rejado y Simón (1996) defienden la supervisión como el medio más eficaz para asimilar e integrar conocimientos y para interrelacionar la teoría y la práctica.

En la misma línea, aunque en el ámbito europeo, Van Kessel (2000:93) resalta que la característica esencial de la supervisión se formula en términos de ser "un ámbito de reflexión sistemático sobre la actuación del profesional, y no como una función de control sobre su (del profesional) actuación".

Santibáñez (1999:191) utiliza, en cambio, el término seguimiento. Para esta autora, es "un lugar de encuentro y reflexión sobre la acción preprofesional desarrollada en el centro de prácticas. Esto implica que el alumno/a y los compañeros del mismo modelo tienen la oportunidad de reflexionar y analizar las acciones observadas en otros profesionales, intervenciones propias o actuaciones llevadas a cabo en otros contextos por otros compañeros, así como sus antecedentes, causas, consecuencias, futuras alternativas y procedimientos".

Más concreto es Martínez (1994:490) cuando puntualiza "se trata de que, a través de una estrecha colaboración entre supervisor y tutor del centro, se les inicie en un proceso constructivista del conocimiento profesional de manera que se encuentren inmersos en situaciones de investigación-acción".

Se desprende, de lo dicho hasta el momento, que en los términos supervisión, tutoría y seguimiento utilizados por los autores(as) consultados, existe una coincidencia en el carácter de la acción, formativo y sistemático, y en el objetivo o finalidad que se persigue a través de dicha acción, que no es otro que conectar la teoría y la práctica. En nuestro caso, utilizaremos, y simplemente por una cuestión de cotidianeidad, el concepto de tutoría haciendo distinción, en su caso y teniendo en cuenta el lugar donde se desarrolla: la tutoría del centro de prácticas desempeñada por los y las profesionales en ejercicio y la tutoría en la Universidad llevada a cabo por el profesorado universitario. Lo que sí nos parece imprescindible es

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

destacar la importancia del seguimiento y la relevancia de la función de los tutores(as) como parte fundamental del *Practicum.*

Desde estos planteamientos el tutor o tutora "es la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz proporcionándole la guía y apoyo necesario y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positivo tanto para él como para quienes vayan a verse afectados por el mismo" (Zabalza y Cid, 1998:18).

La figura del mentor –denominación inglesa para el tutor– dentro del *Practicum* proporciona así "el vínculo fundamental que permite conectar el conocimiento y las habilidades de los principiantes con la experiencia práctica" (Moon, 1998:71).

Tras esta consideración se torna imprescindible concretar algo más esta cuestión desde estos dos contextos de formación: la Universidad y el Centro de Prácticas.

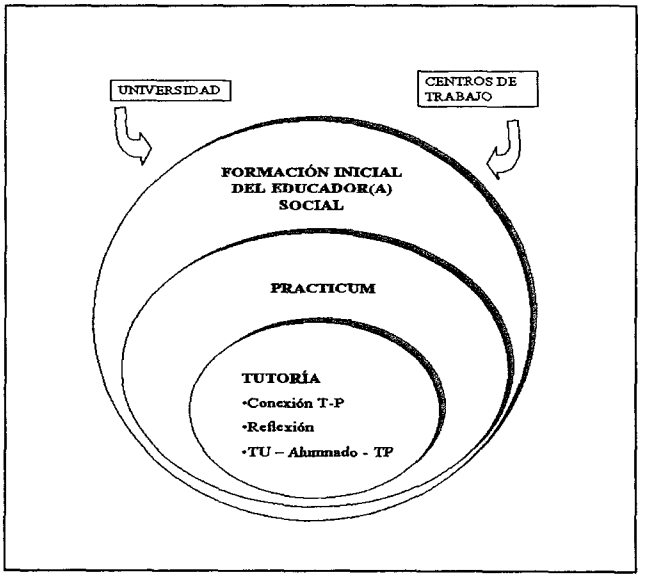


Figura 3. La tutoría en el proceso de formación de los educadores(as) sociales

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.3. TUTORES(AS): FUNCIONES Y FORMACIÓN

Desde los presupuestos que estamos defendiendo en este trabajo se desprende que la acción tutorial "posee unas características y unas condiciones diferentes a la acción docente (es decir, que actuar como tutor/a es distinto a actuar como profesor/a)" (Zabalza y Cid, 1998:19) y que, por tanto, es necesario explicitar las funciones y la formación requerida para el desempeño de dicha tarea.

No obstante, adelantamos, tal y como nos expresa Zabalza y Cid (1998:57), la necesaria implicación de los tutores(as), tanto universitarios como de los centros de prácticas, en el diseño y evaluación del *Practicum*. Así lo justifican:

- Si el tutor no participa conscientemente de la teoría que la Facultad defiende, entonces, el estudiante de prácticas no podrá ser ayudado en el proceso de conexión teoría-práctica que constituye uno de los ejes básicos de la formación.
- Esa mayor implicación de los tutores en el conjunto del proceso traerá consigo la posibilidad de considerar evaluativamente las aportaciones reales del período de prácticas y la manera y el nivel en que se han conseguido los objetivos planteados.

La revisión de la literatura sobre la tutoría nos desvela distintas denominaciones utilizadas para designar distintos tipos de tutores. No conseguiremos una única denominación para los agentes implicados en el *Practicum*. Son diferentes los términos que se asignan al profesorado universitario que desarrolla tareas de tutor(a) en el periodo de prácticas y al profesional del centro de prácticas que desempeña tareas de tutoría (cuadro 14). En nuestra investigación, emplearemos el término tutor(a) de la universidad (TU) para referirnos al profesorado universitario y el término tutor(a) de prácticas (TP), para el profesional del centro de Educación Social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTOR(A) DE UNIVERSIDAD	TUTOR(A) DE PRÁCTICAS
Profesor(a) de la facultad	Profesional de la institución
Profesor/a tutor/a	Tutor/a profesional
Profesor/a de *Practicum*	Profesional tutor de prácticas
Profesor/a supervisor/a	Tutor(a)
Tutor/a docente	Tutor(a) del centro
Supervisor/a	

Cuadro 14. Términos asignados al tutor(a) de universidad y de prácticas

2.3.1. La tutoría en los centros e instituciones de educación social

El reconocimiento de que la formación universitaria es necesaria pero no suficiente para garantizar un adecuado desempeño profesional, es algo que, en la actualidad, cada vez se cuestiona menos. Entra en juego, por tanto, en esta nueva propuesta de formación, la tutoría en los centros e instituciones de Educación Social.

Como exponíamos anteriormente, existe un desequilibrio entre el conocimiento experiencial y la teoría sobre la Educación Social elaborada. Esta consideración alerta sobre la necesidad de observar a los y las profesionales en acción dado que disponen de recursos personales para la resolución de problemas que, en muchas ocasiones, no forman parte de esa teoría elaborada.

Esta consideración convierte al profesional en activo en una fuente indispensable en la formación inicial de los futuros educadores (as) sociales y a los centros de trabajo en espacios de formación.

Es decir, los educadores sociales en ejercicio, como tutores de formación, adquieren una importancia crucial en cuanto son copartícipes de la formación de los futuros educadores sociales. Nos preocupa, por tanto, el papel del tutor como representante de la institución socioeducativa y como facilitador de la introducción del alumnado en prácticas en los centros de trabajo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En las investigaciones sobre este tema en el ámbito de la formación del profesorado –aunque extrapolable al ámbito que nos ocupa– tanto en la etapa de formación como en la iniciación profesional, el tutor o consultor es la persona que se compromete, se hace responsable de la inserción de los nuevos profesionales y/o del desarrollo profesional. Cebreiro e Iglesias (1998:213) le definen de la siguiente manera: "El tutor, va a favorecer que la experiencia de esa etapa se desarrolle en las condiciones adecuadas para el aprendizaje de las competencias profesionales, para asumir responsabilidades y para comprender la organización como lugar de trabajo".

No obstante, cada vez más, tal y como nos expresa Zabalza y Cid (1998:24), en lugar de hablar del tutor(a) de prácticas, se comparte y usa el término de función tutorial: "los más actuales planteamientos sobre la formación están dejando de hablar de tutor para hablar de función tutorial. (...) No es una persona concreta (el tutor) quien ejerce la acción de introducir al nuevo candidato en los entresijos de la acción profesional sino el conjunto de la organización".

La institución, el Centro o entidad se convierte, como podemos advertir, en el contexto en el que el alumnado va a adquirir y construir de forma progresiva su pensamiento personal práctico; por lo que significamos que las condiciones en que se produzca su incorporación y la interacción en el nuevo contexto de formación, influirán de forma decisiva en su perspectiva de la profesión. Es trascendental basar la adecuada elección de centros y tutores(as) en unas relaciones positivas, de entendimiento y colaboración entre el profesorado de la Facultad, responsable de este *Practicum*, y los equipos de profesionales de dichos centros. Un criterio básico, por tanto, para seleccionar los centros colaboradores será que "desarrollen prestaciones, actividades o programas coincidentes con los perfiles formativos y profesionales de la titulación en Educación Social, incorporando al *Practicum* a uno o a varios de sus profesionales en calidad de tutor(a) del alumno o alumnos en prácticas" (Caride, 1993:32).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Entrar a participar, en este propósito, las empresas o centros de trabajo no significa ausencia de dificultades. Una de ellas, es que no se perciben como lugares o centros de formación. Los y las profesionales que desempeñan su labor como tutores(as) de alumnado de *Practicum* en centros de prácticas "no acostumbran a valorar su práctica como generadora de conocimiento" (Iglesias y Espido, 1999:169), es decir, existe una "falta de reconocimiento de su labor formativa desde el propio centro en el que trabajan y desde la Universidad como institución (...) no hay un reconocimiento en el sentido de valorar su labor de tutorización como mérito para promocionar profesionalmente, de liberar un tiempo de su jornada laboral para dedicarse a esta tarea, etc. Y por su parte, la Universidad, lleva muchos años contando con estos profesionales sin ofrecerles ningún tipo de contraprestación por la labor formativa que desempeñan con los estudiantes" (Caballo, Candía y Iglesias, 1999:57). Consecuentemente, desde la universidad se brindan pocas oportunidades para darles voz a las sugerencias de los y las profesionales de los diversos campos a la hora de concretar el *Practicum*.

Otra de las dificultades, muy vinculada a la primera, es que no disponen de espacios y recursos formativos que faciliten la formación para el desempeño de la intervención socioeducativa.

Una tercera dificultad está relacionada con la ausencia de delimitación de las funciones a desempeñar por el tutor(a) de la institución y el profesor(a) de la universidad. Así, Hernández (2000:50) nos comenta al respecto que "como parte de un sistema de formación no están siempre muy claras las funciones de estos profesionales y la diferenciación en relación a las de los profesores supervisores de prácticas. Habrá espacios y momentos en los que coincidan, otros en los que se complementan y otros en los que se contradicen, originando así, en este último supuesto algunos conflictos para el candidato, o entre los propios elementos del sistema creado de formación, entre los profesores y los tutores, entre éstos y la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

institución universitaria, o entre éstos y aquellos o entre las propias instituciones."

Según este mismo autor (2000:54), son tres las funciones fundamentales que deben cumplir los tutores de prácticas:

Ser jefe de trabajo de nuestros alumnos	**La función de formador(a)**	**Coordinación con el supervisor(a) de prácticas de la universidad**
➢ Distribución de los trabajos a realizar durante la estancia en la institución ➢ Cuida y controla el horario de presencia en el centro, pone a disposición los medios necesarios para el ejercicio de las tareas ➢ Evalúa la calidad de los trabajos realizados	➢ Introduce al candidato en su rol profesional, es decir, bajo la orientación, las indicaciones y los consejos del tutor(a) de las instituciones aprende: - las tareas propias del profesional, -las funciones y tareas del mismo en una institución social, -os métodos de diagnóstico y de intervención de los que se sirve dicho profesional, - normas por las que se rige, valores éticos-profesionales propios de su profesión, problemas más típicos, etc.	➢ Advierte de posibles problemas que surgen en las prácticas ➢ Se reúne con el supervisor ➢ Mantiene informada a la institución ➢ Envía al supervisor algunas sugerencias sobre aspectos de formación a tener en cuenta en las sesiones de supervisión

Cuadro 15. Funciones del Tutor(a) de Prácticas según Hernández (2000)

Barrios, Dios y Rodilla (1998:111) definen el tutor(a) ideal en el ámbito escolar, aunque extrapolable al ámbito social, de la siguiente manera:

- Que orienta al alumno en las prácticas proporcionándole material necesario. Que le observa, le ayuda y le aconseja.
- Que da todo tipo de información sobre el centro y su línea pedagógica reflejada en su proyecto educativo y curricular.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Que le anima para que intervenga en la planificación, análisis y evaluación del trabajo que efectúa.
- Que le ayuda a observar y analizar el trabajo de los alumnos, dándole de forma progresiva responsabilidades. Le ayuda a preparar el trabajo y a evaluarlo.
- Que tiene poder para diagnosticar a través de la reflexión y la acción las situaciones problemáticas que surjan en la práctica profesional para poder desarrollar un nuevo concepto de profesionalización.
- Que introduce una metodología de participación.
- Que crea la necesidad de un conocimiento profundo de la propia práctica para construir y formular alternativas de acción.
- Que ayuda y enseña a investigar metodologías y problemas del aula y facilita el descubrimiento de los mismos y las adaptaciones curriculares necesarias.

En esta misma línea, y concretando aún más, proponemos algunas de las funciones que debe desarrollar el tutor o tutora del Centro de Educación Social:

- Participar en la elaboración del Plan de Prácticas
- Concretar con el profesorado de la Facultad las funciones y actividades que debe desarrollar el alumnado durante dicho periodo de prácticas.
- Contribuir a la formación recibida por el alumnado en la Facultad, referida a aspectos específicos de la intervención educativa del Centro.
- Seguimiento y orientación sobre las funciones y actividades de los alumnos en el Centro.
- Facilitar al alumnado los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de las actividades de prácticas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Participar en el proceso de evaluación del alumnado, analizando y valorando el desarrollo y resultados de sus prácticas.
- Ayudar a clarificar las funciones y tareas a desempeñar por los educadores y educadoras sociales en el espacio concreto de intervención del centro o institución.
- Realizar propuestas de mejora al Plan de prácticas.

El desarrollo de las funciones, anteriormente señaladas, requiere una formación básica para los que quieran ser tutores(as) en las instituciones o centros de trabajo. Así, "la formación de tutores de prácticas debe ir unida a la investigación sobre la construcción del pensamiento del nuevo profesor y a la resolución de los problemas que plantea la relación teoría y práctica en la formación inicial" Muñoz (1996:317).

Por otro lado, Cebreiro e Iglesias (1998:210) aportan otra consideración que, aunque no califiquemos de dificultad, debemos de tener presente: "Los tutores de prácticas en educación social son profesionales con distintos procesos formativos (educadores, pedagogos, psicólogos), con responsabilidades de niveles diferentes en la institución y con una implicación en el *Practicum* basada en el compromiso personal por distribuir entre sus tareas el asesoramiento a estos nuevos profesionales".

Por último, Marcelo (1996:22) realiza una llamada de atención sobre la imposibilidad de un gran número de centros e instituciones de convertirse en verdaderos contextos de formación; así, resalta que "los propósitos de la Universidad y de las empresas se enfrentan, de forma que cuando los estudiantes van de prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tienen con ellos actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso por la realización de tareas burocráticas que no representen ningún grado de distorsión a la empresa".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.3.2. El Tutor(a) en la Universidad

El Tutor(a) en la Universidad es el profesor(a) universitario que mantiene una vinculación directa con el alumnado antes, durantes y después del periodo de prácticas. Desde nuestro punto de vista, es una pieza clave para que el alumnado logre extraer conocimiento de las experiencias en los centros de trabajo. Así, Zabalza (1989:25) confirma esta necesaria implicación, del tutor(a) universitario, en el proceso de formación que se desarrolla durante el *Practicum* y manifiesta lo siguiente: "las prácticas suelen quedarse en una superficial inmersión en la realidad socioeducativa, sin componentes reflexivos, ni teóricos que le sirvan de marco. Por ello se hace necesario una intervención del tutor universitario de prácticas quien debe guiar y orientar a los alumnos en el proceso de integración de los contenidos y conocimientos teóricos adquiridos y las experiencias prácticas vividas".

La tarea del tutor(a) es "la observación y el seguimiento de los procesos de aprendizaje en la práctica, y estudiar la forma en que puede ser facilitado el aprendizaje; es necesario buscar o proponer proyectos concretos en los que los estudiantes puedan ver realizada su visión profesional" (Mingorance, 1998:32).

Zabalza y Marcelo (1993) delimitan las funciones del tutor universitario: a) Aumentar la capacidad del alumno para la comprensión de aprendizajes; b) Hacer más significativo el currículo formativo; c) Facilitar el desarrollo personal y social del alumno; d) Desarrollar la comprensión que del mundo del trabajo tienen los alumnos, sin establecer juicios previos; e) Mediar entre la teoría y la práctica, recurriendo a los procesos de investigación.

Borders (1994) equipara las cualidades de un buen supervisor con las de un buen profesor y un buen consejero, delimitadas en ser simpático, genuino, abierto y flexible. Es interesante, también, la propuesta de Rodríguez (1994) en la que subraya las exigencias para el supervisor

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

universitario. Su actuación se concretaría en: a) formación en técnicas de formación y coordinación de grupos; b) formación en técnicas de supervisión y asesoramiento; c) planificación y coordinación con el resto de profesores que imparten docencia en la especialidad a que pertenecen sus alumnos de prácticas; y d) colaboración y vinculación a las actividades de desarrollo profesional de los centros de prácticas.

Para Sepúlveda (1996) las funciones asignadas al supervisor son: favorecer la interacción teoría-práctica, promover los procesos reflexivos de los alumnos, evaluar el periodo formativo y realizar el seguimiento de los estudiantes en prácticas y fomentar la socialización del alumno en la cultura del aula. Esta autora diferencia claramente entre los supervisores que sólo guían a sus alumnos en cómo elaborar la memoria y los que entienden la supervisión como un proceso de investigación en el que se ponen de manifiesto las teorías de los alumnos a través de reuniones y seminarios.

Woolley (1997) en un estudio realizado a 469 estudiantes sobre lo que pensaban sobre los supervisores universitarios, concluye que éstos son concebidos como personas que visitan, ayudan, muestran su disponibilidad, guían y conforman la triada alumno-cooperante-supervisor.

Algo más explícito es Galera (1998) quien resume las tareas del asesor: diseñará junto con el profesor cooperante el plan de trabajo; informará sobre éste al alumno de prácticas; orientará a éste para que durante su estancia en el aula, conecte la teoría y la práctica; estará en contacto con el tutor por las visitas o teléfono; organizará seminarios para solucionar dudas, dirigir investigaciones y aclarar todo lo referente a la memoria.

Slick (1998) recuerda el recorrido por el que el supervisor pasa: desde profesor proveedor de información hasta profesor colaborador y facilitador en la construcción de conocimiento.

Alemany, Pérez y Rojas (1998:182) refiriéndose al tutor(a) universitario expresan: "el profesor universitario puede encauzar la reflexión y aportar toda la fundamentación teórica y práctica que conoce" y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Zabalza y Marcelo (1993:16) delimitan las funciones y competencias del profesor tutor universitario señalando las siguientes intenciones formativas de este período de la formación inicial de los maestros, que nosotros trasladamos a la formación inicial de los educadores sociales:

- Mediar entre la teoría y la práctica, recurriendo a los procesos de investigación.
- Hacer más significativo el currículo formativo
- Aumentar la capacidad del alumno para la comprensión de aprendizajes
- Desarrollar la comprensión que del mundo del trabajo tienen los alumnos, sin establecer juicios previos
- Facilitar el desarrollo personal y social del alumno.

Las características que debe tener esta figura es la de una persona con "experiencia en el campo profesional, pero también preparación en el campo científico tanto como el necesario control en el entrenamiento de los estudiantes" (Mingorance, 1998:32).

Afirman Benedito, Ferrer y Ferreres (1995:119) que "el profesorado universitario debe ser reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y para realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. Ha de procurar que el conocimiento impartido en aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes".

Ferreres (1998:114) puntualiza que "el reto de ser un buen supervisor es la necesidad de utilizar habilidades de una variedad de papeles profesionales y conocer cuándo utilizo cada una de ellas".

Gráficamente, podemos visualizar las aportaciones descritas por los autores y autoras citados, en el siguiente cuadro:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

AUTORES/ ACCIONES DEL TUTOR(A) CON LOS DISTINTOS AGENTES		ZABALZA Y MARCELO (1993)	RODRÍGUEZ (1994)	SEPÚLVEDA (1996)	MINGORANCE (1998)	GALERA (1998)	SLICK (1998)	HERNÁNDEZ (2000)
ALUMNADO	FACILITAR UNIÓN TEORÍA-PRÁCTICA A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN	Mediar entre la teoría y la práctica, recurriendo a los procesos de investigación. Hacer más significativo el currículo formativo Aumentar la capacidad del alumno para la comprensión de aprendizajes Desarrollar la comprensión que del mundo del trabajo tienen los alumnos, sin establecer juicios previos	Formación en técnicas de formación y coordinación de grupos Formación en técnicas de supervisión y asesoramiento	Favorecer la interacción teoría-práctica Promover los procesos reflexivos de los alumnos	Facilitador de aprendizajes	Orientará a éste para que durante su estancia en el aula, conecte la teoría y la práctica Organizará seminarios para solucionar dudas, dirigir investigaciones y aclarar todo lo referente a la memoria.	Proveedor de información Colaborador y facilitador en la construcción de conocimiento.	Docente/instructor Educador
	EVALUAR SUS APRENDIZAJES			Evaluar el periodo formativo				
	REALIZAR INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y SOCIOLABORAL	Facilitar el desarrollo personal y social del alumno		Realizar el seguimiento de los estudiantes en prácticas Fomentar la socialización del alumno en la cultura del aula	Observación y seguimiento de los procesos de aprendizaje	Informará sobre éste al alumno de prácticas		Asesor Gula ético-profesional
COLABORACIÓN CON TUTORES DE PRÁCTICAS			Colaboración y vinculación a las actividades de desarrollo profesional de los centros de prácticas.			Diseñará junto con el profesor cooperante el plan de trabajo. Estará en contacto con el tutor por las visitas o teléfono		
COORDINACIÓN CON EL RESTO DEL PROFESORADO DE LA TITULACIÓN			Planificación y coordinación con el resto de profesores que imparten docencia en la especialidad a que pertenecen sus alumnos de prácticas					
DISEÑO, GESTIÓN, EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PRACTICUM								

Cuadro 16. Funciones del Tutor(a) de Universidad según Zabalza y Marcelo (1993), Rodríguez (1994), Sepúlveda (1996), Mingorane (1998), Galera (1998), Slick(1998) y Hernández (2000)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

No resulta fácil desarrollar todas las potencialidades aludidas al *Practicum*, no obstante, y en lo concerniente al tutor(a) universitario, se deberían ir corrigiendo algunas concepciones o maneras de funcionar que entorpecen de alguna manera el desarrollo de un *Practicum* con las características que le estamos otorgando. En esta línea, Caballo, Candía y Iglesias (1999:56) enuncian algunas consideraciones sobre las que sería necesario incidir:

- Su consideración como "materia menor" cuando en realidad es la clave para articular las materias teóricas y realizar una formación congruente y profesionalizadora con los alumnos y alumnas.
- La inestabilidad del profesorado que asume la responsabilidad del *Practicum* en su carga docente, dificultando la consolidación de equipos de trabajo con lo que supone de desorientación para las instituciones, de imposibilidad de asumir y consensuar directrices de fondo, crear un estilo de trabajo, etc.
- Algunos departamentos siguen considerando el *Practicum* como materia para completar las horas docentes de su profesorado.
- Existe, al ser una materia reciente, una desorientación y falta de referentes por lo que se hace necesario un periodo dilatado de adaptación y comprensión de la complejidad que el *Practicum* conlleva.

Añadimos a este listado, que en la mayoría de las ocasiones el profesorado que imparte docencia en la titulación de Educación Social no son profesionales de la actividad para la que preparan. Se desprende, por tanto, la necesidad de que el profesorado que atienda al alumnado de prácticas ha de reunir, entre otras condiciones, "estar vinculado en su vida profesional al trabajo de intervención socio-educativo y tener la preparación científica y titulación suficientes para asumir el papel de colaborador en la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

misión investigadora que corresponde a los Profesores de la Universidad" (Buj, 1996:111).

No obstante, creemos al igual que González y Calvo (1999:138) que es necesario un esfuerzo no sólo del profesorado que tutoriza el *Practicum* sino de todo el profesorado que interviene en la titulación de Educación Social, "para que desde la teoría den coherencia a la práctica que los alumnos realizan en su *Practicum*, en su acción en contextos socioeducativos". De igual modo se expresa Torío y Viñuela (1999:162), cuando afirman que el profesorado del resto de las asignaturas debería tener presente el *Practicum*, en el tratamiento de la asignatura y en la parte de créditos prácticos de la misma. Añaden que "la exigencia de una mayor coordinación entre el profesorado y el tutor del *Practicum*, en la que éste debería informar al resto de compañeros de la relación de instituciones en las que el alumnado va a asistir, ya que entendemos el *Practicum* más que como una asignatura puntual, como un enfoque interactivo e interdisciplinar entre teoría y práctica".

En la misma línea, y mucho más explícito es López (1999:280) cuando afirma: "Ser profesor es tener que ver ineludiblemente con el *Practicum*. Los programas, las enseñanzas, los desarrollos de las clases, teóricas y prácticas, se enriquecen y mejoran desde el inagotable arsenal de vivacidad, de aplicaciones, de conexión con la realidad, que requiere todo hacer intelectual y reflexivo-crítico".

Por último, De la Calle y González (1994:49), afirman que el profesorado universitario debemos ponernos de acuerdo "para discutir sobre las exigencias de formación práctica que cada una de las especialidades demanda, cómo realizarla, qué cambios introduce en nuestras propias clases y qué relaciones estableceremos con las diferentes realidades educativas".

Se torna imprescindible, por tanto, encontrar espacios en los que poder reflexionar sobre nuestra intervención como tutores y tutoras para

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

cimentar estructuras que nos permitan construir una actividad formativa diferente.

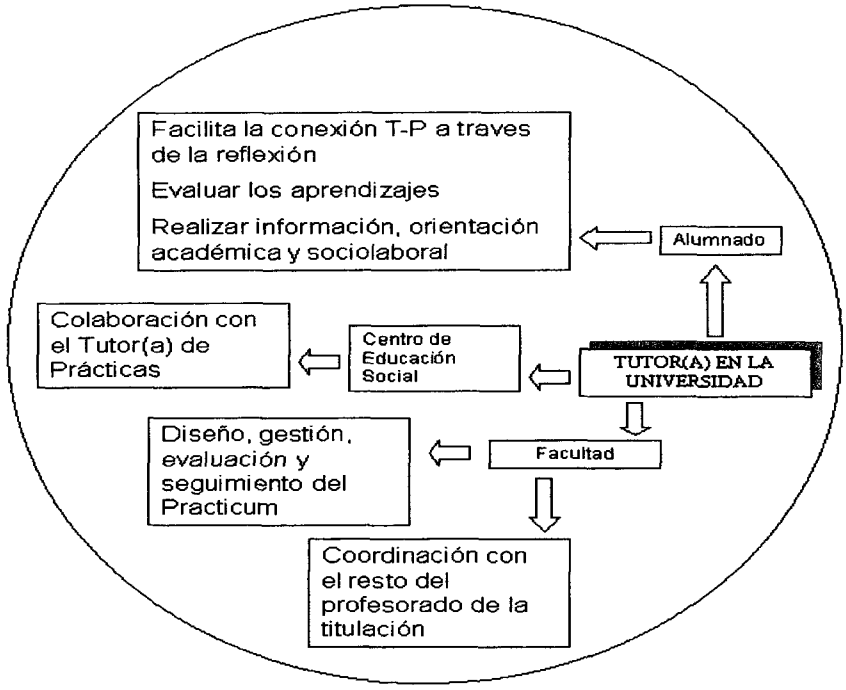


Figura 4. Funciones del tutor(a) de la Universidad

2.3.2.1. El tutor(a) universitario y el alumnado

El tutor(a) universitario (TU) durante el *Practicum* ha de desempeñar funciones con el alumnado encaminadas, por un lado, a facilitar en éste la conexión de los conocimientos adquiridos en la Facultad y aquellos conocimientos resultados de la experiencia en los centros de prácticas; por

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

otro, a evaluar los aprendizajes y detectar las necesidades formativas que durante el proceso surjan y, por último, informar y orientar académica y sociolaboralmente al alumnado durante dicho *Practicum.*

2.3.2.1.1. Facilitación de la vinculación teoría-práctica a través de la reflexión

Existen suficientes trabajos de investigación que coinciden en afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando éstos son importantes y han sido asimilados significativamente, no garantiza su pervivencia a lo largo del tiempo, ni se traduce automáticamente en procedimientos de actuación práctica (Schön, 1992).

Aunque la formación académica en centros universitarios es fundamental en la configuración de un pensamiento pedagógico y en el desarrollo de actitudes positivas para el desarrollo profesional, las investigaciones resaltan la dificultad de los alumnos para pasar de los aprendizajes teóricos a la resolución de los problemas que plantea el ejercicio profesional (Vera, 1988); (Morine-Dershimer, 1989); (Marcelo, 1992). En su gran mayoría, carecen de criterios sólidos para juzgar la importancia o utilidad de lo que están estudiando porque no han tenido que superar el choque con la realidad educativa en sus múltiples y variadas facetas (Vonk, 1983:133).

Indiscutiblemente, en el contexto universitario, el tutor(a), durante el periodo de prácticas, es el profesional que está ante unas condiciones inigualables para desarrollar dicha tarea, es decir, para orientar ese proceso de aprendizaje que permita, al alumnado en prácticas, integrar el conocimiento que posee de la realidad socioeducativa con la experiencia práctica.

Su condición le exige ser experto en la investigación, en la sistematización de problemas, en la actualización bibliográfica, en vincular los conocimientos teóricos y prácticos y en favorecer la reflexión.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.3.2.1.2. Evaluación de los aprendizajes del alumnado

Considerar el *Practicum* como un espacio de aprendizaje, tanto para el alumnado como también para los tutores y tutoras, nos lleva, inexcusablemente, a definir y poner en marcha mecanismos de evaluación.

Entendemos la evaluación como "un proceso que debería permitir conocer y valorar la adecuación, no sólo del aprendizaje de los alumnos, sino también del proceso de enseñanza propuesto y de las actividades de aprendizaje desarrolladas" (Castelló y Monereo, 2001:341).

Retomando el quehacer de los tutores(as) durante el *Practicum* que, recordamos, consiste, básicamente, en promover procesos de reflexión para integrar teoría y práctica, es necesario incorporar, de manera continuada, instrumentos de evaluación si pretendemos mejorar la calidad de nuestro trabajo como enseñantes y la manera en que el alumnado aprende.

Una tarea que consiste en detectar los progresos, dificultades, bloqueos que se dan en el proceso de aprendizaje y que requiere una observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Este proceder nos permitirá tomar decisiones convenientes para favorecer dicho proceso de aprendizaje.

Hablamos de una evaluación formativa como la opción más idónea para proporcionar evidencias sobre los necesarios ajustes que habría que incorporar en la enseñanza que se imparte y preocupada por mejorar los procesos de aprendizaje que esa enseñanza promueve.

2.3.2.1.3. Información y orientación académico y sociolaboral

Desde nuestra perspectiva el tutor(a) universitario no es meramente un conocedor(a) de la ciencia, un experto en técnica y un investigador, sino que ha de ser un guía de la formación científica del alumnado. Por tanto, una de las funciones básicas será el asesoramiento académico del alumnado donde la información y el asesoramiento en su formación académica y científica permitirá al alumnado proyectarse a nivel personal y profesional.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.3.2.2. El tutor(a) universitario con los centros e instituciones de Educación Social

Los planteamientos anteriores acerca de la debilidad e inviabilidad de abordar la formación inicial de los diferentes profesionales sólo desde el ámbito universitario nos lleva a considerar, tal y como hemos comentado anteriormente, nuevos espacios de formación y nuevos profesionales para enriquecer la formación que les permitirá el desempeño profesional.

Consecuentemente, se han de poner en marcha mecanismos que permitan el encuentro entre unos y otros, es decir, entre la universidad y los centros de trabajo, entre los tutores(as) de la universidad y los profesionales en ejercicio, ambos copartícipes de la formación inicial de los futuros educadores(as) sociales.

Será necesario la coordinación y el consenso ante la toma de decisiones sobre cuestiones relacionadas tanto con la concepción del profesional, como con el tipo de formación más adecuada, la forma en que provocar esos aprendizajes, etc., es decir, pensamos que debe haber una implicación firme por parte de los centros e instituciones de trabajo y esto debe de impulsarse desde la universidad y, más concretamente, debe ser iniciativa de los tutores(as) universitarios que participen en el *Practicum.*

2.3.2.3. El tutor(a) universitario con el currículo

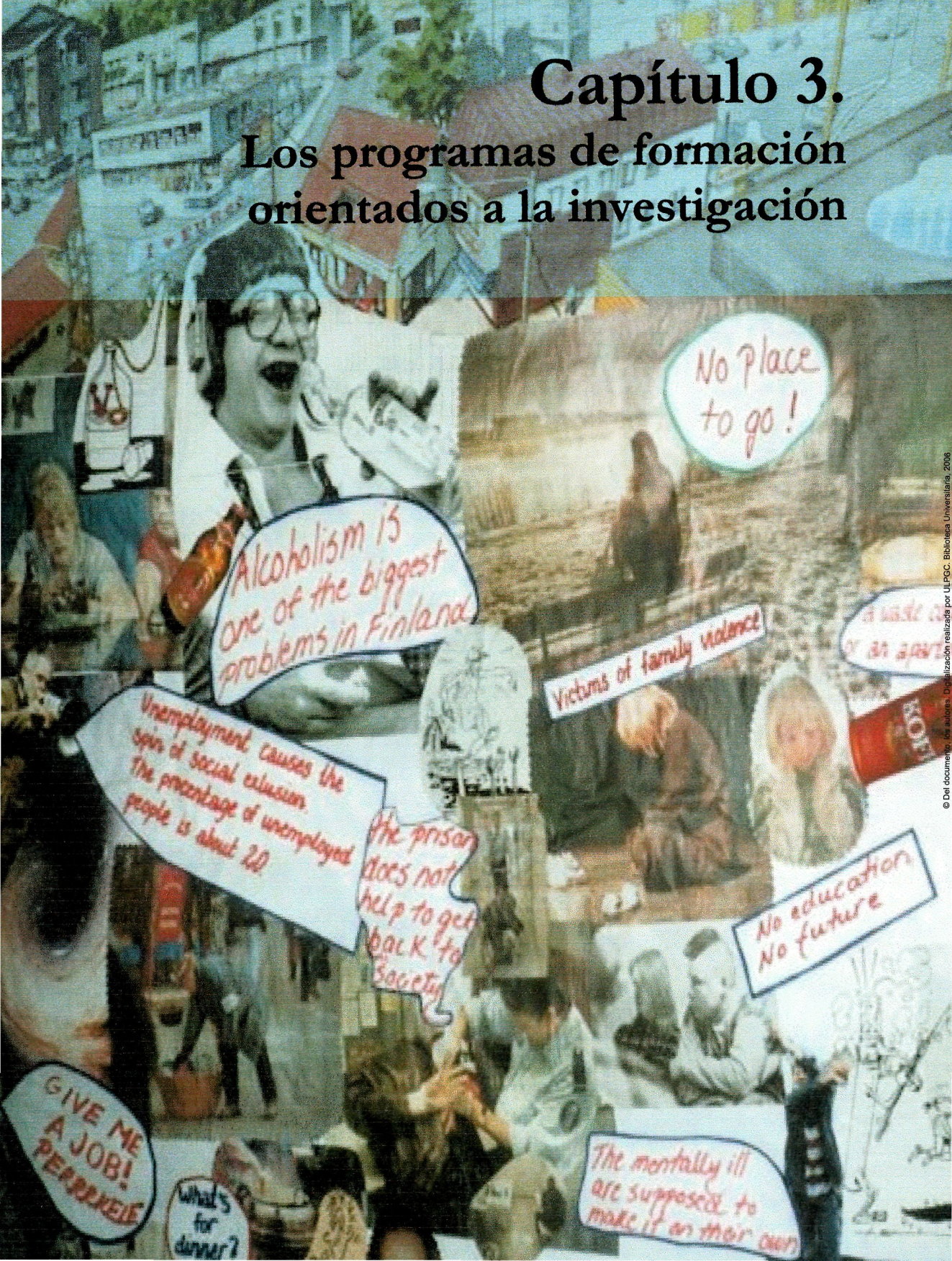
Por último, el tutor(a) universitario, tiene que desempeñar funciones relacionadas con el diseño, el seguimiento, la evaluación y la gestión del *Practicum.* Recordemos como Zabalza y Cid (1998:57), justificaban la necesaria participación de los tutores(as), tanto universitarios como de los centros de prácticas, en el diseño y evaluación del *Practicum*: "Esa mayor implicación de los tutores en el conjunto del proceso traerá consigo la posibilidad de considerar evaluativamente las aportaciones reales del período de prácticas y la manera y el nivel en que se han conseguido los objetivos planteados".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La coordinación con el resto del profesorado de la titulación es otro de los puntos indiscutibles si pretendemos que el conocimiento teórico que se transfiere desde la universidad se consolide, se contraste o se invalide en la práctica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 3.
Los programas de formación orientados a la investigación



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN ORIENTADOS A LA INVESTIGACIÓN

3.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se abre con un primer epígrafe–*La reflexión en los programas de formación inicial de educadores(as) sociales*– que justifica, en primer lugar, la reflexión como objetivo de aprendizaje en la formación inicial y como instrumento para contrastar la teoría y la práctica. Se presenta, posteriormente, y de manera sintética, el apartado –*Los programas de formación reflexivos*– en el cual se describen algunos programas de formación orientados a la reflexión identificando aspectos comunes. Cierra el apartado una sección donde se exponen diferentes estrategias utilizadas en dichos programas de formación.

Seguidamente, en el siguiente apartado, tratamos de argumentar la importancia de las teorías personales en la construcción del conocimiento profesional y, por último, un epígrafe –*La investigación como herramienta para la construcción de conocimiento*– donde proponemos de manera argumentada la investigación como estrategia de formación y nos adherimos a una concepción del *Practicum* orientado a la indagación e investigación.

3.2. LA REFLEXIÓN EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES(AS) SOCIALES

La formación inicial del educador(a) social tiene como cometido principal favorecer el pensamiento reflexivo sobre la propia práctica que, por definición, implica la problematización tanto de la propia tarea de educar como del contexto en el que tiene lugar esta actividad. Desde esta perspectiva, formar a los educadores(a) sociales consiste en proporcionarles unos conocimientos básicos, dotarles de unos recursos metodológicos y técnicos e introducirles en una dinámica reflexiva que cuestione no sólo el cómo desarrollar la intervención socioeducativa sino el qué, el por qué y el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

para qué hay que desarrollarla de una manera determinada a partir del diagnóstico de la situación.

La reflexión constituye, por tanto, un elemento central en las propuestas formativas de los educadores sociales, al igual que sucede con cualquier otro profesional de la educación o del trabajo social.

La reflexión como objetivo de la formación inicial significa, por un lado, reconocer que el proceso de aprendizaje de cualquier profesional se prolongará a lo largo de toda su vida profesional. Significa, también, reconocer el carácter de provisionalidad a la que está sujeta la intervención social ya que ésta por definición "es cambiante –ajustada a las variables contextuales– y dinámica –en cuanto responde a las diversas necesidades sociales que se van sucediendo–" (Martínez, 1995:37). Por tanto, la toma de decisiones profesionales se ha de respaldar en la reflexión personal, pero también compartida, ligada al análisis de la práctica.

Es importante, por tanto, iniciar y potenciar procesos de reflexión entre el alumnado que les ayude a decodificar la realidad socioeducativa. Domingo y Fernández (1999:15) puntualiza: "no sólo como descripción de las observaciones / situaciones o experiencias, sino alentando la reinterpretación de las mismas".

Pero, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando utilizamos el concepto de reflexión?. En torno a él existe una diversidad de significados que hacen difícil el entendimiento cuando se hace uso de dicho concepto. Una muestra de ello, son las definiciones que a continuación presentamos:

La reflexión implica, según De Vicente (1995:64) "una forma de ser y un tipo de preparación (..) mucho más centrado en lo sustantivo que en lo utilitario, una preparación preocupada por abundar en (..) su pensamiento crítico, racional e intuitivo".

Para Ross (1989:22) la reflexión es "una forma de pensar sobre asuntos educativos que implica la habilidad para la toma de decisiones racional y asumir la responsabilidad de esas elecciones".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Killion y Todnem (1991:14) resaltan que "a través de la reflexión, desarrollamos teorías del contexto específico que favorecen nuestra propia comprensión de nuestro trabajo y generan conocimiento para informar la práctica futura".

Siens y Ebmeier (1996:307) definen la reflexión como "una vía para pensar sobre asuntos educativos que implica la habilidad para tomar decisiones racional e intuitivamente y asumir la responsabilidad de esas elecciones".

La reflexión para Blández (1996:56) es: "reflexionar, considerar, pensar, meditar, cavilar, recapacitar, discurrir, estudiar, observar, evaluar, analizar, investigar sobre algo atentamente, cuidadosamente, esmeradamente, intensamente, ampliamente, profundamente".

A través de la reflexión "se desarrollan teorías del contexto que facilitan la comprensión del trabajo y generan entendimiento para informar la práctica. Con ella se reconstruyen nuevos significados desde el conocimiento profesional confrontado con la interpretación de la realidad" (Domingo y Fernández, 1999:16).

Villar (1994:20) aporta que "el proceso de reflexión es el que un individuo sigue para decodificar los símbolos y significados presentes en la realidad social". Añade además, que las fases de ese proceso, aplicadas a la educación, pueden dar origen a estrategias de formación inicial: descripción de las observaciones realizadas por los participantes en una situación de prácticas, reinterpretación de las mismas y propuesta de una acción educativa basada en las situaciones-límites identificadas por las personas implicadas.

Pérez (2001:84) afirma que ser partícipes en un proceso reflexivo significa "adquirir un lenguaje para decodificar la realidad educativa: nos facilita la descripción de observaciones o experiencias, favorece la sistematización de la interpretación de las situaciones, hace surgir propuestas educativas de mejora en la práctica, desarrolla teorías del contexto que ayudan a comprender la práctica y se reconstruyen

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

significados desde el conocimiento profesional confrontando con la interpretación de la realidad".

Continuando en el propósito por clarificar esta cuestión, aportamos un trabajo desarrollado por Grimmett y otros (1990:35), en el que agrupan diferentes formas de concebir la reflexión en la que se encuentran reflejadas cada una de las definiciones, anteriormente, expuestas:

a) La reflexión como una estrategia para facilitar la acción educativa

Desde esta perspectiva la reflexión tiene "un propósito instrumental en tanto que la reflexión es usada para ayudar (...) a comprobar en la realidad los principios que han sido descubiertos por la investigación empírica y que son aceptados como principios básicos de actuación" (Moral, 1997:33). O en otras palabras, es un instrumento para "entender y analizar los procesos de conocimiento implicados en la toma de decisiones" (Domingo y Fernández, 1999:18).

b) La reflexión como un proceso deliberativo

Desde estos planteamientos la reflexión es entendida como un proceso deliberativo en el que se presentan diferentes alternativas. La actividad reflexiva queda definida como "una anticipación de las consecuencias de llevar a cabo distintas líneas de acción, (...), pero teniendo en cuenta la situación contextual donde suceden" (Grimmett y otros, 1990).

c) La reflexión como una reconstrucción de la experiencia

Por último, la reflexión como reconstrucción de la experiencia puede ser entendida desde tres vertientes distintas:

La reconstrucción de las situaciones prácticas. En este sentido, la reflexión significa recomponer la situación una vez que ha sido clarificada, volver a valorar los principios sobre los que se ha tomado una decisión y comenzar a reconsiderar el rango de posibles respuestas que podrían ser usadas (Pugach y Johnson, 1990).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La reconstrucción de uno mismo. Desde este presupuesto la reflexión está encaminada a explicitar nuestras formas de pensar, a hacer más consciente la teoría que respalda las acciones que llevamos a cabo y los procesos de toma de decisiones. Van Manen (1991) incorpora un nivel de reflexión que incluye la "reflexión propia sobre tu vida" en un intento de llegar al fondo de uno mismo para explicar nuestra actuación en el ámbito profesional.

La reconstrucción considerando los principios y supuestos básicos de la enseñanza desde una perspectiva teórica crítica, es decir, es ver la reflexión como "un proceso de reconstrucción social de la realidad que es necesaria para la emancipación humana" (Moral, 1997:37).

Entender la reflexión como una reconstrucción de la experiencia es la manera de concebir la reflexión, desde nuestro punto de vista, más completa ya que dicho proceso de reconstrucción se desenvuelve implicando procesos de autorreflexión y por tanto, de conocimiento personal sobre los conocimientos y creencias que sustentan nuestras actuaciones; procesos de reflexión sobre la práctica y sobre el contexto social donde se desarrolla.

Unido a esto, cualquier iniciativa que pretenda promover la reflexión debe configurarse desde un concepto de enseñanza, en el ámbito universitario, ligado al de reflexión. La enseñanza reflexiva, según Villar (1994:2) se refiere a "un proceso de análisis crítico a través del cual profesores en ejercicio y alumnos de instituciones formativas desarrollan destrezas de razonamiento lógico, juicios reflexivos y actitudes de apertura y flexibilidad mentales que son condiciones necesarias para ser un sujeto reflexivo".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Schön (1992:276) comenta que la enseñanza reflexiva está dirigida a "ayudar a los estudiantes a ser conscientes de los conocimientos que poseen y a asumir mayor responsabilidad en su propio aprendizaje".

McLaughlin y Talbert (1993:2) son contundentes al afirmar que es preciso aprender "cómo implicar a los estudiantes de forma activa en la construcción del conocimiento, cómo ir más allá de una concepción del conocimiento y del aprendizaje basada en lo factual, y cómo idear nuevos roles y relaciones en la clase, implica algo más que dominar destrezas docentes o adquirir el conocimiento profesional tal como tradicionalmente se entiende. La enseñanza para la comprensión requiere que los profesores posean un conocimiento comprehensivo y en profundidad del contenido, posean la capacidad de representación y manipulación de ese contenido en actividades de enseñanza, y posean destrezas para gestionar procesos que conduzcan a un aprendizaje activo de los estudiantes".

No obstante, la reflexión también se ha planteado como una estrategia que nos permite integrar teoría y práctica en la formación de los profesionales. El trabajo de Schön (1992) apunta hacia un estudio del proceso de construcción de la teoría desde la práctica.

Este autor propone la reflexión en y sobre la acción: "reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo (...) estamos reflexionando en la acción" (Shön 1992:37). Este autor destaca que los profesionales desarrollan un conocimiento propio, producto de sus experiencias personales, es decir, aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad.

De Vicente (1995:64) expone, además, que junto a la reflexión en la acción y sobre la acción, se ha considerado un tercer tipo de reflexión, la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

reflexión para la acción, resultado de las dos anteriores. Es un tipo de reflexión encaminada, no a revisar la experiencia pasada y a conocer los procesos cognitivos que se experimentan mientras actúa, sino para guiar la acción futura. De esta forma mientras examinamos nuestras experiencias pasadas y nuestras acciones presentes, generamos conocimiento que informará nuestras futuras acciones.

Desde estos planteamientos, el elemento práctico del currículo formativo de los futuros educadores(as) sociales cobra una importancia crucial.

No obstante, Marcelo (1997) nos puntualiza que aprendizaje, formación y experiencia son conceptos que están relacionados pero no están recíprocamente determinados.

Las experiencias reales de trabajo son situaciones, como hemos comentado con anterioridad, válidas para el aprendizaje del alumnado en las cuales éste toma o debe tomar una actitud de aprendizaje frente a los problemas de las situaciones reales. Aprender a través de la experiencia significa transformar esa experiencia en conocimientos accesibles.

Pero las prácticas por sí mismas no aportan conocimientos. El sólo contacto con la realidad no se convierte en un elemento formativo. Parece ser imprescindible poner en juego nuestra capacidad de reflexión para extraer conocimiento de la experiencia y para la integración de saberes diversos, ya que, como advertía Zeichner (1987), "aún siendo básico el contacto con la práctica para generar conocimiento práctico, la práctica en sí no reporta importantes beneficios si no se acompaña de un análisis crítico y reflexivo de las circunstancias en las que se desenvuelve". En esta línea se expresa, también, Mingorance (1998:22) cuando afirma que "la práctica no genera destrezas ni cambios de conducta si no se apoya en la reflexión y en conocimiento conceptual". Bennett y Turner-Bisset (1993) nos añadirán "el contenido de la reflexión debe ser práctico y teórico a la vez, es decir, cualquier contenido de la reflexión debe ser trabajado descubriendo su aplicación práctica y su base teórica".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Como nos recuerda Iglesias (1996:28), "la conexión más sustancial entre la teoría y la práctica recae en la capacidad reflexiva del propio estudiante".

Esto nos muestra que el aprendizaje no puede tener lugar sin la reflexión. No obstante, la reflexión debe estar unida integralmente con la acción. Por tanto, la práctica reflexiva que integra la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción es en palabras de Schön (1992:31) " un diálogo entre el pensamiento y la acción a través del cual me hago más hábil".

Pero es que tampoco la reflexión aparece espontáneamente. La reflexión *en o sobre* la acción (Schön, 1992) es un proceso que ha de ser "continuamente estimulado y apoyado" (Marcelo, 1994:357) el cual "no solo necesita tiempo, sino que también necesita acompañamiento y dirección por parte de los profesionales formadores" (Vilar, 1999:403) porque no se busca en los estudiantes una gran capacidad imitativa, sino un aprendizaje en una forma de trabajar: "unos estudios que conduzcan a lograr la capacidad de acción tienen que estar garantizados por el saber hacer reflexivo y no simplemente por el saber hacer imitativo" (Buj, 1996:108).

Para nosotros resulta evidente que, en la formación inicial, el aprendizaje de la reflexión "en" y "sobre" la acción tiene su mejor contexto en el *Practicum* y más aún cuando se resalta la eficacia del "aprendizaje situado" (Bruner, 1997). Esta idea la corrobora Villar (1994) al proponer que el *Practicum* "como experiencia de campo, es esencial para la práctica de un proceso reflexivo".

3.2.1. Los programas de formación reflexivos

3.2.1.1. Algunas características comunes de los programas de formación reflexivos

Tras estas consideraciones decidimos identificar y conocer las propuestas formativas que se están desarrollando y que se fundamentan en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

los presupuestos anteriores. Aunque la búsqueda no fue fructífera en el ámbito de la formación de educadores(as) sociales, si lo fue, en el ámbito de la formación del profesorado. Consideramos que una característica que comparten ambos profesionales es su función educativa, aunque ésta se desarrolle en ámbitos de actuación profesional diferentes. Este hecho nos permite aventurarnos y proponer como válidos, para la formación inicial de los educadores(as) sociales, el análisis y las propuestas de intervención que se están llevando a cabo en formación del profesorado.

En la literatura revisada, hemos encontrado diferentes programas de formación del profesorado donde la reflexión se constituye como la piedra angular. Entre ellos, el programa de formación del profesorado de la Universidad de New Hampshire (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992), el de la Universidad de Maryland (McCaleb, Borko y Arends, 1992), el programa de formación del profesorado PROTEACH de la Universidad de Florida (Ross, Johnson y Smith, 1992), el programa de formación del profesorado de la Universidad de Michigan (Putnam y Grant, 1992).

A continuación, esbozaremos algunas características generales de cada uno de estos programas de formación.

Desde 1974, *el programa de formación del profesorado de la Universidad de New Hampshire* (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992), se dirige a formar al profesorado en la toma efectiva de decisiones en el aula. Para ello, se identifican tres componentes del programa:

- Investigación filosófica
- Experiencia interna
- Equipo de Supervisión cooperativa o colaborativa.

Un elemento clave en la concepción de este programa es el uso de pequeños grupos, lo que se denominan *comunidades de investigación y comunidades de apoyo.* En estas comunidades de apoyo, los grupos trabajan en un espacio seguro donde los miembros cuidan el uno del otro, sin

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

pretensiones, ni distinciones de rango. Todos asumen una responsabilidad –no necesariamente igual– para el buen funcionamiento del grupo. Cada participante en esa comunidad actúa como *conocedor*, aportando su propia perspectiva parcial para apoyar las investigaciones comunes del grupo.

Desde un punto de vista ideal, todos los miembros de las comunidades de apoyo e investigación toman parte como *co-exploradores*. En estas comunidades, la relación entre el instructor y el estudiante progresa desde instructor-estudiante y mentor-mentado hacia la co-igualdad en sistemas de apoyo y exploración común.

A lo largo de todo el programa, desde los cursos iniciales estructurados en pequeños grupos, para el seminario interno y la triada de supervisión, el alumnado se mueve entre las comunidades formal e informales de apoyo e investigación. Por tanto, hace que los supervisores de escuelas universitarias y los profesores cooperantes se muevan dentro de tales comunidades como los supervisores de grupos y equipos de supervisión colaborativa.

Los participantes de la escuela y la universidad se reúnen juntos para definir objetivos comunes, incrementan el sentido del entendimiento común y la responsabilidad compartida en la preparación de los profesores.

El concepto de profesor-líder centra la visión inicial del programa pero el énfasis en la autonomía personal va nivelando la balanza por parte de las comunidades de apoyo e investigación.

En conclusión, se entiende que el profesorado reflexivo con su filosofía personal de la educación y un estilo particular de la enseñanza se implicará dentro de la comunidad educativa aportando cambios significativos.

El *Proteach* (Ross, Johnson y Smith, 1992) es un programa de formación del profesorado en el que se identifican el desarrollo del juicio y la autonomía profesional como el objetivo o meta central del programa. Este programa se fundamenta, según Ross, Johnson y Smith (1992:26), en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

la investigación sobre la enseñanza reflexiva, los principiantes reflexivos y el pensamiento reflexivo y el juicio.

Desde estos presupuestos, se comparte una definición de reflexión como una forma de pensar en relación a las materias o asuntos educativos que conllevan la habilidad de tomar elecciones racionales y asumir la responsabilidad de esas elecciones (Ross, 1987 citado por Ross, Johnson y Smith, 1992:27). Según, Ross, Johnson y Smith (1992:27), este programa incluye la habilidad de ver la enseñanza como problema, la habilidad para analizar los problemas en términos de cuestiones o asuntos éticos o de juicio, la habilidad de hacer o tomar juicios intuitivos y racionales, la habilidad para monitorizar los efectos de las acciones de uno y la habilidad de modificar y extender el sistema de apreciación educativa de uno. Las actitudes importantes incluían *tener mentes abiertas*, buena disposición para asumir responsabilidades y, por último, los contenidos esenciales era definido como conocimiento pedagógico y ético, conocimiento del alumnado y desarrollo humano, conocimiento del asunto de la materia y conocimiento de las formas para aumentar el auto-conocimiento.

Por otra parte, *el programa de formación del profesorado de la Universidad de Maryland* (McCaleb, Borko y Arends, 1992) presenta entre sus rasgos distintivos lo que denominan el "grupo cohorte", grupos en los que se promovía la reflexión entre el profesorado. Hacen hincapié en el qué de la reflexión ya que gran parte del profesorado llegaban al programa como individuos reflexivos pero sus concepciones de la enseñanza y escolaridad eran simples y limitadas. Por tanto, desde el programa se pretendía desarrollar un conocimiento base como sustancia para la reflexión simultaneándola con promover la práctica de la reflexión. Este conocimiento base se convirtió en el núcleo del currículo y vino principalmente de cinco áreas: Estudios teóricos base de los métodos de la clase, investigación en la enseñanza efectiva, estudios de aprendices, aprendizaje y estrategias de aprendizaje, estudios de efectos en la escuela y estudios para aprender a enseñar.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La reflexión se entendía conceptualmente como un proceso de resolución de problemas, en el que, desde el punto de vista operacional, significa:

1. Tomar acciones (algunas veces rutinas)
2. Reflexionar (pensar en lo anterior y analizar esa acción: lo que ocurrió, por qué, lo que significaba)
3. Si la resolución no se consigue se dirige a un nivel más alto de reflexión o pensamiento crítico (causas múltiples, objetivos en conflicto, conflictos morales y éticos más extensos)
4. Proponer acciones alternativas y, de este modo, continuar con el ciclo.

El programa de formación del profesorado de la Universidad de Michigan (Putnam y Grant, 1992) concibe la enseñanza reflexiva mucho más allá de un conocimiento técnico aplicado a las situaciones de clase. Se plantea la reflexión como el vinculo que permite establecer relaciones entre la teoría y la práctica. En este programa, se sostiene que la teoría y la práctica por separado impiden llegar a una comprensión de la realidad educativa y hacen de la teoría personal de cada alumnado el punto de arranque para la toma de decisiones reflexivas que se realiza en la práctica de enseñanza.

Tras esta síntesis de rasgos generales, que caracterizan a cada uno de los programas de formación señalados, resaltamos como aspectos comunes, a todos ellos, el intercambio de ideas, puntos de vista y reflexión en pequeños grupos, en los que cada participante actúa como pensador y establece una relación de compromiso hacia el grupo; conciben la enseñanza como problema que se comienza a afrontar desde las teorías personales que sostienen los componentes del grupo al tiempo que se requiere una comprensión de las teorías educativas; se estimula al alumnado a que proponga proposiciones relacionadas con la enseñanza y su verificación para, posteriormente, reconstruir esa teoría inicial y, todo ello,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

en un ambiente de trabajo agradable que invade de confianza a las personas que conforman el grupo. Es decir, estos programas de formación del profesorado se plantean promover en el alumnado:

- una toma de decisiones deliberativa que requiere "considerar las implicaciones que tienen sus acciones sobre los estudiantes, la escuela, la comunidad y alterar su práctica de acuerdo con estas consideraciones" (Moral, 1997;58)
- un dominio de los fundamentos básicos de la investigación de tal forma que el alumnado adquiera un conocimiento base acerca de cómo se construyen los principios que fundamentan la práctica de la enseñanza
- el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas a través de la experimentación en el campo mediante la realización de proyectos de trabajo
- explorar las teorías previas acerca de la enseñanza
- unir la teoría y la práctica

3.2.1.2. Estrategias de los programas de formación reflexivos

Los programas de formación reflexivos suelen incorporar, entre otras, las estrategias que, a continuación, señalamos:

a) Seminarios orientados a la indagación

Los seminarios son entendidos como reuniones, en pequeños grupos, con la finalidad de llevar a cabo discusiones guiadas. A partir de un material, proporcionado al alumnado, se le solicita que identifique aquellos aspectos contenidos en el material y de carácter significativo. Se estimula al alumnado para que confronte la información que se obtiene en el análisis del material y sus creencias en torno a esas cuestiones.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

b) El diario

El diario es una herramienta en la que se registran experiencias y se reflexiona sobre ellas. El diario del alumnado pretende recoger ese diálogo con uno mismo en torno a las experiencias vividas y a los interrogantes, las contradicciones, las intuiciones, las reflexiones, las dificultades, los temores, etc. que nos sugieren dichas experiencias.

Una variante de esta técnica son los diarios dialogados en el que el alumnado que se está formando escribe y se interroga en torno a distintas cuestiones que, posteriormente, el tutor responderá creándose un diálogo entre unos y otros. (Ross, 1990).

c) Experimentación y participación activa en las clases de los profesores mentores

El alumnado participa, durante su período de prácticas, en el desarrollo de las sesiones formativas experimentando diferentes estrategias innovadoras. Se parte de la idea de que, en este período de formación, el alumnado debe desempeñar un papel activo y no mero observador de la práctica educativa.

d) Ejecución de proyectos de investigación-acción individuales

Es una estrategia que persigue que el alumnado asuma un papel activo en la construcción de su conocimiento y en el momento de afrontar la realidad de su profesión. El alumnado debe identificar un problema a partir del cual se propone y desencadena un proyecto de investigación-acción. Es una de las estrategias más interesantes para promover la reflexión ya que es en sí misma un proceso reflexivo.

e) La observación sistemática

Se presenta como una técnica con un valor importante en cuanto nos permite verificar los conocimientos teóricos en la práctica real. Requiere del dominio en herramientas para una correcta observación y de un análisis y codificación de las observaciones mediante un proceso reflexivo para garantizar una comprensión de los fenómenos que se observan.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

f) Los procedimientos de propia valoración de la actuación de los estudiantes para profesor

La autovaloración de nuestras actuaciones nos permiten ser conscientes del momento en que nos encontramos al tiempo que nos posibilita reflexionar en torno a nuestras limitaciones y virtualidades.

g) Enseñanza simulada

Las grabaciones en vídeo de las acciones son registros de hechos, conflictos y sentimientos para la reflexión en y sobre la acción. Se utiliza la grabación de las lecciones en video y los estudiantes ofrecen feed-back creándose un ambiente de reflexión que desencadena en un proceso que facilita el crecimiento profesional.

Existen, además otras estrategias utilizadas para favorecer la reflexión en el alumnado. A continuación, presentamos una síntesis elaborada a partir de distintos trabajos como los de Gallego (1994); Villar (1994, 1995); Moral (1995, 1997); De Vicente (1995); Domingo y Fernández (1999) y Pérez (2001) a los que remitimos para tener un conocimiento más exhaustivo de cada una de las estrategias:

- Situaciones ingeniadas. Se refieren a escenarios y contextos docentes simulados, como role-playing y simulaciones;
- El muro. Basándose en la construcción de un muro con ladrillos de papel y en la comparación entre distintos muros, se estimula a los estudiantes para que expresen sus propias visiones y reflexionen críticamente sobre ellas;
- La carpeta o portfolio es una herramienta que estimula la reflexión del profesorado y alumnado a partir de muestras o evidencias que se van recopilando y que describen el proceso de aprendizaje llevado a cabo por el alumnado;
- Plataformas. Son las teorías expuestas de los profesores y las intenciones declaradas. Significa implicarse en un proceso

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

reflexivo acerca de la congruencia o incongruencia entre su teoría expuesta y su teoría en uso;

- Retroacción por medio de instrumentos. Consiste en el uso de escalas e inventarios que ofrezcan a los profesores datos agrupados y útiles para la reflexión de sus acciones;
- Análisis de casos. Entendidos como narraciones o historias que incluyen las acciones, los pensamientos, las creencias y los sentimientos de profesores y estudiantes permiten identificar problemas prácticos y discutir sobre ellos;
- El mapa conceptual es una representación gráfica donde se relacionan conceptos;
- La viñeta narrativa es el relato escrito que no se reduce a la descripción de la práctica sino que se intenta una descripción reflexiva de ella en la que se incluyen imágenes de la trayectoria personal que se relacionan en el propio relato con aspectos del comportamiento actual e incluso como justificación de comportamientos futuros.

3.3. LA TEORÍA PERSONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Nuevamente, nos hemos aproximado a este tema no a través de la literatura acerca del educador(a) social, que es el profesional que aquí nos convoca, sino a través de la literatura existente en torno al profesorado.

La utilidad profesional del conocimiento adquirido a través de los programas de formación del profesorado está siendo, como anunciábamos anteriormente, cada vez más discutida (Eraut, 1994). La razón de este dato, según Moral (1997:79), es que muchas de las teorías construidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje "no son útiles para todos los profesionales de la educación, debido a que la mayoría de las teorías son meramente descriptivas con pocas implicaciones para la práctica".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Esto no significa que el profesorado, o cualquier otro profesional de la educación, intervenga en la realidad educativa sin ningún soporte teórico. El profesorado posee una teoría personal que ha ido elaborando a lo largo de su formación y desempeño profesional y que le es útil para comprender y dar significado a su trabajo diario.

Se desprende, por tanto, que teoría personal y teoría profesional (O´Hanlon, 1993) son dos conceptos distintos. Una teoría profesional es una teoría creada y perpetuada dentro de una cultura profesional, ampliamente compartida y comprendida y una teoría personal es una teoría única que mantiene cada persona y que se construye a través de la experiencia y el análisis de la teoría profesional.

Desde estos presupuestos entendemos que cada persona posee una teoría, su teoría personal, que ha ido construyendo en un proceso de reelaboración personal a partir de sus conocimientos y creencias que le permite dar significado a su práctica. Dicha teoría personal será el telón de fondo para comprender y actuar en cualquier situación.

Sucede, sin embargo, que esa teoría personal existe a un nivel implícito y es difícil de articular e identificar, por lo tanto, es difícil de examinar (Calderhead, 1987). Es esencial, por tanto, incidir y estimular al profesional para que evidencie esta teoría para lo que se precisa una reflexión profunda sobre las suposiciones y principios teóricos en los que descansan sus acciones (Smith, 1989). Se deben poner en marcha procesos de reflexión, tanto individuales como grupales, que nos den conciencia de los principios teóricos que configuran nuestros esquemas de conocimiento y su potencialidad para explicar la práctica.

Es más, esta manera de proceder debemos de abordarla desde la formación inicial, es decir, debemos crear hábito en el alumnado de reflexión y hacerlos conscientes de las creencias que asumen y que les ayudan a interpretar la acción social. Marcelo (1994:356) resalta que "analizar las creencias es una tarea individual pero también colectiva. Los estudiantes han de acostumbrarse a justificar sus propias actuaciones a la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

luz de las creencias y valores que asumen y a aceptar los dilemas propios de actuar en contradicción con las creencias asumidas".

La teoría personal debe ser concebida, tal y como propone Moral, (1997:82) como una teoría que se construye "mediante procesos de indagación e investigación personal y sirve de base para la construcción del conocimiento profesional. El proceso debería ser visto como un ciclo perpetuo de etapas las cuales están en continuo movimiento. Las distintas etapas se suceden cíclicamente para permitir una renovación de la práctica profesional a través de una evaluación personal constante y de un proceso de teorización constante de la acción".

Desde estos planteamientos la manera en que se construye el conocimiento profesional está directamente relacionado con el aumento del conocimiento profesional (Elbaz, 1990; Hayon, 1990; Aspland y Brown, 1993).

Insistimos, por tanto, en la necesidad de que el alumnado desde su formación inicial interiorice esta manera de proceder de tal manera que, posteriormente, afronten el ejercicio de su profesión más allá de una rutina conservadora y no problemática (Calderhead, 1988).

3.4. La investigación como una herramienta para la construcción del conocimiento

Descubrir las relaciones entre la teoría y la práctica no es tarea fácil cuando desde la formación inicial no ha existido una preocupación por facilitar herramientas para vincular los conocimientos que se generan desde uno y otro ámbito.

Existen suficientes trabajos de investigación que coinciden en afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando éstos son importantes y han sido asimilados significativamente, no garantiza su pervivencia a lo largo del tiempo, ni se traducen automáticamente en procedimientos de actuación práctica (Schön, 1992).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Aunque la formación académica en centros universitarios es fundamental en la configuración de un pensamiento pedagógico y en el desarrollo de actitudes positivas para el desarrollo profesional, las investigaciones resaltan la dificultad del alumnado para pasar de los aprendizajes teóricos a la resolución de los problemas que plantea el ejercicio profesional (Vera, 1988); (Morine-Dershimer, 1989); (FeimanNemser, 1987); (Marcelo, 1992). En su gran mayoría, carecen de criterios sólidos para juzgar la importancia o utilidad de lo que están estudiando porque no han tenido que superar el choque con la realidad educativa en sus múltiples y variadas facetas (Vonk, 1983:133).

Esta dificultad que presenta el alumnado en la transferencia de los aprendizajes de unos contextos a otros ha sido un aspecto atendido desde el ámbito de la formación del profesorado. Elliot (1993) subraya la importancia, en los programas de formación del profesorado, del uso de un enfoque de indagación y de resolución de problemas reflexivo para contrarrestar la tendencia a responder a los acontecimientos imitando o aplicando conocimiento indiscriminadamente sin realizar un profundo análisis. Se trata de que los profesores comiencen a ser agentes activos en la producción de un discurso pedagógico, más que, meramente, consumidores de conocimiento profesional producido por los académicos y los investigadores educacionales (Dadds, 1993). Estas consideraciones creemos que, también, son válidas en la formación de los educadores(as) sociales que, al fin y al cabo, a unos y otros les caracteriza la faceta educativa.

Desde estos planteamientos se intenta que el alumnado elabore su teoría práctica de un modo reflexivo a partir de procesos de investigación.

La investigación-acción puede, desde nuestro punto de vista, aportarnos algunas ideas para abordar la manera de cómo alcanzar la vinculación entre la teoría y la práctica durante el *Practicum*. En primer lugar, porque se la identifica como una estrategia que permite vincular la teoría con la práctica; en segundo lugar, por su potencial formativo en cuanto a un mayor conocimiento y comprensión de la realidad y desarrollo de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

habilidades y actitudes susceptibles de adquirir durante el proceso de investigación por cuantos se implican; en tercer lugar, el punto de partida de la investigación surge de los problemas y necesidades de la práctica profesional y, en cuarto lugar, son los implicados en esas situaciones y problemas los que, de una manera democrática, participativa y reflexiva, intentarán solventarlos.

Efectivamente, una de las características de la investigación-acción es que posibilita la unión de teoría y práctica. En esta línea, es "uno de los compromisos más decididos para superar el binomio teoría práctica..., cómo hacer posible que la práctica y la teoría se encuentren en un espacio común. Supone una reflexión crítica para elaborar teorías sobre la praxis, dirigidas a transformar la realidad" (Escudero, 1987:16). Así lo manifiesta, también, Pérez Serrano (1990:46) cuando indica que "existe un resurgir de la investigación-acción que intenta unir aspectos que hasta ahora habían estado separados estructuralmente dentro de la investigación: teoría y práctica". La misma autora, continua diciendo que "la investigación-acción constituye un elemento clave en la formación y en el perfeccionamiento permanente, pues es capaz de unir teoría y práctica en la resolución sistemática de los problemas" (Pérez Serrano, 1998:151).

Por otro lado, nos llama la atención la dimensión formativa de la investigación-acción. Goyette y Lessard-Heber (1988), Stenhouse (1984), Elliot (1981), conciben la investigación-acción como una estrategia a la cual se asocia una función de formación de las personas implicadas. Así, para Stenhouse (1984) la investigación-acción "perfecciona la práctica docente, enriquece a profesores, alumnos e investigadores a la vez que perfecciona la enseñanza "ayuda al profesor a desarrollar sus destrezas". En la misma línea, Goyette (1988:108) resume que "la realización de proyectos de investigación por los enseñantes es simultáneamente un objetivo de investigación y una estrategia de perfeccionamiento" y Pérez Serrano (1998:126) confirma que "la investigación-acción está considerada como una estrategia de investigación, formación y además como estrategia de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

cambio social". La misma autora añade que es "un medio para el adulto de proseguir su desarrollo personal y su formación profesional. Así, la finalidad de la formación puede ir encaminada a un cambio social o puede ser un objetivo en sí misma" (Pérez, G. 1998:132). García (1999) se pronuncia en la misma línea y añade que "las propuestas de la Investigación-Acción pueden igualmente servir como referente formador e investigador en el aprendizaje de los alumnos (...), quienes realizan sus tareas curriculares del *Practicum* como una base imprescindible en su trayectoria profesional". En este sentido, proporciona desarrollo profesional ya que sitúa a los implicados en el proceso de investigación a identificar, definir y comprender situaciones problemáticas y a plantear soluciones a dichos problemas profesionales.

Por último, otra idea clave en la investigación-acción es que es un proceso que se inicia a partir de problemas prácticos, es decir, "son objetos de investigación los problemas y las preocupaciones que interesan a los trabajadores sociales, a los profesores o a cualquier otro profesional que se interese por estudiar las situaciones concretas y las condiciones en que tales problemas aparecen" (Pérez Serrano, 1998:126) y que se "interpreta la investigación como una indagación sistemática y autocrítica basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; tratándose de una curiosidad estable, no fugaz" Pérez Serrano (1998:127). Kemmis y McTaggart (1988:14) añaden, además, que la investigación-acción es "una investigación participativa, colaboradora, que surge de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo. La gente describe sus preocupaciones, explora qué piensan los demás e intenta descubrir qué puede hacerse. En el curso de la discusión, deciden sobre qué cosa podría operarse y adoptan un proyecto de grupo. El grupo identifica una preocupación temática. La preocupación temática define el área sustantiva en la que el grupo planifica la acción conjunta, actúan y observan individual y colectivamente y reflexionan juntos".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Es decir, la investigación-acción se caracteriza por "la toma de decisiones conjuntas para definir los problemas, diseñar la investigación, recoger los datos, interpretar y valorar los resultados" (Escudero, 1987:18).

Pérez Serrano (1990:58) define la investigación-acción como "un proceso circular de indagación y análisis de la realidad, en el que partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive, procedemos a una reflexión y actuación sobre la situación problemática con objeto de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de la investigación". Esta autora identifica cuatro pasos a seguir en el proceso de la investigación-acción: a) Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema", b) Construcción de un plan, c) Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona y d) Reflexión. Interpretación e integración de resultados. Replanificación.

El resultado de trabajar procesos de investigación- acción será conseguir un hábito reflexivo que facilite una toma de conciencia continua de los principios básicos que fundamenta el conocimiento (Noffke y Brennan, 1991 citado por Moral, 1997:106) provocando la reconstrucción constante del conocimiento y, por tanto, la mejora profesional.

3.4.1. El *Practicum* orientado a la investigación

Vinculado a los programas de formación del profesorado reflexivos se define un modelo de prácticas alternativo a la visión tradicional que, en términos de Zeichner (1996), se le reconoce como el *Practicum* orientado a la indagación y la investigación.

Este planteamiento se apoya en la necesidad de superar la visión funcionalista de la socialización en el período de prácticas ya que no es correcto considerar que los alumnos(as) que se forman para ser profesores en su período de prácticas sean modelados y sometidos a una experiencia de prácticas que les niegue su capacidad de respuesta, de control y de crítica personal (González Sanmamed, 1994). Además, se considera que una propuesta alternativa de modelo de prácticas consiste en conseguir que el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

alumnado en formación no tenga que asimilar, simplemente, lo que hacen los profesores, sino que deben dedicarse, fundamentalmente, a cuestionar lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, así como las condiciones institucionales, políticas, culturales, sociales y económicas en que se realizan (Gimeno, 1988; Mauri Majós, 1988; Alonso, Pereira y Villacorta, 1991).

A partir de aquí, se comienza a gestar un modelo de prácticas en el que "se deja a un lado las nociones del estudiante para profesor como un mero aprendiz hacia la noción de un estudiante para profesor como un co-explorador, pues comparte con los supervisores y mentores un proyecto de formación moviéndose hacia los roles de "co-iguales" (Moral, 1997:126).

Definen, también, a este nuevo modelo de *Practicum* a) su sistema de trabajo base, que consiste en ayudar a los estudiantes a que desarrollen una comprensión de sus propias teorías prácticas, mediante una crítica y examen a la luz de distintas perspectivas y aprendan a desarrollar un nuevo conocimiento obtenido de la reflexión sobre la práctica; b) se considera que es más importante dedicarse a facilitar la comprensión de los conceptos clave de las disciplinas adquiriendo un dominio de conocimiento pedagógico o didáctico más que memorizar una gran información y c) se apoya en una nueva forma de presentar los resultados de la investigación educativa. Debe dejarse de un lado las formas asumidas por principio o porque han sido probadas mediante un proceso de investigación y promover una actitud más crítica en los alumnos para que lleguen a verse como generadores potenciales del conocimiento acerca de la enseñanza. Es difícil que, ellos mismos, se vean como productores de conocimiento si sólo se les ha permitido leer investigaciones conducidas por personas ajenas, sin permitirles ningún tipo de cuestionamiento o crítica sobre ellas (Field y Field, 1994).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.4.1.1. La Investigación Reflexiva como estrategia formativa en el *Practicum*

Moral (1997) plantea la investigación como principio básico de estrategia formativa del *Practicum*, y nos presenta una propuesta que denomina Investigación Reflexiva en un claro intento de sintetizar los nuevos presupuestos que orientan la formación del profesorado. En él se identifican seis grandes fases que pasamos a enumerar a continuación:

1. DELIMITACIÓN DE LA TEORÍA QUE FUNDAMENTA LA PRÁCTICA

A. Primera delimitación del tema problemático a investigar. Creando un clima adecuado para poder trabajar de forma reflexiva.

El primer paso en los procesos de investigación es formular el tema que va a ser investigado. Para ello, la autora propone que el alumnado se pregunte acerca de:

> ¿Existe para mí algún tema de interés que necesita una atención urgente?
>
> ¿El tema que quiero investigar está bien identificado, es claro y obvio, o por el contrario está poco definido y clarificado?

Se recomienda invertir un tiempo suficiente para explorar los posibles temas de interés e identificarlos tanto como sea posible. Sin embargo, nos advierte que aunque se necesite realizar una identificación del problema que inicia el proceso de investigación, puede ocurrir que el problema inicial sea modificado ya que suele ser considerado una primera aproximación a la situación que va a ser investigada. Es por ello, que la formulación del punto de partida que se lleva a cabo en esta fase podrá ser entendida como una declaración superficial del problema y lo que realmente es importante, según la autora, es crear un clima distendido y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

relajado que permita un trabajo creativo y compartido por todos los miembros del grupo.

B. Determinación y clarificación del punto de partida de la investigación

En este momento se introduce al alumnado en una búsqueda de la teoría que fundamenta el tema que se investiga, partiendo tanto de la teoría recogida en los libros y documentos, como la teoría personal acumulada a lo largo de su experiencia. Se pretende ir más allá de la primera impresión y llegar a una comprensión profunda y una mayor clarificación del tema o problema que inicia el proceso de investigación reflexiva.

Se busca poner la teoría "enfrente" del alumnado y estimularlos a que comiencen a decidir si son teorías totalmente nuevas para ellos o familiares para su sistema de creencias. Interesa, por tanto, activar todo el sistema de creencias personal, para conseguir estimular los esquemas de referencia y facilitar un proceso constructivista de mejora de la estructura de conocimiento del alumnado.

C. Proceso de análisis

El proceso de análisis que se plantea en la investigación reflexiva, para estudiar a fondo y de forma significativa la teoría práctica que fundamenta el tema que investigamos, se lleva a cabo mediante una serie de fases que avanzan en complejidad:

1. Descomposición de los elementos esenciales de la teoría

Moral (1997) hace referencia, en este momento del proceso, a la identificación de los elementos esenciales de la situación problemática. Plantea un proceso de categorización que consiste en aislar elementos conceptuales que tienen un significado particular.

2. Formulando relaciones y conexiones entre los elementos de la teoría

Además de identificar las características singulares de la situación es necesario establecer relaciones de significado entre los distintos elementos de una situación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3. Visión causal o sistemática de la teoría

Las relaciones entre las categorías pueden ser analizadas bajo una perspectiva causal o bien bajo una interpretación sistemática en la que cada hecho puede ser concebido como un sistema de desarrollo independiente.

4. Visión sintética y holística de la teoría

Es el momento en que los procesos de clarificación y análisis realizados anteriormente, necesitan ser reducidos a una serie de características centrales para llegar a una interpretación sintética holística que permite una actuación clara en la complejidad de los fundamentos teóricos.

2. CUESTIONANDO LOS PRINCIPIOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAN LA PRÁCTICA MEDIANTE EL PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

En esta fase del proceso interesa que el alumnado llegue a expresar declaraciones reduccionistas una vez llevado a cabo todo el proceso de análisis. Estas declaraciones reduccionistas deben ser expresadas mediante el formato de hipótesis.

3. COMPROBACIÓN DE LOS PRINCIPIOS TEÓRICOS EN LA PRÁCTICA

Tras definir las hipótesis, es necesario llevar a cabo un proceso de recogida de datos de la práctica real. Una vez recogidos los datos deben ser analizados para que se pueda llevar a cabo una verificación de hipótesis correcta y para poder realizar el proceso de unión de la teoría con la práctica, posteriormente. Por tanto, los datos obtenidos del análisis realizado en la delimitación teórica llevada a cabo en la primera fase del proceso de investigación reflexiva, son comparados con el análisis realizado en esta fase de recogida de datos de la práctica cotidiana y real.

4. VERIFICANDO HIPÓTESIS MEDIANTE CONTRASTE DE ANÁLISIS TEÓRICO/PRÁCTICO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En esta fase se propone un contraste del análisis realizado sobre los datos obtenidos de la teoría con el análisis de los datos obtenidos de la práctica. Según nos propone la autora, para hacer factible este contraste de análisis, éstos deben haber sido realizados siguiendo la misma estructura.

Gráficamente, nos propone estos pasos:

Fase de establecimiento de la teoría que fundamenta la práctica (análisis fundamentado en la teoría)	**Fase de verificación de los principios teóricos en la práctica (análisis fundamentado en la práctica)**
➢ Sistema de categorías realizado en la primera fase de análisis	➢ Sistema de categorías realizado en la segunda fase de análisis
➢ Definición de categorías en la primera fase de análisis	➢ Definición de categorías en la segunda fase de análisis
➢ Relaciones establecidas entre las categorías en la primera fase de análisis	➢ Relaciones establecidas entre las categorías en la segunda fase de análisis
➢ Causalidad entre las categorías en la primera fase de análisis	➢ Causalidad entre las categorías en la segunda fase de análisis
➢ Síntesis en las categorías en la primera fase de análisis	➢ Síntesis en las categorías en la segunda fase de análisis
➢ Establecimiento de hipótesis a partir del análisis de la teoría	➢ Verificación de hipótesis en la práctica

Cuadro 17. Contraste para el análisis teoría-práctica (Moral, 1997:163)

5. CONFRONTANDO CONCLUSIONES

La confrontación supone que el alumnado ya ha elaborado una visión personal del tema investigado y que está preparado para confrontarlo con los otros. De esta confrontación de puntos de vista personales se conseguirá enriquecer las visiones personales, que se han ido elaborando a lo largo de la investigación reflexiva.

6. RECONSTRUYENDO LA TEORÍA QUE FUNDAMENTA LA PRÁCTICA

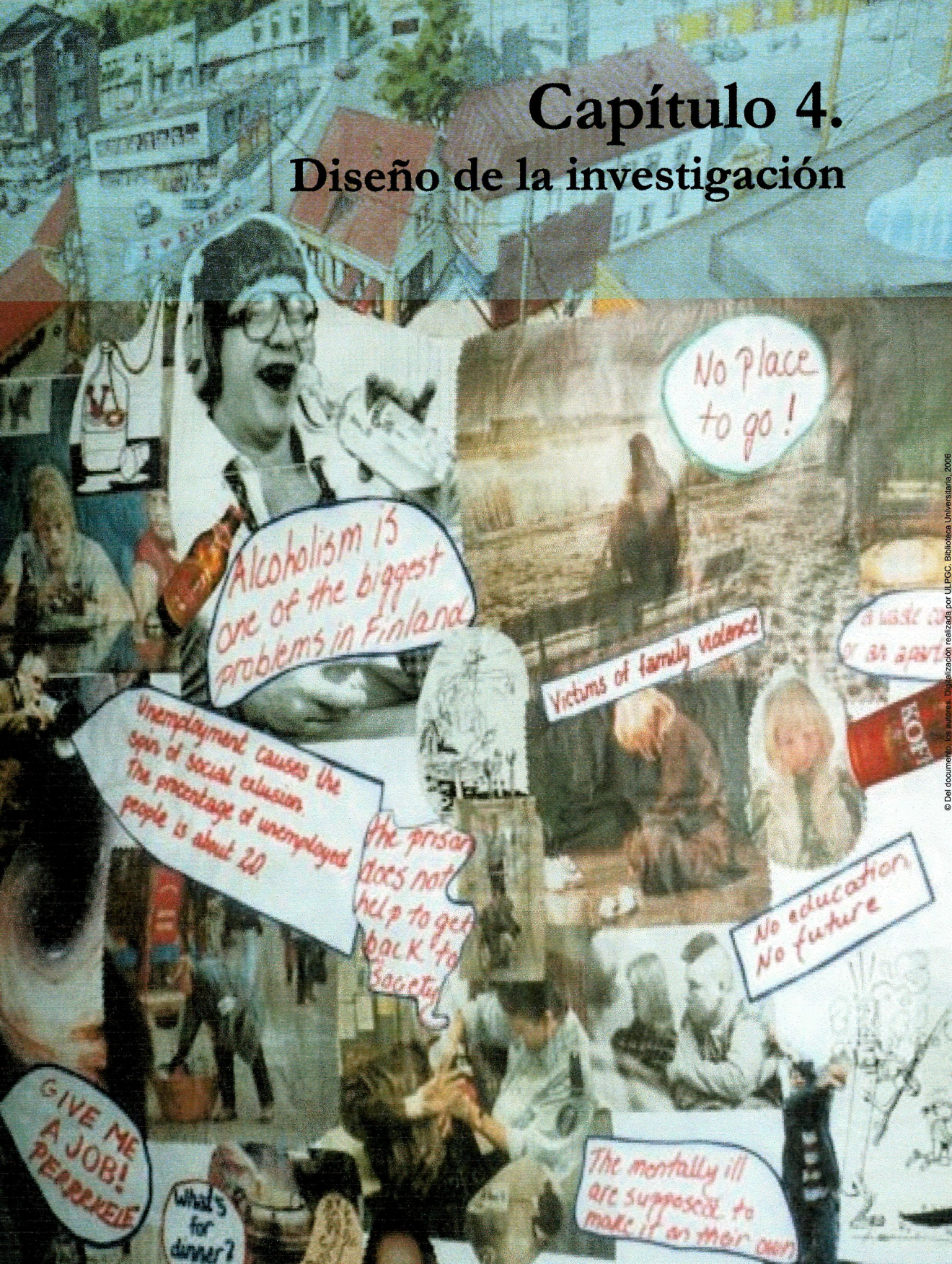
En el caso de la investigación reflexiva, el alumnado debe elaborar una síntesis final de construcción de la teoría a partir de los análisis realizados. La construcción de su teoría personal la debe fundamentar en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

las conclusiones obtenidas del análisis de la teoría que fundamenta la práctica y del análisis de la práctica recogida mediante observaciones, entrevistas, encuestas, etc. Así, respaldándose en los análisis realizados, el alumnado debe alterar, recomponer o transformar su concepción teórica inicial.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 4.
Diseño de la investigación



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

Comenzamos, este capítulo, justificando y planteando el problema, estableciendo el propósito de esta investigación y enunciando las bases metodológicas en las que nos fundamentamos para su desarrollo. A continuación, presentamos las fases de la misma, el contexto, las fuentes y los instrumentos utilizados vinculados a las diferentes fases y aportando el uso o finalidad con que los hemos utilizado. Añadimos, además, el tipo de análisis y tratamiento que hemos llevado a cabo con cada uno de los instrumentos utilizados.

4.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Hemos asistido en las últimas décadas a un reconocimiento de la extensión del concepto de educación, tanto a nivel horizontal como vertical. Ampliamos los espacios o ámbitos educativos, cuestionando que el único ámbito sea la escuela y, además, ampliamos las edades, considerando la educación como un proceso permanente, a lo largo de toda la vida del individuo y no exclusivo del periodo escolar. Consecuencia de ello, se ha extendido el ejercicio profesional en el sector educativo, a personas formadas por distintas vías y procedentes de diversas titulaciones, universitarias o no.

En este contexto, se establece el título universitario de Diplomado en Educación Social por Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto (B.O.E. de 10 de octubre) por el que se aprueba las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título señalado.

La Universidad, como centro responsable de la formación de los profesionales, orienta el primer paso a dar en la preparación laboral, pero ésta es insuficiente si no cuenta con el aval y el contraste de la realidad socioeconómica de las empresas donde se va a proyectar ese conocimiento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En este sentido, las empresas o centros de prácticas constituyen ese otro contexto o espacio de formación tan importante como los primeros. Es decir, los y las estudiantes que deciden prepararse para trabajar en el ámbito de la educación necesitan de las empresas socioeducativas como marco de referencia donde confrontar y ampliar la formación recibida en la universidad.

La realidad nos confirma la necesidad de esta colaboración. En los últimos años, y desde el mundo social y laboral, ha surgido una fuerte crítica hacia la institución universitaria por la insuficiente e inadecuada formación, excesivamente teórica, academicista y alejada de las necesidades sociales y de productividad del momento, con que salen preparados los nuevos titulados. Se la considera, básicamente, un medio ineficaz para formar profesionales adaptados a las nuevas necesidades socioeconómicas.

Se verifica, de este modo, la separación entre la universidad y la realidad social y económica; confirmándose, así, que uno de los problemas básicos a resolver, en la actualidad, en lo que se refiere a la Educación Social, aunque extrapolable a múltiples profesiones, es lograr "un ajuste entre la estructura profesional y la formación de los educadores(as) sociales" (Ventosa, 1989:64).

Diversas factores favorecen esta ineficacia pero, esencialmente, podemos destacar una formación muy rígida y/o excesivamente conceptual desligada casi por completo del contexto real al que debe responder.

A partir de esta consideración, se introduce, en el Plan de estudios de la titulación de Educación Social, el *Practicum* como el componente de la formación más próximo a la profesionalización; concebido para que su desarrollo suponga, en términos de Shön (1992:45), "la conjunción de la teoría, las técnicas y los saberes técnicos y profesionales y plantearse como forma de enlace entre la formación inicial teórica y práctica y la introducción en la dimensión profesional".

No obstante, en su corta andadura no ha sido objeto de profundización en trabajos donde se determine hasta el punto de poder

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

concretar en qué consiste o debe consistir el *Practicum*, cuáles son las variables que mejor lo explican, desde qué supuestos teóricos, políticos, sociales, profesionales puede justificarse la existencia del *Practicum*, cómo llevarlo a las instituciones y cómo potenciarlo. Es decir, falta todo un arrope que dé consistencia a una actividad tan esencial. En esa línea, se expresa Mínguez (1999:44) cuando afirma: "La realidad es que los centros de formación se han estado moviendo alrededor de la normativa existente y apenas nos hemos atrevido a profundizar un poco más para traspasar las pautas dadas e ir más lejos de las fronteras establecidas por la dimensión gerencialista y administrativa. Las coordinaciones de las prácticas se han reducido a la distribución de los alumnos en los centros, organización de algunas conferencias y poco más".

Zabalza y Cid (1998:19) se pronuncian en este sentido y advierten que el *Practicum* es un aspecto de "escasa significación en términos de planificación previa, de preparación de mecanismos para evaluar su funcionamiento y de formación de las personas encargadas de tutorizar al alumnado".

El *Practicum* constituye, en no pocas ocasiones, un segmento aislado e independiente de la carrera. Algo que forma parte de la misma pero que mantiene vinculaciones débiles, o incluso ninguna vinculación, con el resto de los componentes curriculares (materias estudiadas, experiencias formativas que se les ofrecen a los estudiantes, etc.). Sánchez (1999:185), nos señala dos rupturas principales que deben ser consideradas:

- La desconexión entre el *Practicum* y el perfil profesional de las carreras. En efecto, en algunas ocasiones, lo que se hace en el *Practicum* tiene poco que ver y a veces nada con el sentido formativo que tiene la carrera, lo que quiere decir que el *Practicum* aporta poco como experiencia de aprendizaje.
- La desconexión del *Practicum* con las otras materias del currículo. El *Practicum*, no pocas veces, al tener sus propios profesores

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

encargados de llevarlo a cabo (sólo a veces para completar créditos), pierde la conexión con el resto de las unidades formativas de la carrera (materias, prácticas de las asignaturas, ...) y acaba constituyéndose en algo más y algo distinto en la formación. En este caso el *Practicum* ya no enriquece los aprendizajes de las disciplinas ni es enriquecido por ellos.

En el contexto de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, los primeros años de *Practicum* de Educación Social han exigido un gran esfuerzo en la organización y estructuración del mismo con el fin de dar una respuesta de calidad a un importante número de alumnado. En esta nueva labor, se afrontaron cuestiones como el tipo de centros que podrían ser candidatos del *Practicum*, la presencia de tutores profesionales como elemento fundamental del seguimiento profesional del alumnado en prácticas, el número de horas a realizar en los centros, el tipo de convenios que debían establecerse entre Universidad y centro, los modelos de *Practicum* , etc.

Tras varios años de funcionamiento del *Practicum* y una vez diseñados y ajustados los nuevos modelos organizativos y de coordinación, urge que, tanto el profesorado de universidad como los tutores y tutoras profesionales de los centros, dirijamos nuestra atención y esfuerzos más a los contenidos y procesos implicados en el desarrollo del *Practicum* que a la organización y estructura del mismo. De tal manera que, una vez resueltos los problemas iniciales y superadas dichas dificultades, comencemos a centrar nuestra atención en el qué y el cómo de dicho proceso de aprendizaje.

Toda esta situación viene arropada por una preocupación profesional que arranca desde el curso académico 1998-99, momento en que se pone en marcha la titulación de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Esta preocupación se centra, por unos momentos, en cuestiones relacionadas con la incertidumbre en torno al profesional que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

pretendemos formar, de tal forma que, a lo largo de estos años, merodea de forma constante preguntas cuyas respuestas creemos clave para la coherencia en nuestra actuación docente. Otras, más relacionadas con decisiones en torno a la práctica diaria, tanto en el aula como en las tutorías, tanto en el desarrollo de los proyectos docentes como durante el *Practicum*.

Con estas razones sobre el papel, resulta necesario que la Universidad, como responsable de dotar al futuro profesional de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollarse y desenvolverse en su rol profesional, establezca procesos de articulación entre la teoría y la práctica para así promover el desarrollo profesional del estudiantado a lo largo de su permanencia en la institución universitaria y facilitar la transición a la vida activa, es decir, deberá impulsar una " formación inicial (...) que contenga segmentos teóricos y aplicados, por una parte y segmentos de "prácticas de campo" o "practicas profesionalizadoras" por otro." (Zabalza y Cid, 1998:20)

Esperamos aportar, en esta investigación, algunas ideas en torno a algunos de estos interrogantes, pudiendo así realizar una contribución real a esta incipiente profesión.

4.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación práctica del educador(a) social, tal y como se ha podido entrever en el punto anterior, es un cometido complejo y difícil de abordar que requiere un planteamiento cooperativo, una práctica compartida y cuidadosamente tutelada y una reflexión constante por parte de cuantos participan en el proceso, tanto el profesorado de las distintas áreas como educadores en ejercicio y los propios estudiantes, futuros educadores(as) sociales. Con este planteamiento de fondo, resaltamos uno de los aspectos que creemos, al menos intuitivamente, incide de lleno en la configuración de un *Practicum* orientado a aproximar y redefinir la teoría desde la práctica profesional.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Desde los inicios de la titulación de Educación Social ha existido una preocupación por la relación y la contribución mutua entre el alumnado y los tutores(as) de la universidad durante el periodo de prácticas que, en la mayoría de los casos, se reduce a la elaboración, por parte de unos, de la memoria y a su lectura, por parte de los otros. Pensamos que en el ámbito universitario son posibles otros niveles de colaboración y ayuda mutua que contribuyan a un crecimiento profesional y a una formación de mayor calidad. Por esta razón, hacemos de este tema, nuestro problema de investigación que podríamos enunciar de la siguiente forma:

¿Qué elementos del proceso de tutorización se modifican al incorporar en el *Practicum* de Educación Social un programa de formación orientado a la investigación?

4.4. Propósito de la investigación

A partir de la identificación del problema de la investigación pretendemos alcanzar los objetivos que se enuncian a continuación:

1. Diagnosticar la labor que, en la actualidad, está desarrollando el tutor(a) universitario durante el *Practicum* de Educación Social.
2. Diseñar un programa de formación que ayude a los tutores(as) universitarios a desarrollar el proceso de unión entre teoría y práctica en el alumnado durante el *Practicum.*
3. Desarrollar la propuesta y describir cómo el alumnado es guiado en su proceso para reconstruir la teoría desde la práctica.
4. Valorar en qué medida la propuesta modifica el proceso de tutorización universitario durante el *Practicum.*

Asumir estos objetivos significa, desde nuestro punto de vista, contribuir, directa o indirectamente, a:

1. Mejorar la Formación Inicial, en la titulación de Educación Social, ofertada desde el ámbito universitario en tanto en cuanto

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ofrecemos un programa de formación para el *Practicum* de dicha diplomatura más acorde con las actuales demandas sociales.

2. Repensar el *Practicum* desde una postura que intenta definirlo respecto a sí mismo y al resto de las materias que intervienen en la titulación y revalorizarlo como un elemento sustancial en la formación inicial.
3. Definir el papel que tanto el alumnado como los tutores(as), de universidad y de prácticas, desempeñan durante el *Practicum*.
4. Desvelar las condiciones y tareas que definen el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC y, por tanto, identificar las posibles mejoras que podrían emprenderse.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN			
Diagnosticar la labor que, en la actualidad, está desarrollando el tutor(a) universitario durante el *Practicum* de educación social.	Diseñar un instrumento que ayude a los tutores(as) universitarios a desarrollar el proceso de unión entre teoría y práctica en el alumnado durante el *Practicum*	Desarrollar la propuesta y describir cómo el alumnado es guiado en su proceso para reconstruir la teoría desde la práctica.	Valorar en qué medida la propuesta modifica el proceso de tutorización universitario durante el *Practicum*
Identificar las funciones y acciones que el tutor o tutora universitario desempeña con el alumnado durante el *Practicum* de Educación Social	Construir un programa de formación alternativo al existente durante el *Practicum* de Educación Social	Instruir a los tutores(as) universitarios en el programa de formación que proponemos	Valorar los efectos formativos del programa de formación en el alumnado
Analizar los documentos que orientan el *Practicum* de Educación Social la Facultad de Formación del Profesorado			Describir las dificultades identificadas por los tutores(as) durante el desarrollo de la propuesta
Conocer la percepción del alumnado y tutores(as) en cuanto a los procesos de tutorización			Comprobar si el proceso de instrucción desarrollado con los tutores(as) universitarios ha respondido a sus necesidades
			Valorar si la propuesta de formación ha supuesto para los tutores algún tipo de aprendizaje

Cuadro 18. Objetivos específicos de la investigación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del problema planteado, proponemos algunas hipótesis como referentes para conocer en qué medida nuestra propuesta nos permite clarificar el problema seleccionado. Las hipótesis elaboradas son las siguientes:

1. El Programa de Formación orientado a la Investigación puede facilitar que los tutores(as) universitarios desempeñen, durante las tutorías del *Practicum* de Educación Social, funciones relacionadas con la conexión teoría-práctica a través de la reflexión, funciones de evaluación de los aprendizajes realizados por el alumnado y funciones de información y orientación académica y sociolaboral.
2. Los Programas de Formación orientados a la Investigación pueden permitir identificar y vivenciar el *Practicum*, por parte de los agentes implicados, como una experiencia de aprendizaje ya que dotarían de contenido formativo la experiencia de prácticas.
3. La implementación de Programas orientados a la Investigación podrían proporcionar al alumnado conocimientos, habilidades y actitudes contrastados con la realidad profesional mejorando la formación inicial ofertada desde el ámbito universitario.

4.6. BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro diseño de investigación queda configurado por una metodología de Evaluación de Programas propuesta por Stufflebeam (1971) y conocida como modelo CIPP –contexto, entrada, proceso, producto–. Un Modelo de Evaluación que reposa en una concepción de la evaluación mucho más amplia que la que se limita a determinar si los objetivos del programa han sido alcanzados. Así, el Modelo CIPP nos proporciona una estructura general para la evaluación de nuestro programa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Nuestra investigación, teniendo en cuenta los objetivos que nos hemos propuesto, ha sido abordada en tres fases claramente diferenciadas: a) conocer la situación de partida en lo que se refiere al trabajo desarrollado por los tutores(as) universitarios, en sus tutorías, durante el *Practicum* de Educación Social; b) diseñar un programa y llevarlo a la práctica y, por último, c) llevar a cabo su evaluación.

En la actualidad, no se cuestiona la importancia y necesidad de la evaluación de los programas para la mejora de la formación. Entre otros aspectos, Sanz (1990) considera que estas acciones quedan justificadas por diversos motivos como dar respuesta a las necesidades del colectivo al que va dirigido el programa, mejorar las características y las estrategias que utilizamos para desarrollar el programa, obtener evidencias que permitan, a los diferentes agentes implicados en la formación, dotarse de criterios para la toma de decisiones acerca del progreso de los programas.

Compartimos el concepto de evaluación propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1995:183) que dice así:

> *"La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y proponer la comprensión de los problemas implicados"*

Desde esta orientación, y siguiendo el esquema propuesto como referente de nuestro trabajo, podemos observar que nuestra indagación va dirigida a una variedad de objetivos: la obtención de evidencias referidas al análisis del contexto, de las condiciones de entrada del proyecto y del proceso seguido en su desarrollo y de los resultados alcanzados. Estos elementos se corresponden con los propuestos por Stufflebeam (1971) en el Modelo de Evaluación CIPP –contexto, entrada, proceso y producto–. Es un modelo que nos ha sido útil porque nos ha permitido tomar

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

decisiones –la toma de decisiones es el fundamento de este modelo– para el perfeccionamiento del programa.

En este sentido, la evaluación del programa ha sido realizada en dos grandes momentos. Al principio, nos propusimos obtener una imagen de las condiciones previas y del análisis de necesidades; este periodo corresponde con la evaluación del contexto y de entrada propuesto por el Modelo CIPP. Después, en el desarrollo de la investigación que se propuso como guía para la realización y al final que tiene como propósito conocer su impacto y tomar decisiones para el cambio.

La evaluación del contexto tiene como objetivo definir el contexto institucional, valorar las necesidades de la población objeto de estudio, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades. Los resultados de una evaluación del contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste o el establecimiento de metas y prioridades y para la designación de los cambios necesarios.

La finalidad de la evaluación de las condiciones de entrada es ayudar en la consideración de estrategias alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales, es decir, diseñar el programa y definir los recursos para su desarrollo.

En esta línea, se propone identificar los problemas, las necesidades, los entornos en los que se generan, las dificultades y los elementos a favor con los que nos podemos encontrar para llevar a buen fin los objetivos propuestos.

En fin, cualquier acción sistemática en el ámbito de la formación debe recurrir a la valoración de las necesidades para mejorar el diseño y el desarrollo de los programas de formación que se pretendan poner en marcha.

En líneas generales, debemos tener en cuenta como criterios fundamentales el valor –en qué medida ha respondido a las necesidades valoradas– y el mérito –su calidad– (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por evaluación del proceso, el autor entiende el seguimiento sistemático de la realización de un programa, con el fin de modificar el programa, las condiciones necesarias e identificar si las personas responsables de su desarrollo son capaces de implementarlo y de desempeñar sus funciones. Por este motivo es importante identificar las diferencias entre el programa diseñado y desarrollado, así como los errores producidos en el diseño y en su implementación.

La evaluación del producto refleja la posibilidad de valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa (Stufflebeam y Shikfield, 1995), de modo que podamos tomar decisiones para mantenerlo o mejoratlo.

La evaluación es entendida como un proceso continuo que se realiza al comienzo del programa –valoración de necesidades–, en su desarrollo y al final (Aubrey, 1982; Sanz, 1990).

Entiende Trump (1975:17) que la investigación se configura como *"(...) un proceso dinámico que produce cambios en el programa"*. En definitiva, nos permite evidenciar si los resultados obtenidos nos posibilitan defender las estrategias y las propuestas que hemos generado, así como ayudarnos en su mejora. Este ha sido uno de los aspectos fundamentales por el que hemos decidido utilizar este diseño de evaluación.

4.7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de abordar el problema general planteado, fue necesario explicitar de forma individual la problemática específica referida a cada uno de los participantes implicados. Es decir, se formularon preguntas de evaluación distintas para cada uno de los agentes comprometidos en esta investigación –alumnado, tutores(as) de universidad y tutores(as) de prácticas–.

A continuación, presentamos las tablas en las que quedan reflejadas las categorías y las preguntas de evaluación en las distintas fases para los participantes:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Preguntas de evaluación en cada una de las fases

  Incorporamos, en este apartado, aquellas preguntas que guiarán la búsqueda de información en cada una de las fases.
- Categorías y preguntas de evaluación para los tutores(as) universitarios.

  Dentro de este título, establecemos cuáles van a ser los criterios e indicadores que nos permitirán valorar, desde el punto de vista de los tutores(as) universitarios, el programa y el proceso de formación.
- Categorías y preguntas de evaluación para el alumnado.

  Definiremos, al igual que en el caso anterior, los criterios e indicadores para estimar el programa y el proceso de formación desde la perspectiva del alumnado.

4.7.1. Preguntas de evaluación en cada una de las fases

En el momento de proceder a la búsqueda de información para comenzar a desvelar nuestro problema de investigación, procedimos realizando una batería de preguntas en torno a diferentes aspectos que necesitábamos conocer en cada una de las fases de la investigación. Presentamos, a continuación, la selección última de los interrogantes que pretendemos responder durante esta investigación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN DE PARTIDA	➢ ¿cuáles son las características del contexto y la situación específica del proceso de autorización durante el Practicum en la Facultad?
	➢ ¿cuáles son las percepciones que tienen los diferentes agentes sobre el proceso de tutorización?
	➢ ¿cuáles son las necesidades reales sentidas y expresadas por el grupo protagonista del Practicum? ¿Cuáles son las necesidades claves que debe cubrir el programa? ¿Cuáles son las interpretaciones que hacen los protagonistas sobre sus necesidades?
	➢ ¿Cuáles son los principales condicionantes en los que está inmersa la autorización? es decir, ¿qué aspectos de carácter organizativo, curricular, formativos, etc. dificultan un proceso de autorización más adecuado a las necesidades formativas del alumnado?
	➢ ¿qué medidas concretas aportaría para mejorar la autorización en la Universidad durante el Practicum? ¿Cuáles son las acciones necesarias y posibles que pueden emprenderse?
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	➢ ¿Cuál es la percepción que tienen los implicados sobre la ejecución del programa?
	➢ ¿cuál es el desarrollo real del programa: actividades realizadas, asistencia de los participantes, producciones que se han realizado...?¿se están realizando las actividades según el plan previsto?, conocer la adecuación temporal de su diseño
	➢ ¿cómo funcionan los grupos?
	➢ ¿cuáles son los logros y dificultades más importantes detectados? ¿cuáles han sido los progresos seguidos por el grupo?
	➢ ¿cuál es el nivel de participación de los implicados?
	➢ ¿qué factores han afectado al funcionamiento?
VALORACIÓN DE LA PROPUESTA	➢ ¿cuáles son los efectos formativos en los implicados? ¿qué ha aportado el programa al alumnado y tutores?
	➢ ¿qué dificultades ha experimentado en el desarrollo del proceso?
	➢ ¿qué requerimientos organizativos, formativos, etc. exige esta propuesta?
	➢ ¿valora como viable una propuesta de estas características en la ULPGC? ¿cuáles son las repercusiones en las prácticas personales, profesionales? ¿qué nivel de aceptación (facultad, tutores(as)) estima que puede tener la propuesta de trabajo?

Cuadro 19. Preguntas de evaluación en cada una de las fases de la investigación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.7.2. Categorías y preguntas para los tutores(as) universitarios

Una revisión a la literatura sobre evaluación de programas nos permitió localizar algunos trabajos en torno a este tema y seguir recomendaciones de Cabrera (2000), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Colás y Rebollo (1993) para seleccionar los criterios e indicadores que nos iban a permitir la valoración del programa y del proceso de desarrollo de éste. A continuación, presentamos, gráficamente, esta información:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

COHERENCIA INTERNA (consistencia entre los distintos componentes de la propuesta formativa)	POTENCIALIDAD DE LA PROPUESTA	VIABILIDAD (Dificultad o facilidad para cañirse a la propuesta)	IMPACTO (Impronta o huella dejada por la propuesta en el tutor(a))	AMBIENTE (Aspectos relacionados con el funcionamiento del grupo y la tutoría)	FUNCIONALIDAD DE LA PROPUESTA (Relación entre los objetivos de aprendizaje y las necesidades formativas)	OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO (Aportaciones del TU a la propuesta de trabajo)
¿hay congruencia entre los objetivos de la propuesta y el resto de los componentes de la formación: destinatarios, temporalización..?	¿en qué medida percibe que la propuesta desarrollada representa una manera de desarrollar los proceso de formación diferentes a los usuales?	¿qué dificultades de orden intelectual y/o emocional se han detectado en los participantes que les dificulta la consecución *de los objetivos*?	¿los tutores(as) universitarios han advertido algún aprendizaje como resultado *del proceso*?	¿el grupo se apoya y refuerza mutuamente?	¿este programa ha permitido al alumnado organizar, integrar, sintetizar las informaciones y datos consultados?	¿qué aspectos incorpora el tutor(a) universitario en el desarrollo de la propuesta?
¿los objetivos son útiles para las necesidades formativas que se pretenden satisfacer?	¿la propuesta metodológica permite al alumnado vivenciar el *Practicum* como una experiencia formativa?	¿De qué manera han ido reaccionando los participantes?	¿en qué ha contribuido al tutor(a) universitario la puesta en práctica de la propuesta?	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación ?	¿el alumnado se pregunta, plantea dudas y problemas a lo largo del proceso?	
¿la secuencia de actividades propuesta permite al alumnado alcanzar los propósitos definidos?	Este programa demanda un proceso de tutorización diferente al usual, ¿qué aspectos resaltaría?	¿qué dificultades, como tutor(a), ha experimentado en el desarrollo del proceso?			¿el alumnado va realizando deducciones con las premisas y datos que va obteniendo?	
¿es adecuada la propuesta a las características del alumnado y número de participantes?		¿qué dificultades de coordinación con el TP considera que se han puesto de manifiesto?			¿permite conectar y vincular la teoría estudiada y la práctica observada?	
¿*los recursos* utilizados son adecuados?		¿qué limitaciones de carácter formativo ha identificado en el proceso?			¿este programa ha permitido reflexionar al alumnado en las diferentes fases del proceso de formación?	
¿la variable grupo ha revertido positivamente en la formación del mismo?		¿el desarrollo de la propuesta ha exigido al tutor(a) universitario un esfuerzo desproporcionado con el tiempo estimado para su desarrollo?			¿el alumnado en prácticas ha podido examinar la situación y contar sus percepciones, sus pensamientos durante el proceso?	
¿La propuesta metodológica permite verificar si los participantes van aprendiendo?					¿el alumnado toma decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso.?	
¿el uso de la carpeta ha permitido al alumnado un seguimiento de su proceso de aprendizaje?					¿el alumnado extrae conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?	
					¿el alumnado dilucida hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?	
					¿el alumnado reconstruye su teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?	

Cuadro 20. Categorías y preguntas de evaluación para los tutores(as) universitarios

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.7.3. Categorías y preguntas de evaluación para el alumnado

Aunque algo distintos, los criterios e indicadores que definimos, seguidamente, surgen de las mismas fuentes que nos permitieron seleccionar los criterios e indicadores para los tutores(as) universitarios.

FUNCIONALIDAD DE LA PROPUESTA (Relación entre los objetivos de aprendizaje y las necesidades formativas)	COHERENCIA INTERNA (consistencia entre los distintos componentes de la propuesta formativa)	VIABILIDAD (dificultad o facilidad para cefirse a la propuesta)	IMPACTO (Impronta o huella dejada por la propuesta en el alumnado en prácticas)	POTENCIALIDAD DE LA PROPUESTA	AMBIENTE (Aspectos relacionados con el funcionamiento del grupo y las tutorías)
¿este programa ha permitido al alumnado organizar, integrar, sintetizar las informaciones y datos consultados?	¿te han parecido útiles las actividades sugeridas desde la experiencia?	¿qué limitaciones de orden intelectual y/o emocional has experimentado en el proceso de formación?	¿qué aprendizajes crees haber alcanzado a lo largo de la propuesta?	¿en qué medida percibe que la propuesta desarrollada representa una manera de desarrollar los proceso de formación diferentes a los usuales?	¿cuál es el grado de interacción entre los participantes durante el proceso de formación?
¿el alumnado se pregunta, plantea dudas y problemas a lo largo del proceso?	¿la variable grupo ha revertido positivamente en la formación del mismo?	¿qué requerimientos han tenido un mayor nivel de dificultad?	¿cómo valora el alumnado la participación en esta experiencia formativa?	¿La propuesta metodológica permite al alumnado vivenciar el *Practicum* como una experiencia formativa?	¿cuál es el clima generado en las sesiones de tutorías?
¿el alumnado va realizando deducciones con las premisas y datos que va obteniendo?		¿el desarrollo de la propuesta ha exigido al alumnado un esfuerzo desproporcionado con el tiempo estimado para su desarrollo?			¿cuál es a actitud del tutor(a) universitario durante el proceso?
¿permite conectar y vincular la teoría estudiada y la práctica observada?					
¿el alumnado en prácticas ha podido examinar la situación y contar sus percepciones, sus pensamientos durante el proceso?					
¿este programa ha permitido reflexionar al alumnado en las diferentes fases del proceso de formación?					
¿el alumnado toma decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso.?					
¿el alumnado extrae conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?					
¿el alumnado dilucida hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?					
¿el alumnado reconstruye su teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?					

Cuadro 21. Categorías y preguntas de evaluación para el alumnado

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.8. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación que hemos desarrollado han colaborado y participado los diferentes agentes que se dan cita en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC, a saber, alumnado, tutores(as) universitarios y tutores(as) de prácticas.

En un primer momento, se contactó con la totalidad de alumnado de cada uno de los cursos que conforman la titulación de Educación Social en el año académico 2001-2002 y con todos los tutores(as), tanto de universidad como de prácticas, que ejercieron dichas funciones en dicho curso académico. Accedieron a colaborar en la investigación un porcentaje mayoritario en el caso de los tutores(as) universitarios y alumnado, teniendo menos suerte en la proporción de tutores(as) de prácticas.

Posteriormente, la investigación iba a desarrollarse en torno a unos pocos protagonistas. Concretamente, se centró en la participación de dos tutoras universitarias, cinco alumnas y un alumno y el apoyo de dos tutoras de prácticas que conformarían las dos ejemplificaciones a través de las cuales pondríamos en marcha el programa y su, posterior, evaluación. Ambas tutoras universitarias pertenecen al área de Didáctica y Organización Escolar, tienen experiencia como tutoras en el *Practicum* de Educación Social y han desempeñado funciones de gestión en dicha titulación y, concretamente, organizando el *Practicum* de la diplomatura. Por otra parte, el alumnado pertenece a los cursos de 2º y 3º de Educación Social y, por último, las dos tutoras de prácticas que colaboran han tenido, también, experiencia como tutoras en el *Practicum*.

Gráficamente, podemos representar dicha distribución en la siguiente tabla:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

fases de la investigación	ALUMNADO		TUTORES(AS) UNIVERSITARIOS	TUTORES(AS) PRÁCTICAS
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	1ºCURSO 33 2ºCURSO 38 3ºCURSO 34	105	11	17
IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	3		1	1
	2		1	1

Tabla 2. Nº de participantes en cada una de las fases de la investigación

4.9. CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA MUESTRA

Nuestra investigación se circunscribe a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y, más concretamente, a la Facultad de Formación del Profesorado donde, actualmente, se imparte, entre otras titulaciones –la diplomatura de Magisterio y la licenciatura de Psicopedagogía–, la diplomatura de Educación Social.

Esta diplomatura comienza su andadura en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en el curso académico 98-99. Los estudios de Educación Social, en términos generales, están conformados por un número aproximado de 150 alumnos y alumnas, de los cuales 48 componen el grupo de 1° curso, 23 el de 2° curso y 79 el de 3° curso. La procedencia del alumnado de nuevo ingreso en 1° curso es de 12 a través de FP, 1 accede a través de la prueba para Mayores de 25 años, 34 acceden a través de la PAU y 2 son titulados. Podríamos resaltar como característica de esta titulación su elevado número de mujeres –127– y su escasa representación masculina –23 hombres–. En consonancia con el origen de su acceso, básicamente, la población está integrada por personas cuyas edades mayoritariamente están alrededor de 18 años.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En un segundo momento, esta investigación se vincula a dos centros de prácticas que comparten el hecho de incidir sobre un grupo de población específico –las mujeres–.

Las diferencias de género en la educación, el mercado laboral y la vida cotidiana son evidencias que, en la actualidad, ya casi nadie discute. A partir de este reconocimiento, avalado por multitud de estudios de género y una creciente preocupación por los problemas sociales, se han ido abriendo hueco políticas específicas, promovidas tanto desde los poderes públicos como de las asociaciones de iniciativa social, encaminadas a promover las condiciones que hagan real y efectiva la igualdad entre las mujeres y hombres. En estas iniciativas, se encuadran los centros de prácticas seleccionados en esta investigación: El centro de la mujer "Isadora Duncan" y ADSIS-Atajo.

4.10. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los instrumentos de recogida de información seleccionados en esta investigación para responder al problema planteado son instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo. A continuación, justificamos dicha elección, explicamos la utilidad de cada uno de ellos en este trabajo, el procedimiento realizado y, por último, vinculamos dichos instrumentos a los agentes y fases de la investigación.

4.10.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos

Los instrumentos de recogida de información que hemos utilizado en esta investigación son, como hemos enunciado anteriormente, cuantitativos y cualitativos.

La confluencia de ambos viene determinada por la naturaleza del problema al que nos enfrentamos ya que pensamos que el uso de instrumentos de distinto carácter no son incompatibles y que el acierto está en combinarlos en aquellos casos que supongan atender mejor al problema

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

planteado –mejorar la tutorización que la Universidad desempeña durante el *Practicum* en la titulación de Educación Social–.

En la elección de los instrumentos hemos tenido en cuenta algunos de los criterios que las autoras Colás y Rebollo (1993:136) proponen para una correcta elección:

a) su capacidad para recoger datos ajustados a las cuestiones que se plantean
b) posibilidades reales de aplicación
c) obtención de la máxima riqueza y precisión de datos

Con este planteamiento, hemos seleccionado los instrumentos que, a continuación, enunciamos:

4.10.1.1. Los Cuestionarios

Los cuestionarios son, según Cabrera (2000:210), un instrumento útil que "recoge informaciones sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas". Rodríguez, Gil y García (1996:185) añaden "es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad".

Colás y Rebollo (1993:128) afirman que una de las aplicaciones fundamentales del cuestionario se hallan en la Evaluación Diagnóstica y lo justifican pronunciándose de la siguiente manera: "para determinar y priorizar necesidades de intervención, para la determinación del posicionamiento del sujeto mediante sus respuestas a un conjunto determinado de cuestiones, para el análisis de relaciones entre diversas cuestiones, etc.".

En este sentido, nos parecía apropiado hacer uso de un cuestionario para desvelar, desde la percepción de sus participantes, el trabajo desarrollado por los tutores(as) universitarios con el alumnado durante las prácticas en los centros de Educación Social. Más concretamente, nos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

interesaba conocer, por un lado, el punto de partida en torno a las acciones que, en la actualidad, los tutores(as) universitarios desempeñan en sus tutorías con el alumnado en prácticas y, por otro lado, el tipo de relación interactiva entre el alumnado y tutores(as) y el clima en que se desenvuelve la tutoría.

Para recabar esta información hemos utilizado el *Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales* (Anexo I). A tal fin, realizamos una revisión bibliográfica sobre los procesos de tutorización durante las prácticas en los centros de trabajo y, concretamente, las funciones que debía desempeñar el tutor(a) universitario durante ese período de formación. Fruto de esta revisión, establecimos tres categorías en el cuestionario que corresponden a cada una de las funciones que hemos propuesto para el tutor(a) universitario en lo que concierne a su trabajo con el alumnado. Éstas son: (i) facilitar la unión teoría-práctica, (ii) evaluar los aprendizajes e identificar las necesidades de formación del alumnado y (iii) realizar información y orientación académica y sociolaboral.

La revisión de la literatura no sólo nos permitió conceptualizar la tutoría y el papel que desarrollan los diferentes agentes implicados sino que nos informó de trabajos relacionados con nuestro tema de investigación tales como los de Hill, Jennings y Madgwick (1992); Watkins (1992); Shea (1992); Barrios, Ponce y Vives (1995) y Molina, Ferreres y Jiménez (1995). Relacionados, en algunos casos, con el *Practicum* en general y otros, con las tareas que los tutores(as) deben de desarrollar durante el mismo, han facilitado, enormemente, la selección de algunos de los items que incorporamos en cada una de las categorías permitiéndonos elaborar nuestro instrumento definitivo.

Con el Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales quisimos aproximarnos a la acción tutorial desarrollada por los tutores universitarios durante el *Practicum* de Educación Social. Esta aproximación la concretamos en tres aspectos: (i) conocer las acciones que llevaban a cabo los tutores(as) universitarios con el alumnado durante

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

dichas tutorías, lo cual nos iba a permitir identificar las funciones que el tutor(a) universitario asume en ese proceso tutorial; (ii) reconocer cuál era el clima y tipo de relaciones de comunicación durante esas tutorías e, (iii) identificar la actitud del tutor(a) universitario en dicho proceso.

Este cuestionario ha sido respondido por los diferentes agentes que intervienen en el *Practicum* de Educación Social –alumnado, tutores(as) universitarios y tutores de prácticas– ya que nos interesaba la percepción de cada uno de ellos sobre dicho aspecto.

El procedimiento utilizado para ponernos en contacto y hacer llegar el cuestionario a los diferentes agentes que participaron en el *Practicum* en el curso académico 2001-2002 fue diferente en cada uno de los casos.

A los tutores(as) universitarios se les hizo llegar el cuestionario a través del correo interno de la universidad previo contacto personal en el que se les explicaba nuestras intenciones y la importancia de su contribución en esta investigación.

El procedimiento utilizado para contactar con los tutores(as) de prácticas fue telefónicamente acordando, en ese momento, la forma en que preferían recibir el cuestionario. Generalmente, se acordaron dos maneras: vía fax o bien a través del correo electrónico.

Por último, al alumnado se les hizo llegar el cuestionario presencialmente en las aulas. En cualquiera de los casos, tal y como comentábamos, dedicamos cierto tiempo a explicar al tutor(a) universitario para qué queríamos su colaboración y la importancia de la información que iban a suministrar.

En un segundo momento, retomamos el cuestionario, también, para recoger información sobre la implementación del programa. Llegado el momento de valorar la propuesta de formación –tanto en lo que se refiere al proceso como a los resultados alcanzados– incorporamos al desarrollo de la investigación *los cuestionarios de valoración* (Anexo I) para cada una de las fases que nos iban informando, de una forma más sistemática, acerca del

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ambiente durante las tutorías y de la funcionalidad de la propuesta atribuida por el alumnado y los tutores(as) de universidad.

De esta forma, elaboramos dos cuestionarios de valoración de la propuesta; uno dirigido al tutor(a) universitario y el otro, al alumnado, que nos permitieron recoger información durante el transcurso del programa.

El cuestionario de valoración de la propuesta para alumnado nos permitió recoger, durante el proceso de formación, información acerca de si las actividades estaban siendo útiles para los propósitos que nos habíamos marcado y sobre el ambiente que reinaba en las tutorías.

El cuestionario de valoración de la propuesta para los tutores(as) universitarios nos informó, en todo momento, sobre la coherencia interna de la propuesta, el ambiente y la funcionalidad de la misma.

El Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales ha sido el otro instrumento elaborado en esta investigación ya que no teníamos conocimiento de la existencia de ningún cuestionario previo elaborado con el mismo propósito. Así procedimos, en un primer momento, a su elaboración. El proceso que hemos seguido en el diseño del cuestionario es el propuesto por Colás y Rebollo (1993:138) en el que se identifican los siguientes pasos:

- Definir los objetivos.
- Decidir la información que se precisa.
- Diseño del cuestionario: redacción, estructuración de las preguntas.
- Decisión acerca de la muestra.
- Tabulación y análisis del cuestionario.

Optamos por preparar un cuestionario que incluyera preguntas cerradas y en la elección de dichas preguntas seguimos las recomendaciones de Rodríguez, Gil y García (1996:194), tales como:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Sólo deben formularse preguntas que estén relacionadas con el problema estudiado.
- Es preferible no plantear preguntas sobre lo que puede conocerse por otros medios, a menos que se desee contrastar un hecho observado o una información recogida en un documento, etc.
- La elección de las preguntas debe hacerse teniendo en cuenta el modo en que van a codificarse las respuestas.
- Las preguntas nunca deben de ser de una especial dificultad para los encuestados.
- La contestación de las preguntas no debe suponer un gran esfuerzo para los encuestados
- Deben evitarse las preguntas confidenciales.

Con todo, elaboramos un cuestionario (Anexo I) en el que se identifican tres partes, claramente, diferenciadas. La primera de ellas, se dirige al respondiente del cuestionario y trata de resaltar, brevemente, la importancia de la formación práctica y los propósitos de esta investigación.

La segunda parte solicita, a los destinatarios del cuestionario, algunos datos de identificación que varían según sean tutores(as) de prácticas, alumnado o tutores(as) de universidad.

Al tutor(a) de universidad, se le solicitó los siguientes datos de identificación: edad, sexo, curso en el que interviene en la titulación de Educación Social, experiencia docente, departamento universitario al que pertenece, situación contractual, experiencia investigadora y laboral en los ámbitos de Educación Social, formación en dichos ámbitos, experiencia como tutores(as) en el *Practicum* y cursos del *Practicum* en el que han intervenido.

Para el tutor(a) de prácticas se incluyeron datos como la edad, sexo, titulación académica, experiencia laboral en el ámbito, el tipo de centro y el ámbito en el que se incluye el centro en el que trabajaba, la experiencia

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

como tutor(a) de *Practicum* y los cursos del *Practicum* en el que había participado.

Para el alumnado se incorporaron preguntas sobre la edad, sexo, curso al que pertenecía, experiencia laboral y formación en los ámbitos de Educación Social y el(los) ámbito seleccionado para el desarrollo del *Practicum.*

Hay que aclarar que hemos optado por vincular a la Educación Social los ámbitos de la Educación de Adultos, la Animación Sociocultural y la Educación Especializada. Y ello, lo hemos hecho por dos razones: una, por ser los ámbitos de intervención que se reconocen desde la titulación universitaria en U.L.P.G.C. (Documento 20 marzo de 2001) y otra, porque reconocemos, remitiéndonos a Colomer y otros (1988:58), que la nueva figura profesional, que identificamos como educador(a) social, se configura en el estado español, a partir de esas tres trayectorias profesionales. Surge, por tanto, de la síntesis integradora de diferentes prácticas socioeducativas y colectivos profesionales existentes, previamente, a la promulgación del Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto que define las directrices de esta titulación académica. Dicho de otra manera, la vinculación de la Educación Social a estos tres conceptos deriva de que la primera es el resultado de la convergencia de los espacios de intervención de la Educación Especializada, la Educación de Adultos y la Animación Sociocultural.

Existe una tercera parte, en la que hemos incluido los diferentes items referidos al tema sobre el que pretendemos recoger información. La estructura interna de este cuestionario, en el caso de los tutores(as) universitarios y el alumnado, queda configurada en cinco grandes bloques. En cada uno de ellos, se facilitan una serie de acciones que tratan de informar sobre las funciones llevadas a cabo por los tutores(as) universitarios –facilitar la unión teoría-práctica, evaluar los aprendizajes e identificar las necesidades de formación del alumnado, realizar información y orientación académica y sociolaboral–, la actitud del tutor(a) durante el *Practicum* y el clima y relaciones reinantes en las sesiones de tutorías.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el caso del cuestionario elaborado para los tutores(as) de prácticas se les solicitaba sólo la información relacionada con las funciones que ejercían los tutores(as) universitarios.

Los diferentes items agrupados en relación a las categorías establecidas responderían, gráficamente, de la manera siguiente:

CATEGORÍAS	ITEMS
Facilitar la unión teoría-práctica	1-19
Evaluar los aprendizajes e identificar las necesidades de formación del alumnado	20-23
Realizar información y orientación académica y sociolaboral	24-34
Actitud del tutor(a) universitario	35-37
Clima y relaciones de comunicación	38-39

Tabla 3. Agrupación de los items del Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales por categorías

Las respuestas fueron respondidas a través del abanico de opciones siguiente:

1 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* **Nunca** realiza esta acción

2 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* realiza **Poco** esta acción

3 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* realiza **Bastante** esta acción

4 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* realiza **Mucho** esta acción

Optamos, también, por realizar un estudio de fiabilidad y validez que nos permitiera presentar alguna información sobre el instrumento. El procedimiento fue el siguiente:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1. Procedimiento, análisis y resultados de la Fiabilidad

La fiabilidad es la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida (Bisquerra, 1987). Es decir, la fiabilidad mide la consistencia, y ésta hace referencia a la exactitud y consistencia de las medidas, por lo que es necesario que el instrumento de medida sea adecuado, esté bien calibrado y mida exactamente aquello que pretende captar de la realidad.

Existen diferentes formas de medir la fiabilidad de un cuestionario o escala. Los autores consultados (Fox, 1981; Latiesa, 1994; Calvo, 1988) hablan fundamentalmente de cuatro tipos de fiabilidad o métodos de obtener los coeficientes de fiabilidad: Método del test-retest, el método de formas paralelas, el método de las dos mitades y el método del universo de los items. Es este último, el método del universo de los items, y el coeficiente de correlación interna "α" de Cronbach el que hemos empleado para comprobar la fiabilidad del cuestionario.

El método del universo de los items consiste en realizar una estimación de la fiabilidad a partir de la observación de correlaciones o covarianzas de los items del cuestionario entre sí.

Para realizar el cálculo de la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario hemos utilizado el coeficiente "α" de Cronbach , que es un índice muy utilizado en escalas donde las respuestas a los items tiene dos o más valores (Bisquerra, 1987), como es nuestro caso, que la opción de respuesta es cuatro.

Para obtener el coeficiente de fiabilidad "α" de Cronbach hemos empleado el paquete estadístico SPSS. Este coeficiente se utiliza como criterio para evaluar hasta qué punto un test o escala está compuesta por items lo suficientemente homogéneos, como para justificar que su suma constituya una medida del constructo subyacente (Latiesa, 1994).

Para esta situación el "α" obtenido es, según los diferentes sectores, el siguiente:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	ALUMNADO	TUTORES(AS) UNIVERSITARIOS	TUTORES(AS) DE PRÁCTICAS
"α" de Cronbach	, 9618	, 9814	, 9664

Tabla 4. "α" de Cronbach obtenido en cada uno de los sectores

Se desprende de estos resultados un coeficiente de fiabilidad muy alto y, por tanto, se puede percibir un grado de consistencia interna elevado y, en consecuencia, podríamos arriesgarnos a afirmar que no es necesario rectificar ningún ítem. Más concretamente, este coeficiente nos indica el grado de similitud que existe en las respuestas dadas por los miembros de un mismo grupo (Tutores Universitarios, Tutores de Prácticas y Alumnos/as).

A continuación, presentamos los coeficientes para cada uno de los items del cuestionario por sectores con la intención de aportar algunos datos más que ayuden a confirmar esta afirmación:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Items	"α" de Cronbach
1	,9609
2	,9614
3	,9608
4	,9610
5	,9605
6	,9601
7	,9604
8	,9603
9	,9606
10	,9611
11	,9606
12	,9609
13	,9612
14	,9609
15	,9611
16	,9615
17	,9612
18	,9612
19	,9609
20	,9611
21	,9605
22	,9609
23	,9606
24	,9609
25	,9607
26	,9607
27	,9614
28	,9607
29	,9613
30	,9602
31	,9609
32	,9610
33	,9604
34	,9606
35	,9607
36	,9609
37	,9599
38	,9603
39	,9610

Items	"α" de Cronbach
1	,9809
2	,9815
3	,9806
4	,9809
5	,9806
6	,9807
7	,9808
8	,9805
9	,9817
10	,9812
11	,9809
12	,9812
13	,9807
14	,9806
15	,9814
16	,9816
17	,9809
18	,9814
19	,9812
20	,9807
21	,9806
22	,9808
23	,9807
24	,9811
25	,9806
26	,9808
27	,9810
28	,9807
29	,9813
30	,9809
31	,9810
32	,9812
33	,9814
34	,9811
35	,9806
36	,9812
37	,9811
38	,9807
39	,9807

Items	"α" de Cronbach
1	,9647
2	,9643
3	,9640
4	,9648
5	,9645
6	,9647
7	,9651
8	,9636
9	,9643
10	,9653
11	,9647
12	,9648
13	,9641
14	,9653
15	,9649
16	,9646
17	,9842
18	,9647
19	,9646
20	,9654
21	,9655
22	,9643
23	,9639
24	,9653
25	,9642
26	,9657
27	,9653
28	,9641
29	,9664
30	,9647
31	,9662
32	,9647
33	,9639
34	,9642

Tabla 5 Coeficiente "α" de Cronbach del cuestionario para el sector alumnado, TU y TP

2. Procedimiento, análisis y resultados de la Validez

El siguiente paso en la validación del cuestionario fue determinar la validez interna. Para ello, realizamos una serie de análisis factoriales con el propósito de examinar la estructura interna del conjunto de los items que forman el cuestionario. Nuevamente, utilizamos el paquete estadístico SPSS para Windows.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El análisis factorial es una técnica estadística que se utiliza para identificar un número relativamente pequeño de factores que representen las relaciones entre un grupo de variables. El objetivo del análisis factorial según Sánchez Carrión (1984:17) es "obtener e interpretar un conjunto reducido , r, de componentes o factores latentes (no observados empíricamente) que expliquen la covariación existente entre las p variables originales, siendo r< p".

Del Rincón y colaboradores (1995:74) entienden por validez "el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir".

El procedimiento que vamos a utilizar para determinar la validez, atendiendo a las recomendaciones de Bisquerra (1987), es del tipo "validez de contenido", que se da cuando los items representan el contenido que se pretende medir.

Los pasos que hemos seguido en el análisis factorial han sido los siguientes:

1. En primer lugar, mediante la opción "reducción de datos" del SPSS hemos calculado la matriz de correlaciones para todas las variables o items del cuestionario.
2. En segundo lugar, procedimos a la extracción de factores. Existen diferentes procedimientos para la extracción de factores, de entre los cuales hemos seleccionado el método de análisis componentes principales.
3. En tercer lugar, rotamos la matriz de correlaciones mediante el procedimiento varimax con el objetivo de transformar los factores y hacerlos más fácilmente interpretables.

A continuación, representamos las agrupaciones de los items del cuestionario que cada uno de los sectores encuestados ha facilitado:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

a) En el caso del alumnado

La estructura interna, percibida por el alumnado, no coincide con la estructura establecida en el cuestionario. El alumnado identifica ocho factores que trataremos, a continuación, de estudiar:

ITEM	FACTOR 1- ALUMNADO	Saturación
38	Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación	, 853
39	Desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes	, 820
35	Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías	, 770
36	Anima a que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo	, 718
37	Demuestra interés durante todo el *Practicum*	, 707
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	, 706
25	Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	, 666
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	, 413
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	, 403

Tabla 6. Estudio de validez, Factor 1-Alumnado

El factor 1:

Se observa cómo todos los items agrupados, en este factor, tienen como denominador común aspectos encaminados a crear las condiciones en que se tienen que desarrollar las tutorías para favorecer los procesos de formación . Así, incorpora items relacionados con el clima, las relaciones interpersonales, la autoconfianza, la actitud, ...

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 2 ALUMNADO	Saturación
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	, 702
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	, 651
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	, 610
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	, 607
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	, 585
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	, 523
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	, 521
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	, 437

Tabla 7. Estudio de validez, Factor 2-Alumnado

El factor 2:

Se percibe, en este factor, el agrupamiento de los items que tratan sobre habilidades básicas que el alumnado debe adquirir, desarrollar y usar: Identificar problemas o realidades, buscar información, usar técnicas e instrumentos de búsqueda de información, análisis y conclusiones, extrapolar a otras realidades.

ITEM	FACTOR 3- ALUMNADO	Saturación
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	, 811
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	, 686
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	, 580
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	, 580

Tabla 8. Estudio de validez, Factor 3-Alumnado

El factor 3:

En este factor, sin embargo, apreciamos un intento por fomentar el conocimiento de la realidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 4- ALUMNADO	Saturación
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	,710
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	,630
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	,587
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	,534

Tabla 9. Estudio de validez, Factor 4-Alumnado

El factor 4:

En este factor se reúnen diferentes items que tratan sobre acciones dirigidas a que el alumnado reflexione y sea consciente de sus teorías implícitas y su actuación en el ámbito socioeducativo.

ITEM	FACTOR 5- ALUMNADO	Saturación
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	,767
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	,549
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	,531
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	,525

Tabla 10. Estudio de validez, Factor 5-Alumnado

El factor 5:

Los items 21, 14 y 22 incluyen cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la evaluación del alumno. El item 13 está alejado de estos aspectos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 6-ALUMNADO	Saturación
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	, 746
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	, 690
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	, 543
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	, 510
31	Fomenta el aprendizaje independiente	, 363

Tabla 11. Estudio de validez, Factor 6-Alumnado

El factor 6:

Estos items se agrupan en torno a diferentes elementos que definen la actuación profesional: aprendizaje independiente, trabajo en equipo, valores y principios, ...

ITEM	FACTOR 7- ALUMNADO	Saturación
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*	, 659
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	, 531
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	, 514

Tabla 12. Estudio de validez, Factor 7-Alumnado

El factor 7:

Se observa en los items 23 y 20 aspectos de evaluación, mientras que el item 24 describe una acción relacionada con la información sobre el *Practicum.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 8- ALUMNADO	Saturación
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	, 727
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	, 530

Tabla 13. Estudio de validez, Factor 8-Alumnado

El factor 8:

Ambos items aluden a la organización y contenido de las sesiones tutoriales.

b) En el caso de los tutores universitarios

Los tutores(as) universitarios, sin embargo, aprecian siete factores en los cuales agrupan la totalidad de los items. Seguidamente, damos cuenta de esta agrupación:

ITEM	FACTOR 1-TU	Saturación
31	Fomenta el aprendizaje independiente	, 883
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	, 869
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	, 840
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	, 812
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	, 799
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	, 712
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	, 711
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	, 674
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	, 656
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	, 655

Tabla 14. Estudio de validez, Factor 1-TU

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 2-TU	Saturación
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	, 904
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	, 878
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	, 712
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	, 699
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	, 663
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	, 587
25	Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	, 558
35	Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías	, 558

Tabla 15. Estudio de validez, Factor 2-TU

ITEM	FACTOR 3-TU	Saturación
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	, 915
4	*Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el* ámbito laboral	, 763
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	, 716
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	, 704
39	Desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes	, 704
38	Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación	, 704
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	, 607

Tabla 16. Estudio de validez, Factor 3-TU

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 4-TU	Saturación
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	, 890
37	Demuestra interés durante todo el *Practicum*	, 835
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*	, 835
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	, 662
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	, 568

Tabla 17. Estudio de validez, Factor 4-TU

ITEM	FACTOR 5-TU	Saturación
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	, 797
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	, 776
36	Anima para que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo	, 753
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	, 612

Tabla 18. Estudio de validez, Factor 5-TU

ITEM	FACTOR 6-TU	Saturación
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	, 856
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	, 778
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	, 606

Tabla 19. Estudio de validez, Factor 6-TU

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 7-TU	Saturación
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	, 685
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	, 652

Tabla 20. Estudio de validez, Factor 7-TU

La estructura resultante, desde la percepción de los tutores universitarios, en siete factores, muestra una agrupación de items para la que no encontramos un criterio claro que los haya podido vincular en cada uno de ellos. Así, los diferentes items hacen referencia, en cada uno de los factores, a varias categorías, de las propuestas iniciales.

c) En el caso de los tutores(as) de prácticas

La estructura resultante en este análisis, para el caso de los tutores(as) de prácticas, es de cinco factores cuando la propuesta original era de tres categorías.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 1-TP	Saturación
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	, 885
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	, 907
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	, 908
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	, 827
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	, 974
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	, 827
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	, 754
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	, 963
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	, 857
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	, 762
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	, 885
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	, 885
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	, 911
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	, 731
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	, 885
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	, 870

Tabla 21. Estudio de validez, Factor 1-TP

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 2-TP	Saturación
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	3, 517E-02
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	, 145
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	, 321
20	*Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas*	, 579
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	, 396
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus *dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas*	, 187
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las *prácticas, a través de la memoria*	-, 289

Tabla 22. Estudio de validez, Factor 2-TP

ITEM	FACTOR 3 - TP	Saturación
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*	, 195
25	Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	-, 133

Tabla 23. Estudio de validez, Factor 3-TP

ITEM	FACTOR 4 - TP	Saturación
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	, 247
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	, 417

Tabla 24. Estudio de validez, Factor 4-TP

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ITEM	FACTOR 5 - TP	Saturación
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	5, 990E-02
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	2, 327E-02
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	-, 221
31	Fomenta el aprendizaje independiente	, 144
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	6, 594E-02
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	3, 666E-02
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	9, 603E-02

Tabla 25. Estudio de validez, Factor 5-TP

En términos generales, se puede afirmar que el grupo de tutores de prácticas ha definido una estructura bastante similar a la propuesta inicialmente. Con algo más de detalle, se observa que la categoría inicial, donde hemos agrupado las acciones encaminadas a realizar información y orientación académica y sociolaboral, ha sido desglosada, por ellos, en tres categorías. Concluimos que en una de las categorías (factor 5) se incluyen todas aquellas acciones dirigidas al desarrollo de lo que podríamos llamar actitudes laborales, aunque incorpora acciones encaminadas a la información y el seguimiento. Estas dos últimas cuestiones están tratadas, al mismo tiempo, en las otras dos categorías (factores 3 y 4).

El Estudio de Validez muestra las similitudes o diferencias en la estructura por categorías del cuestionario, entre la propuesta inicial y la reflejada en las respuestas de los distintos grupos. En este caso, es curiosa la gran diferencia existente, con respecto a la propuesta inicial, de la estructura que se refleja en las respuestas del grupo de tutores universitarios y, al mismo tiempo, la gran similitud de la misma con respecto a lo reflejado en las respuestas del grupo de tutores de prácticas.

Es evidente que nuestra aportación es una aproximación inicial al estudio de este instrumento, siendo necesario un estudio específico más

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

profundo y detallado que nos permita comprender la concepción de los procesos tutoriales, que ha inducido a establecer la estructura categorial, en cada uno de los sectores encuestados (Tutor(a) Universitario, Tutor(a) de Prácticas y alumnado) y mejorar el instrumento para futuras utilizaciones.

4.10.1.2. Los grupos de discusión

Krueger (1991:35) se pronuncia con respecto a los grupos de discusión señalando que "producen material cualitativo que aporta conocimientos sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes". Este hecho ha provocado que hayamos elegido los grupos de discusión como una herramienta que nos iba a permitir conocer más de cerca las experiencias y los significados que sus diferentes protagonistas –alumnado y tutores(as) de universidad– mantienen con respecto a las tutorías universitarias.

Más concretamente, el *grupo de discusión con los tutores(as) universitarios* es incorporado, en esta investigación, tras decidir que queríamos profundizar en los puntos de vista que, en torno al proceso de tutorización, mantenían los tutores(as) universitarios. El cuestionario nos había aportado una visión de este colectivo y pretendíamos, ahora, explorar un poco más su percepción para intentar comprender su posicionamiento en torno a este tema.

Partíamos de la idea, de que los tutores(as) de la universidad nos podían proporcionar mucha más información que la que podíamos rescatar desde el cuestionario elaborado. Sobre todo, intuíamos que nos podían confirmar algunos de los datos extraídos en el cuestionario y compartir el significado o concepción sobre el *Practicum*, la importancia que concedían a su labor como tutores(as), sus limitaciones o dificultades y propuestas de mejora. Esta información la obtuvimos a través de un grupo de discusión con los tutores(as) universitarios. Elaboramos a tal efecto un guión de preguntas que posibilitara una discusión en torno a los aspectos que nos interesaban (Anexo I).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El grupo de discusión con el alumnado se planteó con la misma finalidad. También deseábamos indagar sobre las respuestas aportadas en el cuestionario. El cuestionario nos permitía tener una idea *a vista de pájaro* sobre las tutorías, pero necesitábamos contrastar y profundizar en algunas de las cuestiones que componían dicha realidad, es decir, queríamos ir más allá y recoger algunas explicaciones o razones que nos permitieran comprender las respuestas del alumnado en el cuestionario. Dicha discusión fue orientada, también, por un guión de preguntas (Anexo I).

En el momento de su organización, seguimos recomendaciones de Ibáñez (1992:272), quien nos propone que los grupos de discusión deben oscilar entre cinco y diez personas. Deben, además, representar cierta heterogeneidad en las posturas que mantengan con respecto a los temas a tratar. En nuestro caso, hemos organizado el grupo de discusión del alumnado atendiendo a dos criterios que nos parecían fundamentales: pertenecer a cursos diferentes de la titulación y haber desarrollado las prácticas en centros de trabajo vinculados a ámbitos de intervención distintos. En el caso de los tutores(as) universitarios, los criterios fueron pertenecer a los diferentes departamentos que asumen el *Practicum* de Educación Social –Educación y Psicología y Sociología– y, al igual que en el caso anterior, haber tutorizado en ámbitos de intervención distintos.

4.10.1.3. Las entrevistas

Desde la consideración de que cada persona que participa y se implica en una experiencia tendrá una valoración particular de la misma, los investigadores cualitativos se refieren a la entrevista como el cauce principal para llegar a esas realidades múltiples. En la misma línea, se expresa Ruiz (1996:166) al exponer que la entrevista nos permite tener una visión subjetiva del entrevistado(a) en relación a dicha experiencia, cuestión ésta, que entra dentro de nuestros propósitos ya que nos ayuda a comprender, desde la perspectiva de los participantes, cómo ha transcurrido el proceso

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

de formación en cuanto a lo que les ha aportado, a sus dificultades y sus propuestas de mejora.

Colás y Rebollo (1993:139), también, resaltan como una de las aplicaciones de la entrevista, la evaluación del producto sobre dimensiones personales valorativas.

En nuestro caso, las *Entrevistas a las tutoras universitarias* fueron realizadas con el objetivo de recabar información sobre tres aspectos fundamentales: (i) cómo perciben los protagonistas la realidad y las consideraciones del programa, (ii) qué percepciones tienen sobre el programa, (iii) qué dificultades fundamentales encuentran los implicados en el desarrollo del mismo y, por último, (iiii) cómo valoran el programa. Podríamos comentar que, a través de *las entrevistas a las tutoras universitarias,* recopilamos una información muy útil en torno a la coherencia interna, la potencialidad, la viabilidad, ambiente e impacto de la propuesta.

Al igual que en el caso anterior, las *Entrevistas al alumnado,* nos permitieron acceder a la impresión que cada uno de ellos había experimentado a lo largo del proceso de formación. En términos generales, nos ayudaron a entender mejor el impacto que había tenido la propuesta y su opinión sobre el ambiente, coherencia interna, viabilidad y potencialidad de la misma.

Aunque han sido realizadas con los diferentes agentes participantes del *Practicum* –alumnado y tutores(as) universidad– hemos optado, en todos los casos, por un tipo de *entrevista semiestructurada* ya que no sólo nos iba a permitir un encuentro distendido sino que queríamos incorporar todos aquellos aspectos que surgieran desde la persona entrevistada y que nos ayudaran a tener una mayor comprensión de la situación.

Decidimos, también, afrontar dicha entrevista, de forma individual, con un guión orientativo de preguntas abiertas y claras que nos permitieran captar el significado de esa percepción (Anexo I).

En términos generales, hemos adoptado las recomendaciones que Bisquerra (1989:105) nos propone para su planificación:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Especificar las variables objeto de estudio, es decir, qué se quiere medir o estudiar.
- Decidir el tipo de preguntas y el modo de respuesta. Según esto, la entrevista podrá ser más o menos estructurada o sistemática.
- Construir el guión o protocolo de la entrevista.

Optamos por grabar en audio las entrevistas y, siguiendo las recomendaciones de Colás y Buendía (1994:263), además de grabar y participar en la conversación tomamos notas sobre las impresiones y los pensamientos pasajeros que nos sucedían.

4.10.1.4. Las fuentes documentales

Nuestro estudio requiere examinar documentos que de alguna manera nos ayuden, tal y como reseña Colás y Buendía (1994:265), a apoyar la recogida de datos desde otros instrumentos, a contrastar la información obtenida y a reconstruir los acontecimientos. Así, siguiendo la clasificación que realizan las mismas autoras destacamos en nuestra investigación el uso de documentos personales y documentos oficiales. Entre los primeros se encuentran:

(i) el diario de las tutoras de universidad
(ii) el diario del alumnado
(iii) el diario de las sesiones instructivas con las tutoras de universidad

La utilidad del diario reside en que *"se describe y expresa la realidad desde la perspectiva del autor"* (Colás y Buendía, 1994:267) y resulta conveniente que se incluyan, tal y como sugieren Kemmis y otros (1982), observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones, así como anécdotas y transcripciones de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

conversaciones e intercambios verbales. Todo ello nos permitirá reconstruir la situación concreta.

Con el *diario de las tutoras universitarias* nuestra intención era captar la experiencia de formación desde la perspectiva personal de cada una de ellas. Nos permitiría conocer sus observaciones a la propuesta, las reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas y sus aportaciones de mejora.

El *diario del alumnado* era, desde nuestro punto de vista, un instrumento que nos permitía conocer cómo el alumnado iba afrontando el proceso de formación y qué observaciones aportaba a dicho proceso, es decir, nos mantenía al tanto del impacto que, desde su punto de vista, estaba teniendo la propuesta de formación. Nos permitía, también, junto a las producciones y cuestionarios de valoración, adaptar el proceso en cada momento.

El *diario de las sesiones* con las tutoras universitarias nos informaba del transcurso de toda la investigación en lo que se refiere a la manera en cómo fue poniéndose en marcha el programa y las matizaciones y sugerencias que, desde las diferentes sesiones, las tutoras iban recomendando. El *diario de las sesiones con las tutoras universitarias y el diario elaborado por cada una de ellas* durante las sesiones con el alumnado son dos herramientas que nos ofrecen información relacionada con el desarrollo de la propuesta de intervención en temas como la coherencia, viabilidad y optimización del proceso. Posteriormente, profundizaremos en éstos y otros aspectos en las entrevistas que realizamos al final del proceso.

Seguimos las recomendaciones, para su análisis, que Stake (1998) detalla y que, a continuación, especificamos:

1. Tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas.
2. Prever cuidadosamente las preguntas de la investigación.
3. Valorar con antelación la posible utilidad de los diferentes documentos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. Distribuir el tiempo de modo que se emplee razonablemente.

Los documentos oficiales se concretan, en nuestro caso, en los documentos de la Facultad de Formación del Profesorado, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, relacionados con el *Practicum*.

4.10.2. Instrumentos, agentes y fases de investigación

Seguidamente, presentamos, gráficamente, los instrumentos seleccionados para recoger la información proporcionada por cada uno de los agentes implicados en cada una de las fases de la investigación –evaluación diagnóstica y evaluación del proceso y los resultados respecto al programa–. Todas estos instrumentos han sido reunidos en el Anexo I.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	
TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD	Cuestionario de identificación de funciones y acciones tutoriales en la universidad(A)
	Grupo de discusión
ALUMNADO	Cuestionario de identificación de funciones y acciones tutoriales en la universidad (B)
	Grupo de discusión
TUTORES(AS) DE PRÁCTICAS	Cuestionario de identificación de funciones y acciones tutoriales en la universidad(C)
DOCUMENTOS *PRACTICUM*	Análisis del contenido

Tabla 26. Instrumentos utilizados en la Evaluación Diagnóstica

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DEL PROCESO Y DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA DESARROLLADA	
ALUMNADO	Entrevista
	Cuestionario de valoración de la propuesta
	Diario del alumnado
TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD	Entrevista
	Cuestionario de valoración de la propuesta
	Diario de las sesiones con alumnado

Tabla 27. Instrumentos utilizados en la evaluación del proceso y de resultados

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los diferentes instrumentos intentarán responder a las diferentes categorías y a las distintas preguntas de evaluación definidas para cada etapa. A continuación, nos proponemos describir, de forma sintética, a través de qué instrumentos hemos indagado cada categoría de análisis para los diferentes agentes educativos. Con esta finalidad hemos recurrido a una Matriz de Instrumentos de Evaluación. Álvarez Rojo (1991) la considera uno de los recursos más útiles para este propósito. La *Matriz de Instrumentos de Evaluación* consiste en un cuadro de doble entrada: en las columnas situaremos los instrumentos de evaluación, mientras que en las filas pondremos las categorías de análisis. Los puntos de encuentro entre unos y otros quedarían reflejados con un sombreado en la matriz.

En nuestro proceso de investigación se han elaborado las siguientes matrices de instrumentos de evaluación:

ALUMNADO

	CUESTIONARIO IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES	GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNADO	GRUPO DE DISCUSIÓN TUTORES(AS) UNIVERSITARIOS	ENTREVISTA TUTORAS UNIVERSITARIAS	DIARIO TUTORAS UNIVERSITARIAS	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN TUTORA UNIVERSITARIAS	ENTREVISTA ALUMNADO	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN ALUMNADO	DIARIO ALUMNADO	DIARIO SESIONES CON TUTORAS UNIVERSITARIAS
FUNCIONES DEL TUTOR(A) UNIVERSITARIO										
ACTITUD DEL TUTOR(A) UNIVERSITARIO										
CLIMA Y RELACIONES DE COMUNICACIÓN										
FUNCIONALIDAD DE LA PROPUESTA										
IMPACTO										
POTENCIALIDAD DE LA PROPUESTA										
AMBIENTE										
COHERENCIA INTERNA										
VIABILIDAD										

Tabla 28. Matriz de instrumentos utilizados para el alumnado

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORES(AS) UNIVERSITARIOS

	CUESTIONARIO IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES	GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNADO	GRUPO DE DISCUSIÓN TUTORES(AS) UNIVERSITARIOS	ENTREVISTA TUTORA UNIVERSITARIA	DIARIO TUTORA UNIVERSITARIA	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN TUTORAS UNIVERSITARIAS	ENTREVISTA ALUMNADO	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN ALUMNADO	DIARIO ALUMNADO	DIARIO SESIONES CON TUTORAS UNIVERSITARIAS
FUNCIONES DEL TUTOR(A) UNIVERSITARIO										
ACTITUD DEL TUTOR(A) UNIVERSITARIO										
CLIMA Y RELACIONES DE COMUNICACIÓN										
COHERENCIA INTERNA										
POTENCIALIDAD DE LA PROPUESTA										
VIABILIDAD										
IMPACTO										
FUNCIONALIDAD DE LA PROPUESTA										
AMBIENTE										
OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO										

Tabla 29. Matriz de instrumentos utilizados para los tutores(as) universitarios

TUTORES(AS) DE PRÁCTICAS

	CUESTIONARIO IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES	GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNADO	GRUPO DE DISCUSIÓN TUTORES(AS) UNIVERSITARIAS	ENTREVISTA TUTORAS UNIVERSITARIAS	DIARIO TUTORAS UNIVERSITARIAS	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN TUTORAS UNIVERSITARIAS	ENTREVISTA ALUMNADO	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN ALUMNADO	DIARIO ALUMNADO	DIARIO SESIONES CON TUTORAS UNIVERSITARIAS
FUNCIONES DEL TUTOR(A) UNIVERSITARIO										

Tabla 30. Matriz de instrumentos utilizados para los tutores(as) de prácticas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.11. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los diferentes datos recogidos durante la investigación fueron analizados de la siguiente manera:

4.11.1. Análisis estadístico

Básicamente, y atendiendo a los objetivos explicitados para esta investigación, hemos llevado a cabo un análisis estadístico basado en medias, desviación típica, frecuencias y porcentajes del cuestionario ya que entendíamos que dichos datos estadísticos eran suficientes para hacer una estimación de la realidad de la que partíamos –acciones tutoriales desarrolladas por los tutores(as) universitarios–, describir la muestra y obtener una visión global de ésta y su forma de distribución.

Un análisis de este tipo, también hemos aplicado a los cuestionarios de valoración para acceder a la valoración que nos hacían –tutores(as) universitarios y alumnado– de la experiencia en la que estaban interviniendo. En este caso, los cuestionarios solicitaban, al alumnado y tutoras de universidad, datos sobre las categorías que, a continuación, describimos:

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES		
FUNCIONES DEL TU	**ACTITUD DEL TU**	**CLIMA Y RELACIONES DE COMUNICACIÓN**
- Facilitar la unión teoría-práctica - Evaluar los aprendizajes e identificar las necesidades de formación del alumnado - Realizar información, orientación académica y sociolaboral		

Cuadro 22. Categorías estudiadas a través del Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El cuestionario de valoración de la propuesta para el alumnado estaba organizado en las categorías y subcategorías que, enunciamos, a continuación:

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA PROPUESTA PARA EL ALUMNADO	
FUNCIONALIDAD DE LA PROPUESTA	**AMBIENTE**
- Interrogación alumnado - Organización síntesis y relación de la información - Relación teoría práctica - Análisis alumnado - Reflexión alumnado - Toma de decisiones - Conclusiones alumnado - Contrastación teoría-práctica - Reconstrucción - Comunicar	- Interacción - Clima - Actitud del tu - Actitud del grupo

Cuadro 23. Categorías estudiadas a través del cuestionario de valoración de la propuesta para el alumnado

Tres son las categorías, funcionalidad de la propuesta, ambiente y coherencia interna, que definen, internamente, el cuestionario de valoración de la propuesta para las tutoras universitarias.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA PROPUESTA PARA LAS TUTORAS UNIVERSITARIAS		
FUNCIONALIDAD DE LA PROPUESTA	**AMBIENTE**	**COHERENCIA INTERNA**
- Interrogación alumnado - Inferencia alumnado - Organización síntesis y relación de la información - Relación teoría práctica - Análisis alumnado - Reflexión alumnado - Toma de decisiones - Conclusiones alumnado - Contrastación teoría-práctica - Reconstrucción	-Cohesión - Clima	- Objetivos-actividades - Actividades-grupo

Cuadro 24. Categorías estudiadas a través del cuestionario de valoración de la propuesta para los tutoras universitarias

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.11.2. Análisis de contenido

El análisis del contenido es utilizado en los siguientes instrumentos:

4.11.2.1. Entrevistas

Las entrevistas, como se recordará, nos iban a ser útiles, básicamente, para valorar diferentes dimensiones del programa, tanto en lo que se refiere a su diseño como a su puesta en práctica.

Teniendo en cuenta estos requerimientos, hemos seleccionado las siguientes categorías:

a) Entrevista al tutor(a) universitario

A través de este instrumento, clave en nuestra investigación, pretendíamos recoger información acerca de las categorías y subcategorías que, detallamos , a continuación, y que nos permiten tener un acercamiento a la realidad, desde el punto de vista de los tutores(as) universitarios.

FUNCIONALIDAD	IMPACTO	VIABILIDAD	POTENCIALIDAD DE LA PROPUESTA	COHERENCIA INTERNA	AMBIENTE
		- Dificultades/limitaciones tu - Dificultades/limitaciones alumnado		- Objetivos - Grupo - Características alumnado - Nº participantes - Secuencia de actividades - Recursos	- Interacción - Clima - Actitud

Cuadro 25. Categorías para las tutoras universitarias en la entrevista

b) Entrevistas al alumnado

Al igual que en el caso anterior, la entrevista al alumnado, que había participado en esta investigación, tenía como objetivo recoger cierta información en torno a las categorías y subcategorías siguientes y, además ser punto de contraste con la información recogida desde otros instrumentos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

COHERENCIA INTERNA	IMPACTO	POTENCIALIDAD DE LA PROPUESTA	VIABILIDAD	AMBIENTE
- Secuencia de actividades - Grupo			- Dificultades/limitaciones alumnado	- Interacción - Clima - Actitud

Cuadro 26. Categorías para el alumnado en la entrevista

4.11.2.2. Grupos de discusión

El análisis del contenido realizado a la información recopilada a través de los grupos de discusión fue analizado en torno a las categorías siguientes:

a) En el caso de los tutores(as) universitarias

TUTORES(AS) UNIVERSITARIOS	EL CENTRO DE PRÁCTICAS: -DESCONOCIMIENTO -TAREAS DEL ALUMNADO EN EL CENTRO	*PRACTICUM*	OBJETIVOS DEL *PRACTICUM*
- Acciones del TU - Limitaciones - Selección de los TU		- Organizativas internas - Organizativas con respecto a los centros de prácticas - Sobre el valor del *Practicum*	

Cuadro 27. Categorías y subcategorías analizadas en el grupo de discusión con los tutores(as) universitarios

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

b) En el caso del alumnado

TUTOR(A) UNIVERSITARIO	TUTOR(A) DE PRÁCTICAS
- Selección de los TU - Relación del TU-TP - Actitud/implicación - Seguimiento/control - Concepción - Acciones /tareas - Formación del TU	- Conocimiento del *Practicum* - Selección del TP

Cuadro 28. Categorías y subcategorías analizadas en el grupo de discusión con el alumnado

4.11.2.3. Fuentes documentales

a) Diario de la tutora universitaria

Con el fin de facilitar su posterior análisis el diario de las tutoras universitarias fue organizado, y así se les presentó desde un principio, en torno a las categorías siguientes: observaciones a la propuesta, reflexiones en torno a la ideonidad de las actividades sugeridas, reacciones de los participantes, dificultades sentidas en el desarrollo de la propuesta, aspectos relacionados con la coordinación con las tutoras de prácticas, aportaciones de mejora, anáecdotas y otros comentarios. Intentábamos centrar la atención de las tutoras en la recogida de información y valoración de estas cuestiones.

b) Diario de sesiones

El diario de sesiones ha sido analizado atendiendo a la siguiente selección de categorías: optimización del proceso.

c) Diario del alumnado

Para la elaboración del diario, decidimos el mismo procedimiento que para la elaboración del diario de la tutora universitaria, es decir, aportamos al alumnado unos posibles aspectos sobre los que poder reflexionar: ¿qué has aprendido en esta fase?, dificultades sentidas en el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

desarrollo de la propuesta, reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas, aportaciones de mejora, y anécdotas.

d) Documentos del centro

Nos interesaba conocer toda la información referida a las tutorías incluida en los documentos definidos por la Facultad de Formación del Profesorado que guían el *Practicum* de Educación Social. Para ello, procedimos al análisis teniendo en consideración sólo aquellos aspectos relacionados con la tutorización.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 5.
Fases del desarrollo de la investigación



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5. FASES DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se describirá la forma en que hemos llevado a cabo el diseño de la investigación descrito anteriormente. Hemos organizado el capítulo en un primer bloque –Fase de diagnóstico– donde hemos descrito el procedimiento llevado a cabo en la fase y volcado toda la información recogida en ella.

En el siguiente epígrafe –Fase de diseño, desarrollo y evaluación del Programa de Formación orientado a la investigación– hemos dado cuenta de nuestra propuesta de formación, de su desarrollo y su evaluación.

5.2. FASE DE DIAGNÓSTICO

La finalidad, en este momento, reside en recoger el mayor número de evidencias que nos permitan describir la realidad, de la forma más ajustada posible, en lo que concierne a los procesos tutoriales llevados a cabo con el alumnado y desarrollados, durante el *Practicum* de Educación Social, por los tutores universitarios.

El primer paso, por tanto, fue concretar las cuestiones sobre las que queríamos centrar nuestro interés, identificar las fuentes que nos iban a proporcionar las respuestas a dichas cuestiones y decidir el instrumento más adecuado para recoger la información. Es decir, intentamos "acotar y analizar aquello sobre lo que se va a intervenir" (Álvarez Rojo, 1994:117) evitando, de esta manera dispersiones innecesarias.

Concretamos esta indagación en conocer en qué consiste y en qué condiciones se prescribe el trabajo de tutorización durante el *Practicum*, cuáles son las percepciones, las necesidades y los condicionantes de los procesos tutoriales, desde el punto de vista de los implicados y, por último, las medidas concretas que aportan para su mejora. Gráficamente, este proceso de indagación queda reflejado en el siguiente cuadro:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CUESTIONES PARA LA INDAGACIÓN	FUENTES UTILIZADAS	INSTRUMENTOS
¿cuáles son las características del contexto y la situación específica del proceso de tutorización durante el *Practicum* en la Facultad?	Documentos sobre el *Practicum*	
¿cuáles son las percepciones que tienen los diferentes agentes sobre el proceso de tutorización?	Alumnado Tutores(as) de universidad Tutores(as) de prácticas	Cuestionario de Identificación de Acciones Tutoriales Grupo de discusión –alumnado– Grupo de discusión –TU–
¿Cuáles son las necesidades reales sentidas y expresadas por el grupo protagonista del *Practicum*?, ¿cuáles son las necesidades claves que debe cubrir el programa?, ¿cuáles son las interpretaciones que hacen los protagonistas sobre sus necesidades?	Alumnado Tutores(as) de universidad Tutores(as) de prácticas	Cuestionario de Identificación de Acciones Tutoriales Grupo de discusión –alumnado– Grupo de discusión –TU–
¿Cuáles son los principales condicionantes en los que está inmerso la tutorización?, es decir, ¿qué aspectos de carácter organizativo, curricular, formativos, etc. dificultan un proceso de tutorización más adecuado a las necesidades formativas del alumnado?	Alumnado Tutores(as) de universidad	Grupo de discusión –alumnado– Grupo de discusión –TU–
¿qué medidas concretas aportaría para mejorar la tutorización en la Universidad durante el *Practicum*?, ¿Cuáles son las acciones necesarias y posibles que pueden emprenderse?	Alumnado Tutores(as) de universidad	Grupo de discusión –alumnado– Grupo de discusión –TU–

Cuadro 29. Relación de cuestiones a indagar, fuentes e instrumentos utilizados

A partir de esta planificación, iniciamos distintas líneas de trabajo. Por un lado, comenzamos por recopilar y analizar los documentos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

vinculados al *Practicum* de Educación Social y extraer toda aquella información relacionada con la tutorización.

Optamos, también, a la hora de esclarecer esta realidad, comenzar por clarificarnos en torno a una cuestión, sumamente importante, sobre la que cualquier propuesta dirigida a los tutores(as) universitarios debería, desde nuestro punto de vista, fundamentarse. Nos referimos a identificar qué se suponía, desde los planteamientos teóricos, que deberían de estar haciendo los tutores de universidad durante el *Practicum* con el alumnado –las funciones del tutor(a) universitario– (capítulo 2, punto 2.2.2).

Estas decisiones nos requirieron una tarea de estudio detenido y exhaustivo que podríamos sintetizar describiendo, gráficamente, las conclusiones a las que llegamos en torno a esta cuestión.

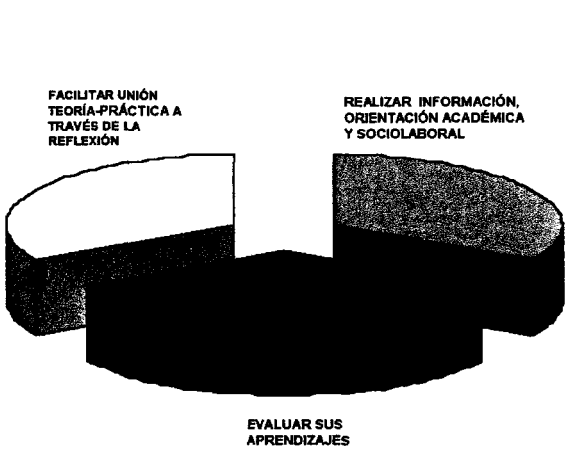


Figura 5. Funciones del tutor(a) universitario durante el *Practicum* con el alumnado

Posteriormente, procederíamos a interrogar si la práctica de cada cual coincidía, en parte o en todo, con este planteamiento conceptual.

Retomando las consideraciones de Colás y Rebollo (1993) sobre los usos del cuestionario en la evaluación diagnóstica abordamos la elaboración de un cuestionario (Anexo I) que nos permitiera, por un lado, valorar en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

qué medida las funciones, que habíamos concluido que debían desarrollar los tutores(as) de universidad, estaban siendo asumidas por los tutores(as) universitarios en nuestro contexto y, por otro, conocer el clima y las relaciones entre tutores(as) universitarios y alumnado en las sesiones tutoriales y la actitud del tutor(a) en dichas sesiones.

Sin embargo, compartíamos la opinión de Rodríguez, Gil y García (1996) sobre las limitaciones de los cuestionarios para abordar los problemas en profundidad. A partir de esta consideración, decidimos organizar dos grupos de discusión que nos permitieran ensanchar nuestra comprensión en torno al proceso de tutorización entre el alumnado y los tutores(as) universitarios. En este momento, decidimos, también, no hacerlo extensible a los tutores(as) de prácticas ya que, como se va intuyendo, nuestra investigación tiene su centro de interés en los procesos de tutorización que oferta la universidad durante el *Practicum* y, ese contexto, lo definen, directamente, dos protagonistas –alumnado y tutores(as) de universidad–.

A continuación, pasamos a exponer los datos obtenidos en esta indagación. Su presentación la agrupamos en torno a cuatro bloques. En un primer momento, relatamos los datos relacionados con la identificación personal de la muestra utilizada en la investigación; en un segundo momento, damos cuenta de los datos ofrecidos, por el alumnado, tutores(as) de universidad y tutores(as) de prácticas, en torno a las acciones relacionadas con las funciones encaminadas a facilitar la unión teoría-práctica, a las funciones de evaluación y a las funciones de información y orientación sociolaboral. Seguidamente, describimos los datos recopilados a través del alumnado y tutores(as) de universidad, relacionados con la actitud del tutor(a) universitario durante las tutorías y aquellos referidos al clima y relaciones de comunicación en la tutorización y cerramos, este apartado, con una caracterización de las tutorías durante el *Practicum* de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.2.1. El análisis de los aspectos de identificación personal

Este apartado lo organizamos presentando, en primer lugar, los datos de identificación personal de los tutores(as) universitarios, seguidamente, los datos de identificación del alumnado y, a continuación, los datos referidos a los tutores(as) de prácticas. Todos estos datos surgen del cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales y de los grupos de discusión realizados con el alumnado de la titulación y los tutores(as) de universidad.

5.2.1.1. Aspectos de identificación personal de los tutores(as) universitarios en el *Practicum* de Educación Social

De la población de 15 tutores(as) universitarios que participaron en el desarrollo del *Practicum* de Educación Social, en el curso académico 2001-2002, fueron 11 los que respondieron nuestro cuestionario.

Los datos de identificación de la muestra utilizada se exponen en la tabla siguiente. No obstante, y a modo de síntesis, la muestra la componen un grupo mayoritario de Titulares de Escuela Universitarios (54.5%), ubicados en los departamentos de Educación y Psicología y Sociología en un 63.6% y 36.4%, respectivamente. La muestra nos indica que un 90.9% posee más de 6 años de experiencia docente, que el profesorado se sitúa entre los 41-50 años de edad y que un alto porcentaje son mujeres (81.8%).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORES UNIVERSITARIOS		%
EDAD	30-40 años	27.3
	41-50 años	54.5
	51-60 años	18.2
SEXO	mujer	81.8
	hombre	18.2
EXPERIENCIA DOCENTE	3 a 6 años	9.1
	Más de 6 años	90.9
DEPARTAMENTO AL QUE PERTENECE	Educación	63.6
	Psicología y Sociología	36.4
SITUACIÓN CONTRACTUAL	TEU	54.5
	TU	9.1
	PA	36.4
TESIS DOCTORAL	no	72.7
	si	27.3

Tabla 31. Datos de identificación de los tutores(as) universitarios que participan en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Hemos recogido, también, datos relacionados con su experiencia investigadora y laboral en los ámbitos de Educación Social y sobre su formación en dichos ámbitos. Adelantamos, que el ámbito en el que menos formación y experiencia laboral e investigadora tienen los tutores(as) universitarios, es el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social y que, además, aproximadamente la mitad de los tutores(as) universitarios no poseen formación y experiencia laboral e investigadora en ningún ámbito de Educación Social. Más concretamente:

- En cuanto a la experiencia investigadora destacamos que el 54.5% de los encuestados no han respondido a este item, por lo que interpretamos, al igual que en los otros casos, que este porcentaje de tutores(as) no posee experiencia investigadora en los diferentes ámbitos de la Educación Social. La Educación de Adultos fue señalada por un 9.1% y la Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario por un 27.3%. Un 9.1% apuntó tener experiencia investigadora en los tres ámbitos señalados.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	EXPERIENCIA INVESTIGADORA
Educación de Adultos	9, 1%
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	27, 3%
Marginación e Inadaptación Social	-
En todo	9, 1%
No contesta	54, 5%

Tabla 32. Experiencia investigadora de los tutores(as) universitarios en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

- En cuanto a su experiencia laboral un 45.5% señala no haber tenido experiencia alguna, mientras que un 18.2% la ha tenido en Educación de Adultos, un 27.3% en Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario y un 9.1% en todos los ámbitos.

	EXPERIENCIA LABORAL
Educación de Adultos	18, 2%
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	27, 3%
Marginación e Inadaptación Social	-
En todo	9, 1%
No contesta	45, 5%

Tabla 33. Experiencia laboral de los tutores(as) universitarios en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

- Mayoritariamente, los tutores(as) universitarios (63, 6%) no poseen formación en ninguno de los ámbitos asociados a la Educación Social. El 36, 4% restante la tiene en Educación de Adultos (9, 1%), Animación Social y Desarrollo Comunitario (18, 2%) y un 9.1% en todos los ámbitos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	FORMACIÓN EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL
Educación de Adultos	9, 1%
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	18, 2%
Marginación e Inadaptación Social	-
En todo	9, 1%
No contesta	63, 6%

Tabla 34. Formación de los tutores(as) universitarios en los ámbitos de Educación Social

A través del *grupo de discusión con los tutores(as) universitarios*, pudimos constatar, en parte, esta realidad ya que, a través de sus declaraciones, expresaban tener serias limitaciones para ejercer como tutores(as) durante el *Practicum*. Básicamente, estas limitaciones la relacionaban con el desconocimiento de los diferentes ámbitos que se vinculan a la Educación Social. Así, nos declaraban:

> *"Al desconocer el campo de trabajo tú no te atreves a decir o a hacer alguna corrección"* (Anexo I. Grupo de discusión de tutores(as) universitarios)
>
> *"No es que las desconozcas del todo pero no tienes la seguridad" (Anexo I. Grupo de discusión de tutores(as) universitarios)*
>
> *"yo como tutora ando un poco perdida"* (Anexo I. Grupo de discusión de tutores(as) universitarios)

A pesar de esto, el alumnado, durante el *grupo de discusión,* ha manifestado la importancia de la formación, en el ámbito donde se desarrollan las prácticas, como criterio para la selección de los tutores(as) universitarios. Así lo expresan:

> *"Si ellos tienen formación en el ámbito de educación social o reciben una pequeña formación o cuando se inicia el curso y se reúne a los tutores y se les comenta lo que se pretende sería para ellos mucho*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

más fácil, no que como tu tienes menos horas en el departamento, toma te tocó"(Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

"lo principal es la formación del tutor, está el tutor o no relacionado con la titulación" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

Otro aspecto de interés en nuestro estudio es conocer si los tutores(as) que se están responsabilizando del *Practicum* era profesorado que impartía docencia en la titulación de Educación Social. Advertíamos que la distribución del alumnado no estaba siguiendo criterios relacionados con el conocimiento del ámbito, bien desde la formación o desde la experiencia laboral o investigadora. Estos fueron los datos:

	CURSO EN EL QUE INTERVIENES EN LA TITULACIÓN
1º curso	9, 1%
2º curso	18, 2%
3º curso	18, 2%
No interviene	45, 5%

Tabla 35. Intervención de los tutores(as) universitarios en la titulación de Educación Social

Se confirma, que casi la mitad de los tutores(as) que orientan el trabajo durante el *Practicum* no imparten docencia en la titulación de Educación Social sino que, puntualmente, asesoran al alumnado en las prácticas y su docencia queda vinculada a otras titulaciones. Esta cuestión surgió en el *grupo de discusión con los tutores(as) universitarios* y lo planteaban como una situación alarmante en el caso de la titulación de Educación Social.

"El dar clase en la titulación ha de ser básico"(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

"Yo reconozco que no sé hacerlo y he tutorizado alumnos, lo he hecho como he podido y malamente, pidiendo ayuda a mis compañeros por las funciones de coordinación que estamos diciendo. Yo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

no he dado clase en la titulación, por lo que la desconozco y después de todo esto, toma"(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

Esta situación es percibida por el alumnado que durante el *grupo de discusión*, opinaba que los criterios de selección de los tutores(as) estaban sujetos a sus horarios y no criterios de vinculación con la titulación. Así, nos decían:

"en el fondo tiene que ver con la relación que ese tutor tenga con la diplomatura, dan clase en la diplomatura, saben de qué va la diplomatura" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

"Te dan los tutores que tienen horas libres y no se intenta liberar aquellos que realmente son los que nosotros necesitamos" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

"los que son tutores (...) no tienen nada que ver (se refiere con la titulación) y eso dificulta montón, porque tú tienes una visión y él tiene otra y lo que hacen es chocar" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

Esta manera de proceder ha sido explicada por los tutores(as) universitarios, atendiendo a razones que tienen que ver con la desconsideración que, en la actualidad, tiene el *Practicum* dentro de la titulación. Ellos creen que este aspecto es una de las piezas que influye en los resultados y el descontento general en torno al *Practicum*. Opinan de la siguiente manera:

"A esto se le debe dar más importancia. Hacer una guía, estar más informados todos, coordinarnos todos los tutores de universidad, reunirnos una vez, dos veces, dedicarle más horas pero que el centro nos las contabilice, las dos cosas"(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

"Es que no se le da ningún valor a los alumnos en prácticas"(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

universitarios)

"Mayor realce a las prácticas"(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

"El tema es darle valor al Practicum, es una cuña"(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

"Que se valore más el período de prácticas desde la universidad para que los tutores podamos dedicarle más horas"(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

Nos interesaba saber, también, los años de experiencia como tutores del *Practicum*. Esta cuestión fue respondida en un 72.7% por aquellas personas que tenían entre 1-3 años de experiencia, el 18.2% tenía entre 3-6 años y más de 6 años de experiencia lo representaban el 9.1%.

	EXPERIENCIA COMO TUTOR(A) DEL *PRACTICUM*
1 - 3 años	72, 7%
3 - 6 años	18, 2%
+ 6 años	9, 1%

Tabla 36. Experiencia de los tutores(as) universitarios en el *Practicum* de Educación Social

Además, respondieron, en un porcentaje del 54.5%, que habían participado en el *Practicum* de cada uno de los cursos de la titulación, cuestión ésta que nos parece interesante en la medida que les permite tener una visión general de las prácticas en los centros de trabajo. No obstante, desconocemos si el tutor(a) realiza el seguimiento del mismo alumno(a) durante los tres cursos de la carrera.

	CURSOS DEL *PRACTICUM* EN EL QUE HAS PARTICIPADO
Practicum de 1º curso	18, 2%
En todos	54, 5%
Practicum de 1º y 2º curso	18, 2%

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Practicum de 2º y 3º curso	9, 1%

Tabla 37. Cursos del *Practicum* de Educación Social donde han participado los tutores(as) universitarios

5.2.1.2. Aspectos de identificación personal del alumnado del *Practicum* de Educación Social

La muestra de alumnado está formada por 105 alumnos y alumnas de una población de 142, repartidos en 33 alumnos(as) de 1º curso, 38 de 2º curso y 34 de 3º curso de Educación Social. En cuanto a su edad y sexo resaltamos, según los datos, estar ante una titulación con un alto porcentaje de mujeres y formada por personas cuyo intervalo de edad oscila entre 18-25 años en una proporción del 78.1%. Gráficamente, podemos apreciar los porcentajes resultantes:

ALUMNADO		%
EDAD	18-25 años	78.1%
	26-35 años	16.2%
	36-45 años	3.8%
	Más de 46 años	1.9%
SEXO	Mujer	84.8%
	Hombre	15.2%

Tabla 38. Datos de identificación del alumnado de la titulación de Educación Social

Nos sorprendieron los resultados obtenidos sobre la experiencia laboral en los ámbitos de intervención. El 37.1% del alumnado no contestó la pregunta, por lo que deducimos que esa porción de la muestra no ha desarrollado experiencia laboral alguna, sin embargo, un 62.9% contesta haber tenido experiencia laboral en alguno o varios ámbitos de Educación Social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	EXPERIENCIA LABORAL EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL
Educación de Adultos	4, 8%
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	15, 2%
Marginación e Inadaptación social	28, 6%
En todo	3, 8%
En Educación de Adultos/ Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	2, 9%
Educación de Adultos/ Marginación e Inadaptación social	1, 0%
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario/ Marginación e Inadaptación social	6, 7%
Sin experiencia	37, 1%

Tabla 39. Experiencia laboral del alumnado en los ámbitos de Educación Social

Cuando preguntamos acerca de la formación en dichos ámbitos la respuesta fue parecida. En un 32.4% no se responde haber tenido formación pero un 67.6% afirma tenerla en alguno o varios de los espacios de la Educación Social. Apreciamos en la tabla cómo el mayor porcentaje (24, 8%) se sitúa en la formación relacionada con la intervención en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social .

	FORMACIÓN EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL
Educación de Adultos	5, 7%
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	11, 4%
Marginación e Inadaptación social	24, 8%
En todo	13, 3%
En Educación de Adultos/ Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	1, 9%
Educación de Adultos/ Marginación e Inadaptación social	1, 9%
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario/ Marginación e Inadaptación social	8, 6%
Sin experiencia	32, 4%

Tabla 40. Formación del alumnado en los ámbitos de Educación Social

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El ámbito seleccionado, mayoritariamente, por el alumnado para desarrollar sus prácticas en los centros ha sido el de Marginación e Inadaptación Social con un 62% seguido del 17% Educación de Adultos y 12% Animación Sociocultural. Existe un grupo de alumnos(as) que han desarrollado su *Practicum* en dos ámbitos diferentes. Recordemos, que habíamos señalado que los tutores(as) universitarios marcaban índices muy bajos en cuanto a formación y experiencia investigadora y laboral en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social, ámbito seleccionado, como acabamos de remarcar, extensamente, por el alumnado. Es evidente que esta situación puede conllevar dificultades durante la tutorización por el desconocimiento de dicho ámbito.

Si unimos este dato a aquél que nos informaba que el porcentaje mayor de la experiencia laboral (28, 6%) se situaba en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social y aquél que revelaba que el alumnado que cursa la titulación está mayoritariamente formado (24, 8%) en el mismo ámbito, nos atreveríamos, aunque con cierto riesgo ya que no disponemos de evidencias que nos permitan corroborar esta intuición, a inferir que la Educación Social en nuestro contexto se vincula bastante a lo que comúnmente se denomina Educación Especializada, cuestión ésta de interés para profundizar.

	EXPERIENCIA LABORAL EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL
Educación de Adultos	16, 2%
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	11, 4%
Marginación e Inadaptación social	59, 0%
En Educación de Adultos/ Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	4, 8%
Educación de Adultos/ Marginación e Inadaptación social	2, 9%
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario/ Marginación e Inadaptación social	3, 8%

Tabla 41. Experiencia laboral del alumnado en los ámbitos de Educación Social

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.2.1.3. Aspectos de identificación personal de los tutores(as) de prácticas en el *Practicum* de Educación Social

El número de tutores(as) de prácticas que definen nuestra muestra es de 17 de una población de 42. Su edad mayoritaria está entre 25-35 años y son mujeres en un porcentaje superior.

TUTORES(AS) DE PRÁCTICAS		%
EDAD	Menos de 25	11.8%
	25-35 años	58.8%
	36-45 años	23.5%
	46-55 años	5.9%
SEXO	Mujer	52.9%
	Hombre	47.1%

Tabla 42. Datos de identificación de los tutores(as) de prácticas

Su experiencia laboral en el ámbito de la Educación Social es de 6 años en un 35, 3%, de 3-6 años es del 29, 4% y de 1-3 años es de 29, 4%.

	EXPERIENCIA LABORAL EN LA EDUCACIÓN SOCIAL
1- 3 años	29, 4%
3- 6 años	29, 4%
+ 6 años	35, 3%

Tabla 43. Experiencia laboral de los tutores(as) de prácticas que participan en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Su experiencia como tutor(a) de prácticas se sitúa, mayormente, entre 1-3 años con un 64, 7%, seguido de 3-6 años con un 17, 6% y más de 6 años con un 5, 9%.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	EXPERIENCIA TUTOR(A) DE PRÁCTICAS
1- 3 años	64, 7%
3- 6 años	17, 6%
+ 6 años	5, 9%

Tabla 44. Experiencia en el *Practicum* de Educación Social de los tutores(as) de prácticas

En un porcentaje significativo, estos tutores desempeñan su trabajo en centros privados (52.9%) y nos informan que su centro o institución interviene en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social (64.7%).

	ÁMBITO EN EL QUE SE INCLUYE EL CENTRO O INSTITUCIÓN
Educación de Adultos	-
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario	11, 8%
Marginación e Inadaptación social	64, 7%
En todo	11, 8
Animación Sociocultural y desarrollo comunitario/ Marginación e Inadaptación social	5, 9%

Tabla 45. Ámbito en el que se incluye el centro o institución de prácticas que interviene en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Un dato de interés para nosotros era el que nos informaría de la formación y el puesto que desempeñaban los tutores(as) de los centros de trabajo. Los resultados son bastante dispersos en una y otra cuestión:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TITULACIÓN ACADÉMICA	%
Diplomatura en Trabajo Social	29, 4%
Licenciatura en Pedagogía y CCEE	11, 7%
Licenciatura en Psicopedagogía	11, 7%
Diplomatura en Educación Social	11, 7%
Licenciatura en Psicología	5, 9%
Diplomatura en Magisterio	5, 9%
Diplomatura en Relaciones Laborales	5, 9%
Diplomatura en Criminología	5, 9%

Tabla 46. Titulación académica de los tutores(as) de prácticas que intervienen en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Con sorpresa y agrado hemos reaccionado al incluir en este listado a profesionales titulados en Educación Social ya que en el momento de esta recogida de datos había salido sólo la primera promoción en dicha titulación.

Además de este dato anecdótico, y reconociendo, como hemos dicho, la dispersión de los datos, observamos que la formación inicial de los tutores(as) de prácticas está relacionada, mayoritariamente, con el ámbito de la Educación o bien con el Trabajo Social.

Los puestos que desempeñan están, igualmente, diseminados. A continuación ofrecemos una tabla donde podemos apreciar los diferentes puestos que desempeñan en sus lugares de trabajo.

PUESTO QUE DESEMPEÑA EN EL CENTRO O INSTITUCIÓN	
Director(a) de Servicios Sociales y Formación	1
Orientador(a) Laboral	1
Pedagogo(a)	1
Trabajador(a) Social	1
Responsable del Punto de Información Sexual y Jefa de la Unidad de la Mujer	1
Coordinación de programas	1
Educador Social	1
Educador	2
Responsable del programa de fomento de empleo y de la vivienda	1
Jefa de negociado y coordinadora de programas	1

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Responsable de proyectos y programas	2
Dirección, coordinación, formación y gestión	1
Coordinador(a)	1

Tabla 47. Puestos que desempeñan los tutores(as) de prácticas en los centros de trabajo

Desde el *grupo de discusión con el alumnado,* pudimos evidenciar el desconocimiento, por parte de los tutores de prácticas, que se tiene de la Educación Social, en general y las prácticas, en particular . Así, nos comentaban:

> *"... llegas al centro y no tienen ni idea de quién eres, ni para qué vas, nada de nada. Y lo primero que te dicen es ¿qué es la educación social?"*(Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

> *"... muchas veces también llegas allí y te dicen: ¿qué es lo que tu quieres hacer en prácticas?"*(Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

> *"cuando llegué al centro ellos tampoco sabían qué era la educación social, las funciones. Yo me encargué de buscar información y de dárselas para que ellos supieran y para poder orientarlos hacia las tutorías que yo iba a realizar allí, en el centro"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

> *"Me gustaría ayudarte, pero cómo no sé de qué va tu carrera. No me han dicho nada, sino que tú ibas a venir y nada más"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

5.2.2. El análisis de los aspectos tratados en el alumnado, tutores(as) universidad y tutores(as) de prácticas

En esta sección, introducimos los datos que hacen referencia a las opiniones aportadas, por los distintos agentes –alumnado, tutores(as) universitarios y tutores(as) de prácticas-, acerca de las acciones relacionadas con las funciones encaminadas a facilitar la unión teoría y práctica, las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

relacionadas con funciones de evaluación y las encaminadas a informar y asesorar académica y laboralmente al alumnado, y que los tutores(as) universitarios deberían desempeñar en las tutorías durante el *Practicum* de Educación Social.

Expondremos esta información en tres apartados, cada uno de ellos en torno a una de las funciones definidas para el tutor(a) universitario. Aportaremos los datos recogidos tanto desde el cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales, como aquellos recogidos a través de los documentos de la Facultad de Formación del Profesorado consultados y los aportados en los grupos de discusión con el alumnado y los tutores(as) de universidad.

5.2.2.1. Las acciones relacionadas con las funciones encaminadas a facilitar la unión teoría y práctica

Dentro de este epígrafe, vamos a analizar las respuestas, que tutores(as) de universidad, alumnado y tutores(as) de prácticas, han proporcionado cuando les preguntábamos por el grupo de acciones identificadas para valorar, desde la perspectiva de los diferentes agentes, si el tutor(a) universitario ejercía funciones encaminadas a facilitar la unión teoría y práctica.

Grosso modo, analizando los datos obtenidos (tabla 48), que nos informan sobre la media, nos encontramos que los tutores(as) universitarios han puntuado los items presentados entre 2 (*poco*) y 3 (*bastante*). Es decir, desde el punto de vista de los tutores(as) universitarios, no existe ningún item que destaque por haber obtenido una puntuación de 1, es decir, que nunca se realice esa acción , ni que haya puntuado con un 4, o sea, que se realice mucho esa acción.

Según esta lectura, en general, los tutores(as) universitarios realizan *bastante* las acciones que le ayudan a establecer la vinculación entre la teoría y la práctica. Reconocen, no obstante, que existen algunos aspectos que realizan *poco*. Estos últimos –los que realizan *poco*– son:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2. *Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas;*
4. *Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral;*
18. *Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros;*
13. *Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

		TU		AL		TP	
		M	DT	M	DT	M	DT
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	3, 09	, 944	1, 74	, 785	2, 00	, 853
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	2, 20	1, 229	1, 40	, 645	1, 82	, 982
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	3, 27	1, 009	1, 69	, 776	1, 90	1, 197
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	2, 55	, 820	1, 61	, 740	1, 90	, 876
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	2, 64	, 809	1, 83	, 794	2, 00	, 739
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	3, 18	, 751	1, 88	, 863	2, 27	1, 104
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	2, 91	, 944	1, 95	, 913	2, 42	1, 240
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	3, 00	1, 000	1, 59	, 689	2, 25	1, 138
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	2, 82	, 874	1, 60	, 729	2, 18	1, 079
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	3, 00	1, 000	1, 46	, 747	1, 75	, 965
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	3, 00	, 667	1, 74	, 760	2, 27	1, 009
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	2, 64	, 674	1, 62	, 739	1, 70	1, 059
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	2, 55	, 934	1, 58	, 731	1, 82	1, 079
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	3, 00	, 894	1, 64	, 652	2, 00	, 894
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	2, 73	, 647	1, 54	, 682	1, 83	, 835
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	2, 82	, 874	1, 68	, 838	1, 73	, 905
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	2, 64	, 924	1, 81	, 856	3, 27	2, 760
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	2, 40	1, 075	1, 60	, 742	2, 18	, 874
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	2, 73	, 467	1, 76	, 827	2, 00	1, 054

Tabla 48. Media y desviación típica de tutores(as) universitarios (TU), alumnado (AL) y tutores(as) de prácticas (TP) con respecto a funciones de unión teoría y práctica

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El análisis de los datos –medias– del alumnado (tabla 48) nos arrojan una percepción algo distinta. Sus respuestas están situadas entre los valores 1 (*nunca*) y 2 (*poco*). Es decir, el alumnado, en términos generales, percibe, a través de sus experiencias durante el *Practicum*, que no se llevan a cabo acciones encaminadas a vincular teoría y práctica.

Los tutores(as) de prácticas mantienen una postura que se inclina más a coincidir con el alumnado. Sus respuestas (tabla 48) se han situado en el valor 2 (*poco*). Sólo han coincidido en el valor 3 (*bastante*) para un solo items:

17. *Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que ésta produce en el lugar de trabajo.*

Evidentemente, estos datos sólo nos permitían concluir que esta categoría era percibida de forma distinta por los respondientes, que la opinión de tutores(as) de prácticas y alumnado era algo más similar que la de los tutores(as) de universidad que se distanciaba más con respecto a ellos y que, en todos, había una coincidencia: que ningún item de esta categoría se estaba trabajando *"mucho"*.

El siguiente paso, fue analizar los porcentajes de esta categoría en cada uno de los respondientes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	ITEMS	TU %				A %				TP %			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	9,1	9,1	45,5	36,4	42,9	43,8	9,5	3,8	23,5	23,5	23,5	0
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	36,4	18,2	18,2	18,2	67,6	25,7	5,7	1,0	35,3	5,9	23,5	0
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	9,1	9,1	27,3	54,5	48,6	36,2	13,3	1,9	35,3	0	17,6	5,9
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	9,1	36,4	45,5	9,1	53,3	33,3	12,4	1,0	23,5	17,6	17,6	0
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	9,1	27,3	54,5	9,1	39,0	40,0	18,1	1,9	17,6	35,3	17,6	0
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	0	18,2	45,5	36,4	39,0	39,0	17,1	4,8	23,5	5,9	29,4	5,9
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	9,1	18,2	45,5	27,3	38,1	34,3	21,9	5,7	23,5	11,8	17,6	17,6
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	9,1	18,2	36,4	36,4	52,4	36,2	11,4	0	23,5	17,6	17,6	11,8
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	0	45,5	27,3	27,3	53,3	34,3	11,4	1,0	23,5	11,8	23,5	5,9
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	0	45,5	9,1	45,5	67,6	21,0	9,5	1,9	35,3	23,5	5,9	5,9
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	0	18,2	54,5	18,2	43,8	39,0	16,2	1,0	17,6	17,6	23,5	5,9
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	9,1	18,2	72,7	0	52,4	34,3	12,4	1,0	35,3	11,8	5,9	5,9
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	9,1	45,5	27,3	18,2	54,3	35,2	8,6	1,9	35,3	11,8	11,8	5,9
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	9,1	9,1	54,5	27,3	45,7	44,8	9,5	0	23,5	17,6	23,5	0
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	0	36,4	54,5	9,1	56,2	32,4	10,5	0	29,4	23,5	17,6	0
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	0	45,5	27,3	27,3	52,4	31,4	12,4	3,8	35,3	11,8	17,6	0
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	9,1	36,4	36,4	18,2	44,8	32,4	20,0	2,9	11,8	17,6	17,6	11,8
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	18,2	36,4	18,2	18,2	53,3	35,2	9,5	1,9	11,8	35,3	11,8	5,9
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	0	27,3	72,7	0	45,7	35,2	16,2	2,9	23,5	17,6	11,8	5,9

Tabla 49. Porcentajes de tutores(as) universitarios (TU), alumnado (AL) y tutores(as) de prácticas (TP) con respecto a las funciones de unión teoría y práctica

Los tutores(as) universitarios, según los datos recogidos (tabla 49) y representados en la gráfica 1, manifiestan estar realizando, en alguna

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

medida, varias de las acciones asociadas a esta función –facilitar la unión teoría-práctica–, es decir, son acciones que no han sido marcadas por ningún tutor(a) con la opción *nunca*. Éstas son las siguientes:

6. *Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones;*
9. *Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo;*
10. *Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo;*
11. *Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información;*
15. *Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa;*
16. *Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas;*
19. *Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué.*

Resaltamos, también, que existe una acción en la que los tutores(as) universitarios han señalado la opción 4 (*mucho*) en un porcentaje que supera el 50%. Ésta es:

3. *Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado (54, 5%)*

Por el contrario, son más numerosas las acciones que son marcadas con un porcentaje menor del 25% en la opción 4:

2. *Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. *Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral*
5. *Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas*
11. *Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información*
13. *Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas*
15. *Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa*
17. *Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo*
18. *Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros*

Entre ellas, los tutores(as) universitarios reconocen que no hacen *mucho*, es decir, que no han marcado la opción 4 en ningún caso, las acciones de:

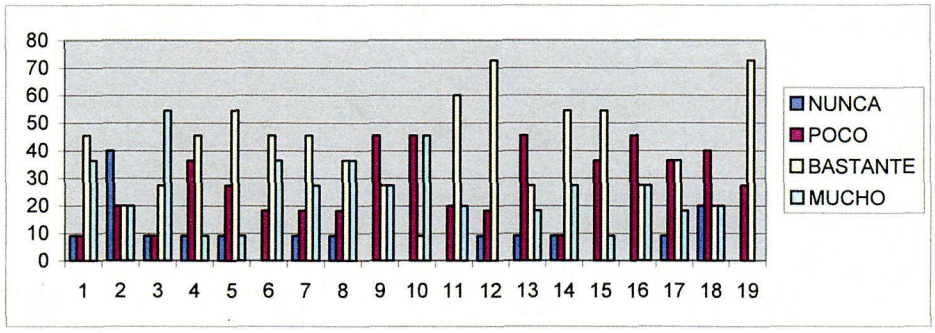
12. *Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras*
19. *Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué*

No obstante, son estos dos mismos items los que en un porcentaje que supera el 70% de la muestra son trabajados bastante por los tutores(as) universitarios.

Las acciones 2 y 18, además, están señaladas en la opción 3 (bastante) con una proporción, también, menor del 25%.

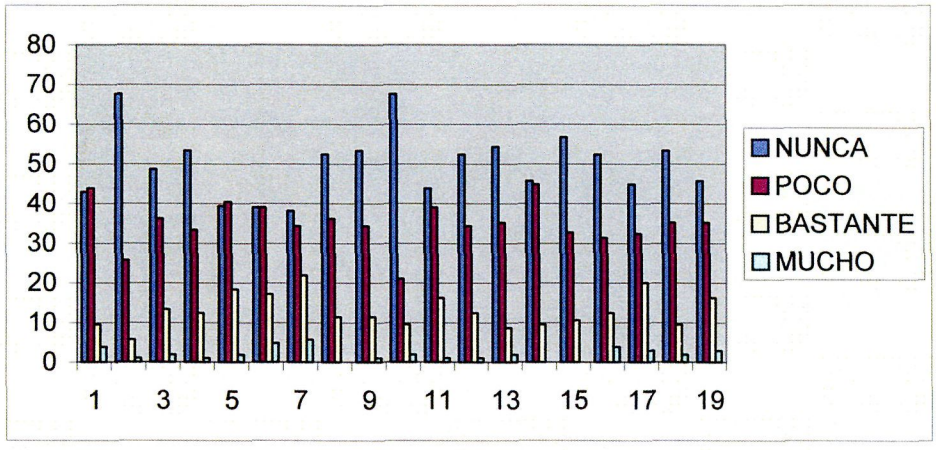
Por último, un 36, 4% manifiesta no realizar nunca (1) el item 2: Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



Gráfica 1. Funciones encaminadas a vincular la teoría y la práctica, Tutor(a) Universitario

Las percepciones, sin embargo, del alumnado son algo distintas. De manera significativa el 40% de este grupo opina, según se desprende de la gráfica 2, que las diecinueve acciones *nunca* se trabajan, un porcentaje algo menor opina que *poco*, un porcentaje menor del 20% que *bastante* y un porcentaje poco significativo que se trabajan *mucho*.

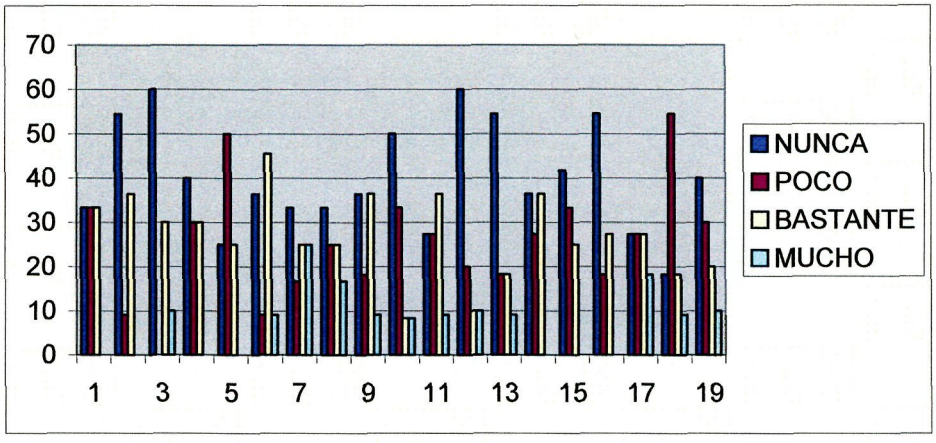


Gráfica 2. Funciones encaminadas a vincular la teoría y la práctica, Alumnado

Dentro de este panorama, las acciones que, a continuación, seleccionamos no han sido marcadas con el valor 4 en ninguna ocasión, es decir, la muestra entera opina que estas tres acciones no se trabajan *mucho* durante las tutorías:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

8. *Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad*
14. *Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje*
15. *Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa*



Gráfica 3. Funciones encaminadas a vincular la teoría y la práctica, Tutor(a) de prácticas

Con respecto a los tutores(as) de prácticas, tal y como se refleja en la gráfica 3, tenemos que comentar que en más del 30% ha señalado que *nunca* se trabajan las acciones que hemos definido para esta categoría. Registran, también, que los items que, a continuación, señalamos no se trabajan *mucho*:

1. *Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social*
2. *Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas*
4. *Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5. *Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas*
14. *Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje*
15. *Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa*
16. *Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas*

Cuando analizamos los documentos sobre el *Practicum* de Educación Social, no advertimos ninguna referencia a que el trabajo del tutor(a) universitario consistiera en desempeñar acciones que facilitaran al alumnado establecer puentes entre los conocimientos teóricos y prácticos.

5.2.2.2. Las acciones relacionadas con las funciones de evaluación

Las acciones de evaluación son percibidas de manera desigual por los respondientes de este cuestionario. Según los datos, la media de los tutores(as) universitarios responde a un valor que se sitúa entre casi 3 (*bastante*), el alumnado casi 2 (*poco*) y los tutores(as) de prácticas en torno a 2 (*poco*). De nuevo, las percepciones de los tutores(as) de prácticas y las del alumnado coinciden más que la de los tutores(as) universitarios.

		TU		AL		TP	
		M	DT	M	DT	M	DT
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	2, 70	, 823	1, 68	, 730	1, 82	, 751
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	3, 00	, 775	1, 64	, 798	2, 09	, 944
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	2, 60	, 843	1, 62	, 728	2, 27	1, 104
23	23.Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	3, 09	, 944	1, 98	, 814	2, 45	1, 214

Tabla 50. Medias y desviación típica de los tutores(as) universitarios, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a las funciones de evaluación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los tutores(as) universitarios manifiestan, mayoritariamente, que el item 20 –*Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas*– lo abordan *bastante* (54, 5%), mientras que el alumnado opina que *nunca* en un 45, 7% y los tutores(as) de prácticas se pronuncian, en torno a un 29, 4%, que lo abordan *poco*.

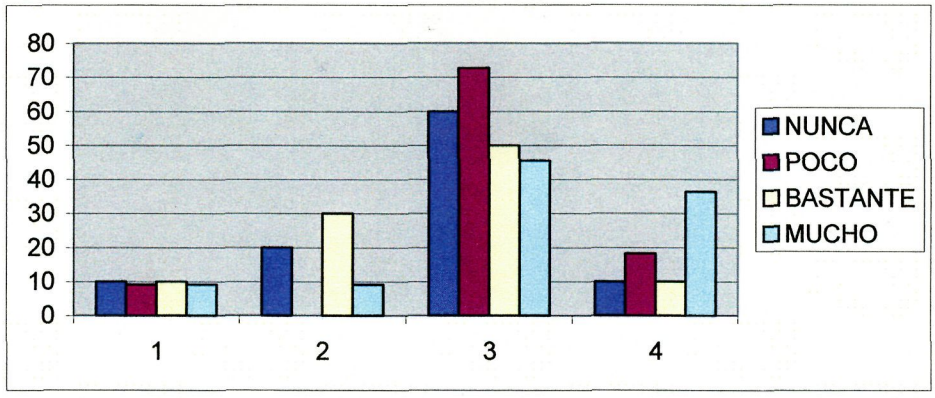
ITEMS		TU %				A %				TP %			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	9, 1	18, 2	54, 5	9, 1	45, 7	39, 0	12, 4	1, 0	23, 5	29, 4	11, 8	0
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	9, 1	0	72, 7	18, 2	53, 3	32, 4	11, 4	2, 9	17, 6	29, 4	11, 8	5, 9
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	9, 1	27, 3	45, 5	9, 1	51, 4	35, 2	11, 4	1, 0	23, 5	5, 9	29, 4	5, 9
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	9, 1	9, 1	45, 5	36, 4	36, 2	34, 3	22, 9	5, 7	17, 6	17, 6	11, 8	17, 6

Tabla 51. Porcentajes de los tutores(as) universitarios, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a las funciones de evaluación

Con respecto al item 21, la valoración es igual y sólo varía en los porcentajes. Así, el 72, 7% de los tutores(as) universitarios responde que *bastante*, el 53, 3% del alumnado afirma que *nunca* y el 29, 4% de los tutores(as) de prácticas comenta que *poco*.

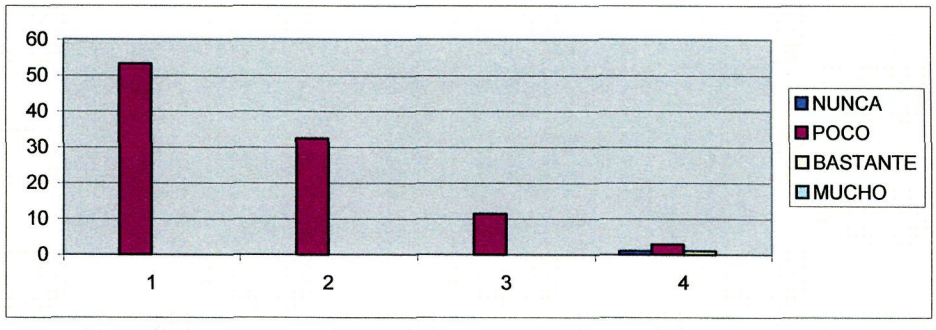
21. Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



Gráfica 4. Funciones de evaluación, Tutores(a) Universitarios

Sobre el item 22.Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas se han pronunciado de la siguiente manera: el 45, 5% de los TU expresan que lo trabajan bastante, el alumnado en un 51, 4% que no se desarrollan nunca y los TP en un 29, 4% que bastante. Es decir, sobre este item coinciden más los tutores(as) de universidad y de prácticas que el alumnado, que sigue opinando que no se trabaja nunca.

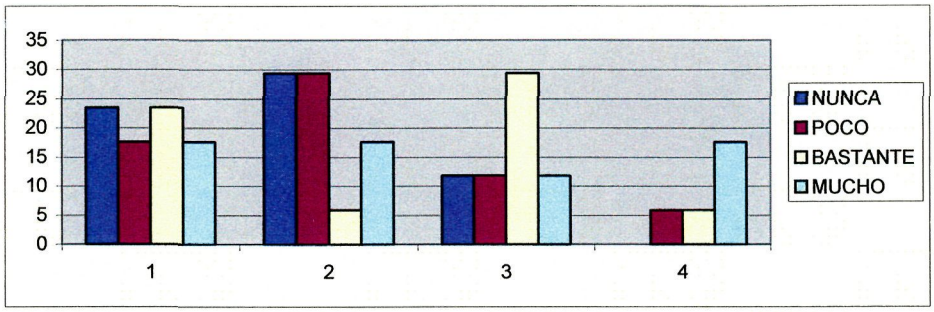


Gráfica 5. Funciones de evaluación, Alumnado

El item 23. Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria ha

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

sido respondido mayoritariamente por los TU 45, 5% bastante, el alumnado 36, 2% nunca, y los tutores(as) de prácticas tienen una respuesta, tal y como se puede apreciar en el gráfico 6, bastante parecida en todos los valores.



Gráfica 6. Funciones de evaluación, Tutores(as) de prácticas

El *grupo de discusión con el alumnado* nos describe cómo las tareas de evaluación de los TU se reducen a calificar la memoria entregada y a resaltar el desconocimiento para llevar a cabo dicha tarea:

> *"Lo peor de todo es que no tienen ni idea de cómo es un proyecto educativo. Se supone que tú estás aprendiendo a hacerlo, pero es que ni siquiera ellos saben ni qué pasos tiene ni mucho menos cómo corregírtelo y si tienes alguna duda, mira: yo de esto sé menos que tú"*(Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

> *"No tienen ni idea de cómo se hace un proyecto, en qué medida está evaluando"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

El análisis de documentos sobre el *Practicum* alude al desempeño de tareas evaluativas por parte del tutor(a) universitario. Sin embargo, estas tareas de evaluación lejos de considerarse como un proceso de recogida de información, que permita detectar dificultades y aciertos, tanto de aprendizajes como en la propuesta, para retroalimentar y ajustar a las necesidades ese proceso de formación, se limita a "recoger la evaluación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

tutor (...) y evaluar el *Practicum* del alumnado" (Documento 20 de marzo 2001).

5.2.2.3. Las acciones relacionadas con funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral

En este grupo de acciones se mantuvieron las mismas impresiones que en los casos anteriores. De manera general, los tutores(as) universitarios se pronuncian en torno al valor 3 (*bastante*), el alumnado en torno al 2 (*poco*) y los tutores de prácticas entre el 2 (*poco*) y 3 (*bastante*).

		TU		AL		TP	
		M	DT	M	DT	M	DT
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*	3, 18	, 751	2, 13	, 856	2, 80	1, 229
25	Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	3, 55	, 688	2, 26	, 981	2, 70	1, 160
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	3, 36	, 809	1, 67	, 840	2, 08	, 900
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	2, 82	, 982	1, 26	, 555	1, 82	, 751
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	3, 36	, 674	2, 19	1, 029	2, 75	1, 055
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	2, 18	, 982	1, 56	, 750	2, 08	, 793
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	2, 91	, 831	1, 77	, 848	1, 92	, 996
31	Fomenta el aprendizaje independiente	3, 00	, 667	2, 08	, 962	2, 58	1, 084
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	3, 09	1, 136	1, 72	, 830	2, 30	, 949
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	3, 00	, 816	1, 71	, 749	2, 36	1, 027
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	2, 90	, 994	1, 91	, 806	2, 70	1, 252

Tabla 52. Medias y desviación típica de los tutores(as) universitarios, el alumnado y los tutores(as) de práctica con respecto a las funciones de información y asesoramiento académico y laboral

Más en concreto, y analizando la tabla de porcentajes (tabla 53), podríamos afirmar que existen cuatro acciones en las que los tutores(as) universitarios han señalado la opción 4 (*mucho*) en un porcentaje que supera el 40%. Éstas son:

25 .*Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso (63, 6%)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

26. *Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo (54, 5%)*
28. *Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas (45, 5%)*
32. *Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo (45, 5%)*

	ITEMS	TU %					A %				TP %		
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*	0	18, 2	45, 5	36, 4	26, 7	37, 1	32, 4	3, 8	11, 8	11, 8	11, 8	23, 5
25	Mantiene el contacto con el alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	0	9, 1	27, 3	63, 6	23, 8	41, 0	21, 0	14, 3	11, 8	11, 8	17, 6	17, 6
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	0	18, 2	27, 3	54, 5	53, 3	30, 5	12, 4	3, 8	17, 6	35, 3	11, 8	5, 9
27	Pone en contacto al alumnado con otros *profesores y profesoras de la titulación*, en función de lo que necesitan	9, 1	27, 3	36, 4	27, 3	79, 0	17, 1	2, 9	1, 0	23, 5	29, 4	11, 8	0
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	0	9, 1	45, 5	45, 5	29, 5	37, 1	18, 1	15, 2	11, 8	11, 8	29, 4	17, 6
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	18, 2	63, 6	0	18, 2	56, 2	30, 5	9, 5	1, 9	17, 6	29, 4	23, 5	0
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	9, 1	9, 1	63, 6	18, 2	47, 6	29, 5	21, 0	1, 9	29, 4	23, 5	11, 8	5, 9
31	Fomenta el aprendizaje independiente	0	18, 2	54, 5	18, 2	34, 3	30, 5	26, 7	7, 6	17, 6	5, 9	35, 3	11, 8
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	0	18, 2	36, 4	45, 5	48, 6	32, 4	15, 4	2, 9	11, 8	23, 5	17, 6	5, 9
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	0	27, 3	36, 4	27, 3	42, 9	43, 8	8, 6	2, 9	11, 8	29, 4	11, 8	11, 8
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	9, 1	18, 2	36, 4	27, 3	34, 3	40, 0	21, 9	1, 9	11, 8	17, 6	5, 9	23, 5

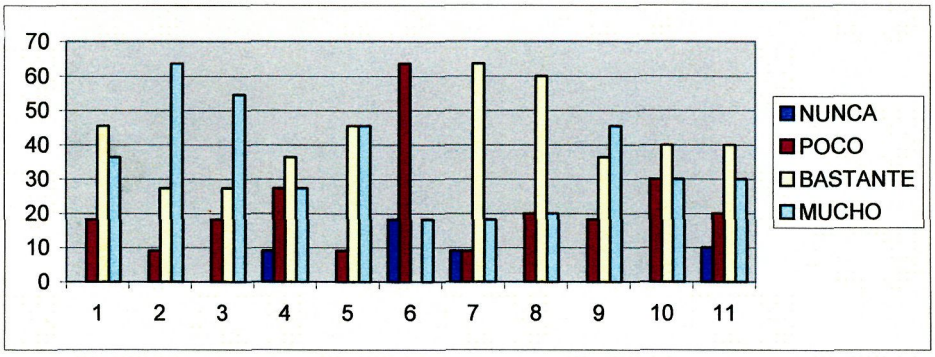
Tabla 53. Porcentajes de los tutores(as) universitarios, el alumnado y los tutores(as) de práctica con respecto a las funciones de información y asesoramiento académico y laboral

Alrededor del 40% de los tutores(as) universitarios manifiesta estar ejerciendo *bastante* los items siguientes:

24. *Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el Practicum*
28. *Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas*
30. *Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza*
31. *Fomenta el aprendizaje independiente*
33. *Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

34. *Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social*



Gráfica 7 Funciones de información y asesoramiento académico y laboral, Tutores(as) universitarios

Reconocen, al mismo tiempo, trabajar poco el item 29. Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades (63, 6%).

Además, señalan, que están trabajando en alguna medida los items siguientes, es decir, son items que no fueron señalados por nadie con un 1 (*nunca*):

24. *Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el Practicum*
25. *Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso*
26. *Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo*
28. *Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas*
31. *Fomenta el aprendizaje independiente*
32. *Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo*
33. *Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Añadimos, además, que las funciones de información y orientación, tras analizar los datos recogidos en el *grupo de discusión con los tutores(as) universitarios,* son las funciones más asumidas o que con mayor claridad perciben los tutores(as) ya que cuando le preguntábamos por las funciones que debían de cumplir durante el *Practicum* respondían, casi de una manera exclusiva:

> *"orientar a los alumnos, darles información sobre las actividades que tienen que desarrollar en el centro de prácticas"* (Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

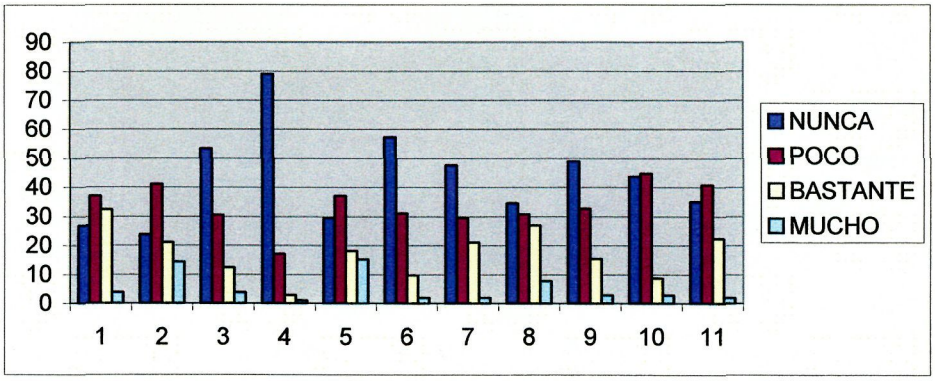
> *"Otra función, por tanto, es asegurarte o coordinarte con el tutor para ver si ellos, los alumnos, están haciendo las tareas que tienen que hacer"*(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

> *"Entonces, no estamos orientando sólo al alumnado en prácticas sino también estás orientando al tutor de la institución. La orientación es doble"* (Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

> *"Otra función sería orientarles en el trabajo de la propia memoria que tienen que hacer y presentar"*(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

> *"...es informar sobre las condiciones en que se ha desarrollado el Practicum"*(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



Gráfica 8. Funciones de información y asesoramiento académico y laboral, Alumnado

La gráfica 8 refleja que, aproximadamente, el 23% de la muestra del alumnado opina que las acciones referidas a la información y asesoramiento académico y laboral no se realizan *nunca.* Dentro de éstas destacan dos items:

27. *Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan (79, 0%)*
29. *Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades (56, 2%)*

Aunque ésta sea la realidad, a través del *grupo de discusión con el alumnado,* hemos podido comprobar que valoran, enormemente, el disponer de información previa sobre los centros de prácticas. Además, esta necesidad creen que debe ser cubierta por los tutores de universidad. Lo manifiestan de esta forma:

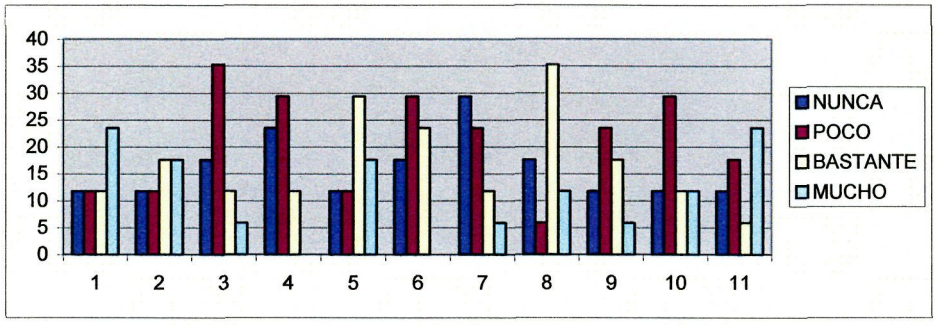
> *"...el tutor debe informarte antes para que la elección sea mejor"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

> *"Te dan la lista de los centros y que ya tuvieras el tutor y que pudieras ir con la lista. Mira, a mi me interesa este colectivo: ¿me podrías explicar que se hace en estas asociaciones y que el te ayudara, porque habrá algunas que se hace un trabajo más asistencial y que*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ellos ya lo conocieran. Te ayudarán a elegir bien y no llegar allí" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

"A la hora de decidir el centro o la institución es importante conocer de qué va, y darte esta información" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)



Gráfica 9. Funciones de Información y asesoramiento académico y laboral, Tutores(as) de prácticas

Por último, la opinión de los tutores(as) de prácticas sobre esta categoría es la siguiente:

Manifiestan que algunas de las acciones de esta categoría no están siendo trabajadas *mucho*:

27. *Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan*
29. *Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades*

Resaltaríamos, también, que piensan que algunas están siendo *poco desarrolladas*:

26. *Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo*
27. *Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

29. Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades

33. Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo

Además, destacaríamos que un 30% comunica que el item *30. Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza* no se asume *nunca* desde el trabajo en las tutorías.

Las acciones de información y asesoramiento académico y laboral no son acciones explícitamente vinculadas al tutor(a) universitario en los documentos consultados. También es cierto, que esta actividad, la tutorización, está poco desarrollada, es decir, no aparece una identificación de tareas tutoriales asociada a un programa formativo que se desarrolla durante el *Practicum*. Específicamente, se describe que el tutor(a) de la Universidad tiene por cometido: "tutorizarlos en el desempeño de sus tareas en el centro de prácticas, visitar al tutor en el centro de prácticas, al comienzo y en medio de la actividad, con la finalidad de establecer un contacto fluido con el tutor del centro de prácticas, recoger la evaluación emitida por el tutor, orientar al alumnado en la elaboración de la memoria de prácticas y evaluar el *Practicum* del alumnado" (Documento 20 de marzo 2001).

No obstante, queremos aportar información sobre las acciones menos y más trabajadas (tabla 54, 55, 56) desde el punto de vista de los implicados en este cuestionario, por los tutores(as) universitarios.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ítem	TUTORES UNIVERSITARIOS	M
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	2, 18
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	2, 2
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	2, 4
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	2, 55
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	2, 55
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	2, 6
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	2, 64
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	2, 64
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	2, 64
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	2, 7
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	2, 73
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	2, 73
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	2, 82
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	2, 82
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	2, 82
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	2, 9
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	2, 91
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	2, 91
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	3
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	3
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	3
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	3
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	3
31	Fomenta el aprendizaje independiente	3
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	3
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	3, 09
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	3, 09
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	3, 09
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	3, 18
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*	3, 18
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	3, 27
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	3, 36
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	3, 36
25	*Mantiene el contacto con el alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso*	3, 55

Tabla 54. Medias ordenadas de menor a mayor referidas a las acciones realizadas en las tutorías según los tutores(as) universitarios

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A este respecto, sí coinciden en identificar las menos trabajadas dentro de la categoría 1 –facilitar unión teoría y práctica– aunque hay alguna incursión puntual, como podemos apreciar en la tabla 7 y 8, de acciones pertenecientes a las otras categorías.

	ALUMNADO	M
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	1, 26
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	1, 4
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	1, 46
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	1, 54
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	1, 56
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	1, 58
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	1, 59
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	1, 6
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	1, 6
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	1, 61
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	1, 62
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	1, 62
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	1, 64
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	1, 64
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	1, 67
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	1, 68
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	1, 68
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	1, 69
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	1, 71
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	1, 72
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	1, 74
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	1, 74
19	*Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué*	1, 76
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	1, 77
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	1, 81
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	1, 83
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	1, 88
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	1, 91
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	1, 95
23	23.Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	1, 98
31	Fomenta el aprendizaje independiente	2, 08
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*	2, 13
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	2, 19
25	Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	2, 26

Tabla 55. Medias ordenadas de menor a mayor referidas a las acciones realizadas en las tutorías según el alumnado

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las acciones más desempeñadas por los tutores(as) universitarios son aquéllas incluidas en la categoría 3 –información y asesoramiento académico y laboral– aunque, como en el caso anterior, aparecen algunas acciones de las otras dos categorías.

	TUTORES DE PRÁCTICAS	M
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	1, 7
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	1, 73
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	1, 75
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	1, 82
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	1, 82
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	1, 82
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	1, 82
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	1, 83
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	1, 9
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	1, 9
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	1, 92
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	2
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	2
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	2
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	2
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	2, 08
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	2, 08
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	2, 09
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	2, 18
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	2, 18
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	2, 25
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	2, 27
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	2, 27
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	2, 27
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	2, 3
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	2, 36
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	2, 42
23	23.Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	2, 45
31	Fomenta el aprendizaje independiente	2, 58
25	Mantiene el contacto con el alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	2, 7
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	2, 7
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	2, 75
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*	2, 8
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	3, 27

Tabla 56. Medias ordenadas de menor a mayor por los tutores(as) de prácticas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Para complementar esta información, queremos aportar algunas opiniones extraídas del *grupo de discusión con el alumnado* que hacen referencia a acciones que creen que se deben de estar abordando desde las tutorías. A modo de ejemplo, nos explicitan:

> *"Acabamos de salir y queremos ser todo terreno en el centro, es decir, no es sólo un proyecto, objetivos y metodología sino que son aspectos más cualitativos, de cómo estás llegando al colectivo, qué características tienes que trabajar"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)
>
> *"...hay que convertirlo en un período de reflexión"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)
>
> *"...podemos encontrar en tres folios cómo funciona el educador social pero en este contexto qué papel puedo, es decir, qué aportación puedo yo hacer, eso es lo fundamental y el objetivo de las prácticas"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)
>
> *"Y también aprender la teoría en base a la práctica"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)
>
> *"Y contrastarlo"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)
>
> *"...en qué se parece a lo teórico (refiriéndose a la práctica)"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)
>
> *"El Practicum, se supone que es la toma de contacto con la realidad. Aquí estamos dando mucho contenido teórico"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)
>
> *"Una reflexión personal"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

También, nos resaltan la importancia de que el tutor(a) universitario se desplace al centro de Educación Social y que lleve a cabo una actuación coordinada con el tutor(a) de prácticas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

"...el tutor del centro tiene un papel importante, entonces no sólo la relación que tu como alumna tienes con el tutor de la universidad sino entre todos. Porque se supone que el tutor de aquí conoce qué funciones debería desarrollar el educador social, cuál es su orientación, cuál es la finalidad y el tutor del centro conoce la realidad, por eso creo que es un trabajo conjunto" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

"...creo que es fundamental que el tutor acuda al centro que vea lo que tu estás haciendo, que hable con el tutor del centro y le diga que estás haciendo, si te desenvuelves bien, qué estás aprendiendo, que vea la realidad en la que te estás desenvolviendo para que te pueda aportar" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

5.2.3. El análisis de aspectos tratados en el alumnado y tutores(as) de universidad

Para elaborar este epígrafe, hemos acudido a los datos arrojados por el cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales y los grupos de discusión. Estos datos, facilitados en este caso, por el alumnado y tutores(as) de universidad, tratan sobre la actitud del tutor(a) universitario y el clima y las relaciones de comunicación en las tutorías.

5.2.3.1. Actitud del tutor(a) universitario durante las tutorías

Además de conocer las acciones que se estaban llevando a cabo en las tutorías, nos interesaba estudiar la actitud del tutor(a) universitario durante ellas. Los datos recopilados se describen en la tabla 10 que situamos a continuación.

		TU %				A %			
		1	2	3	4	1	2	3	4
35	Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías	0	10	30	60	20, 2	40, 4	27, 9	11, 5
36	Anima para que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo	0	9, 1	45, 5	45, 5	31, 7	32, 7	25	10, 6
37	Demuestra interés durante todo el *Practicum*	0	20	40	40	29, 8	47, 1	15, 4	7, 7

Tabla 57. Porcentajes de tutores(as) universitarios y alumnado respecto a la actitud del tutor(a) universitario

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

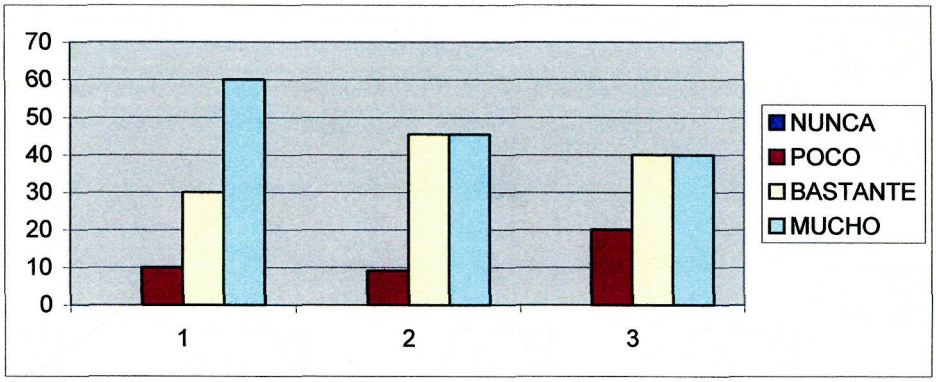
A partir de estos datos, podemos concluir que *el item 35. Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías* en opinión del 60% de los tutores(as) universitarios se asume mucho. El alumnado con respecto al item manifiesta, mayoritariamente, que se asume poco (40, 4%).

El *grupo de discusión con el alumnado* ha hecho referencia a este aspecto y coinciden en valorar que, en las tutorías, sólo se realiza un seguimiento formal de la memoria, y que ésta no siempre se realiza. Nos lo evidencian a través de estas declaraciones:

> *"...sólo me ha aportado un guión, que ya viene establecido y lo único que hacen es ver si ese guión lo estás cumpliendo"*(Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

> *"...la primera tutoría para presentarse el tutor y para decirme cómo tenía que hacer el trabajo, que lo tenía que entregar todo justificado, a letra no se qué y que eso es muy importante para las prácticas, pero con respecto al contenido de las prácticas, nada"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

> *"...cogen una tutoría inicial para decirte que él es el tutor, tienes un mes de prácticas, al final me lo entregas y ya les pondré la nota"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)



Gráfica 10. Actitud del tutor(a) universitario, Tutores(as) universitarios

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El item 36. Anima para que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo es valorado por los tutores(as) a igual proporción (45, 5%) bastante y mucho. El alumnado se pronuncia entre nunca y poco (31, 7% y 32, 7% respectivamente).

A este respecto, el alumnado, más bien, opina que no existe control de lo que ellos están realizando en el centro de prácticas. Así, sus prácticas pueden consistir en hacer tareas tan alejadas de sus futuras funciones como las que describimos, a continuación:

> *"...el primer año, muchos compañeros estaban haciendo fotocopias, no para hacer algo sino fotocopias por hacer fotocopias"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

> *"Creo que no hay un control con los centros"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

> *"...hay gente que no tiene esa opción, ha ido a sitios de prácticas donde se dedican a dar metadona, si siquiera el tutor tiene constancia de lo que estás haciendo, que es una función de un auxiliar clínico"* (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

Sin embargo, esta impresión del alumnado choca, claramente, con la preocupación percibida en el *grupo de discusión con los tutores(as) universitarios* donde había un acuerdo generalizado de que parte de sus funciones consistían en supervisar el desempeño de tareas, por parte del alumnado, concretamente para evitar el desempeño de tareas distintas a las explicitadas en el programa de referencia. Podríamos ilustrar esta preocupación a través de las siguientes evidencias:

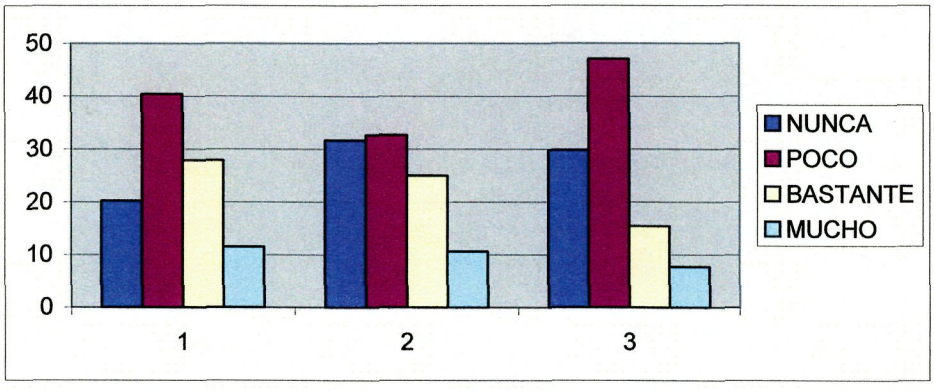
> *"...se supone que hay una especie de programa que ya lo dice, muchas veces llegan a los centros y están desarrollando otras actividades que no tienen que ver con su campo de intervención"*(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

> *"Hay centros donde los alumnos no pueden desarrollar*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

competencias ninguna, limitadísimas, de acompañantes, pues para hacer de acompañantes en 1º, 2º y 3º ya me dirás. O para limpiar culos, dar de comer, bañar que es el caso de los pisos tutelados. Te hacen un potaje, realizan el turno de noche... Hay centros que a lo mejor no son los adecuados que valen más otros centros donde el abanico de competencias sea mayor"(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)

"A mi me parece interesantísima la coordinación entre los tutores universitarios con el objetivo, sobre todo, de ver qué centros, analizarlos, que se desarrolla en esos centros y cuáles pueden ser nuestro campo de actuación para poder establecer unos mínimos y seleccionar los centros más adecuados para los alumnos"(Anexo I. Grupo de discusión tutores(as) universitarios)



Gráfica 11. Actitud del tutor(a) universitario, Alumnado

El item 37. Demuestra interés durante todo el Practicum es calificado por los tutores(as) en un 40% con bastante y mucho en ambos casos. El alumnado manifiesta que poco en una proporción del 47, 1%.

En el *grupo de discusión con el alumnado* se hizo referencia a este aspecto y el sentir mayoritario corrobora los datos recogidos en el cuestionario. Los términos del alumnado fueron:

"...parece que no le interesa que tú tengas muchos problemas porque se supone que ella tendrá que estar un poco más implicada, entonces si puedes hacerlo tú, mejor" (Anexo I. Grupo de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

"...mis prácticas eran de tarde y la tutora tenía las tutorías de tarde, casi nunca nos podíamos ver, yo tenía que hacer un esfuerzo por verla" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

"El cumplimiento de los horarios de tutorías, por ejemplo a mí me coincide el horario de tutorías con las prácticas" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

"Aquí, realmente es que día te lo entrego y vale, si tienes algún problema me llamas" (Anexo I. Grupo de discusión alumnado)

5.2.3.2. Clima y relaciones de comunicación en la tutorización

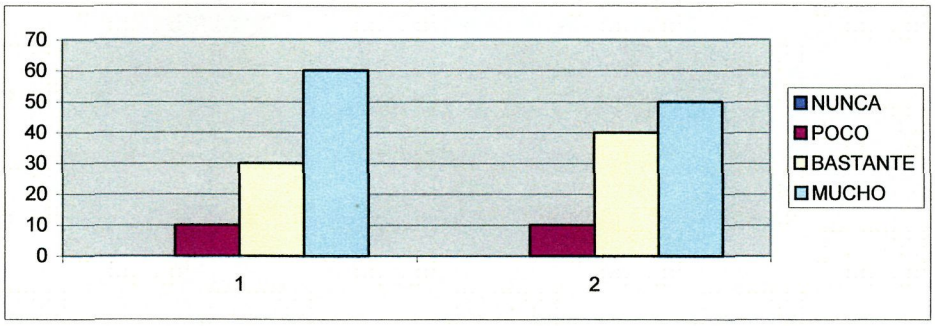
Otro de los aspectos por el que nos interesamos fue conocer el clima y las relaciones de comunicación que arropaban las tutorías. Los encuestados se pronuncian de la forma siguiente:

		TU %				A %			
		1	2	3	4	1	2	3	4
38	Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación	0	10	30	60	18, 3	41, 3	27, 9	12, 5
39	Desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes	0	10	40	50	16, 7	33, 3	35, 3	14, 7

Tabla 58. Porcentaje de los tutores(as) de universidad y alumnado respecto al clima y relaciones de comunicación

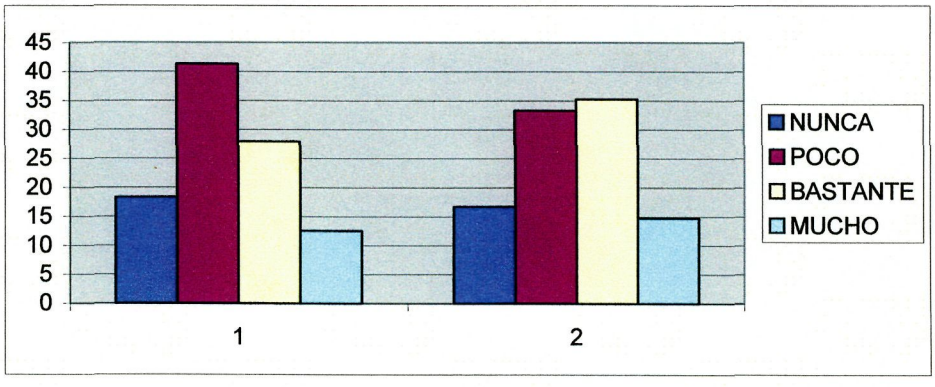
El 60% de los tutores(as) expresan que *el item 38. Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación* caracteriza mucho las tutorías. Sin embargo, el alumnado, mayoritariamente (41, 3%), dice que es una característica que define poco las tutorías en la universidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



Gráfica 12 Clima y relaciones de comunicación, Tutores(as) universitarios

El item 39, que nos informa sobre si el tutor(a) *desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes*, ha sido calificado por los tutores(as) con un 50% mucho y un 40% bastante. El alumnado se distancia un poco de esta opinión: el 35, 3% manifiesta que bastante y el 33, 3% que poco.



Gráfica 13. Clima y relaciones de comunicación, Alumnado

5.2.4. Caracterización de las tutorías en el *Practicum* de Educación Social

Tras el análisis realizado podemos caracterizar las tutorías, desde el punto de vista de los implicados en el *Practicum* de Educación Social en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, de la siguiente manera:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los *tutores(as) universitarios* se caracterizan por ser un grupo mayoritario de Titulares de Escuela Universitarios ubicados en los departamentos de Educación y Psicología y Sociología y con una experiencia como tutores(as) en el *Practicum*, mayoritariamente, entre 1-3 años de experiencia.

El *alumnado*, que forma parte de la titulación, lo representa un alto porcentaje de mujeres, cuyo intervalo de edad está entre 18-25 años. Poseen, en una proporción considerable, formación y experiencia laboral en alguno o varios de los ámbitos de la Educación Social. El ámbito seleccionado, mayoritariamente, por el alumnado, para desarrollar sus prácticas en los centros es el de Marginación e Inadaptación Social, justamente, el ámbito que los tutores(as) universitarios marcan con índices muy bajos en cuanto a formación y experiencia investigadora y laboral.

Los *tutores(as) de prácticas* se distinguen por tener una experiencia en el *Practicum* mayormente, entre 1-3 años. La formación y el puesto de trabajo que desempeñan son bastante dispersos en una y otra cuestión.

Podríamos afirmar, a partir de los datos recogidos, que la labor del tutor(a) universitario con el alumnado, durante las tutorías, es una labor que, mayoritariamente, podríamos concretar en funciones de información/explicación de las tareas que, el alumnado, debe realizar de cara a su evaluación del *Practicum* y en la corrección de su trabajo. Así, los diferentes sectores consultados declaran que las acciones más desempeñadas por los tutores(as) universitarios son aquéllas incluidas en la categoría 3 –información y asesoramiento académico y laboral–.

Hemos observado, a partir de las respuestas de los implicados, que las valoraciones que realizan, dependiendo cada uno de su experiencia, difieren bastante y las distancias son más acusadas en el caso de la categoría 1 en la que, como recordaremos, hemos incluido las acciones que nos permitían aproximarnos a realizar alguna estimación sobre las funciones relacionadas con facilitar la unión entre los conocimientos teóricos y la experiencia práctica en los tutores(as) universitarios.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Sin embargo, todos –alumnado y tutores(as) de universidad y de prácticas– identifican las acciones incluidas en esa misma categoría como las acciones que son menos trabajadas durante las tutorías que se desarrollan en el *Practicum* de Educación Social.

Algunas de las razones, que determinan que el tutor(a) universitario delimite sus funciones en informar y calificar al alumnado y no exista un planteamiento más amplio de la labor que podría desempeñar durante ese período de formación, pueden ser, desde nuestro punto de vista y apoyándonos en las evidencias recogidas, la desconsideración que esta asignatura presenta frente a otras que componen el plan de estudios de la diplomatura y, consecuencia de ello, los criterios utilizados para la selección de los tutores(as) universitarios.

Los tutores(as) de universidad reconocen sus limitaciones para ejercer sus funciones tutoriales debido, fundamentalmente, a dos razones. Por un lado, al desconocimiento de los diferentes ámbitos que se vinculan a la Educación Social; un desconocimiento, que podemos justificar por su poca formación y experiencia laboral e investigadora. Aspecto éste, que el alumnado ha remarcado como prioritario en la selección de los tutores(as) universitarios.

Por otro lado, se confirma, que casi la mitad de los tutores(as) que orientan el trabajo durante el *Practicum* no imparten docencia en la titulación de Educación Social sino que, puntualmente, asesoran al alumnado en las prácticas y su docencia queda vinculada a otras titulaciones.

Los criterios de selección de los tutores(as) universitarios, por tanto, no son criterios ajustados a los requerimientos del *Practicum* sino, parece ser, que esta selección es guiada por criterios de ajuste en la docencia universitaria.

Nos parece que hacer coincidir estas dos cuestiones, bien, seleccionar a los tutores(as) de prácticas atendiendo a criterios de conocimiento del ámbito, bien, que impartan docencia en la titulación revierten en un mejor asesoramiento del alumnado durante este periodo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Esto requiere una reorientación del significado del *Practicum* en la titulación y, consecuentemente, una propuesta de formación sistematizada y vinculada a un grupo de tutores(as) con unas características idóneas para el desempeño de las tareas tutoriales. La inestabilidad del profesorado que asume la responsabilidad del *Practicum* en su carga docente, dificulta la consolidación de equipos de trabajo con lo que supone de desorientación para las instituciones, de imposibilidad de asumir y consensuar directrices de fondo, de crear un estilo de trabajo, etc.

Por último, quisiéramos realizar otra consideración relacionada con la escasez de documentación en torno al *Practicum* en la titulación de Educación Social.

A partir de este momento, tomamos una decisión sobre el rumbo de esta investigación. Dicha decisión no fue fácil ya que se nos ocurrían varios caminos , todos ellos interesantes, por los que podría transcurrir esta investigación. Tras muchas dudas, optamos por definir nuestro problema atendiendo a las siguientes cuestiones:

- No se concibe la tutoría como un apoyo sistemático al futuro educador(a) social en el largo recorrido de su desarrollo profesional, y esto significa ayudarle a ver los nexos entre teoría y práctica.
- La Facultad de Formación del Profesorado, aún reconociendo el *Practicum* como una experiencia de formación y los procesos de tutorización como mediación necesaria, no tiene definidas propuestas de intervención sistemáticas que hagan de las tutorías encuentros con virtualidades formativas.

Se hace necesario una intervención del tutor universitario de prácticas como guía y orientador en el proceso de integración de los contenidos y conocimientos teóricos adquiridos y las experiencias prácticas vividas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

De esta manera el problema de la investigación quedó delimitado de la siguiente forma: ¿qué elementos del proceso de tutorización se modifican al incorporar en el *Practicum* de Educación Social un programa de formación orientado a la investigación?.

5.3. Fase de diseño, desarrollo y evaluación del Programa de Formación Orientado a la Investigación

Exponemos, seguidamente, el diseño del programa de formación orientado a la investigación, respondiendo a cada uno de los elementos que nos permiten ir configurándolo. Concretamente, definimos los objetivos y contenidos del programa de formación orientado a la investigación, la propuesta metodológica, identificando las fases del proceso, la secuencia de actividades previstas y la temporalización sugerida y, las orientaciones y criterios de evaluación. Continuamos, con un epígrafe en el que relatamos el desarrollo del programa y la valoración del proceso.

5.3.1. Diseño del programa de formación orientado a la investigación

Desde una concepción de la formación universitaria como un proceso que facilita el conocimiento profesional y ayuda, al alumnado, a adquirir herramientas que le permitan seguir aprendiendo y actualizándose, contrariamente, a aquellas posturas que la conciben como dotación de un conjunto de conocimientos que, en muchos casos, serán obsoletos cuando se inserten en el mundo laboral, reconocemos que no todas las estrategias son igualmente valiosas para este fin.

Con estos presupuestos, iniciamos una labor encaminada a aportar una propuesta de intervención formativa para las tutorías, en la universidad, durante el *Practicum* de Educación Social sostenida, como se ha podido intuir desde nuestro marco teórico, en la reflexión y la investigación. En otras palabras, pretendemos presentar un programa de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

encaminado a facilitar, en el alumnado, la elaboración de su teoría práctica de un modo reflexivo a partir de procesos de investigación. Y aún más, cuando existe la posibilidad de desarrollar algún tipo de experiencia en un contexto real de trabajo.

En esta línea, comenzamos por adoptar lo que íbamos a entender por programa y qué elementos lo definen. A este respecto, las aportaciones de Cabrera (2000:63) nos fueron de gran utilidad, compartiendo que un programa de formación es un "conjunto de actividades organizadas que tienen un objetivo de formación final común, dirigidas a un colectivo determinado y realizadas con una cadencia temporal establecida". Programar, por tanto, consiste en "fijar las diversas partes o elementos de una acción determinada" (Gallego y Salvador, 2002:107).

Sáenz (1986:38) lo define explicando que programar consiste, básicamente, en "diseñar previamente unos objetivos en relación a unos contenidos, actividades, recursos y establecer unos criterios con los que la eficacia de todos estos elementos se va a evaluar". Por tanto, entendemos que el diseño de dicho programa de formación debe incluir la toma de decisiones en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué aprendizajes o cambios queremos provocar en nuestros destinatarios?, ¿cómo podré llegar allí? y ¿cómo sabré que he llegado?

Así, pues, pasamos a responder cada una de las decisiones que conlleva el definir una propuesta de intervención formativa:

5.3.1.1. Los objetivos y contenidos del programa de formación

El primer paso en la concreción de este programa fue definir los objetivos de aprendizaje que pretendíamos alcanzar con nuestro alumnado en prácticas. Su delimitación estuvo referenciada por la relación de competencias de partida que podrían abordarse en el *Practicum*. Éstos se describieron de la manera siguiente:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A. Indagar e identificar, utilizando diferentes fuentes de información, aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social
B. Explicitar las teorías personales que respaldan las creencias y actuaciones acerca de los problemas a investigar
C. Planificar una búsqueda de información identificando las fuentes e instrumentos más adecuados
D. Organizar, relacionar y extraer conclusiones a partir de la información disponible
E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares
F. Tomar decisiones consensuadas y justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso de formación
G. Dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica

Básicamente, a través de estos objetivos de aprendizaje, se desarrollan capacidades de tipo intelectual o cognitivas y de carácter comunicativas.

Estos objetivos contribuirán a desarrollar algunas de las competencias que habíamos asociado al *Practicum* (cuadro 2) y, a la vez, contribuirán a preparar al alumnado para el desempeño de las funciones asociadas al educador(a) social (cuadro1).

Con respecto a los contenidos del programa, tenemos que indicar que se nos hace difícil una concreción pormenorizada de éstos ya que los contenidos que nos van a ayudar a desarrollar los objetivos, enunciados anteriormente, dependerá del ámbito de intervención y del problema seleccionado por cada grupo de alumnado durante su *Practicum*. Además, entendemos que desde cada materia que conforma la titulación de Educación Social se abordan una serie de contenidos vinculados a la realidad profesional e imprescindibles en el desarrollo del *Practicum* y que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

actúan como soporte en la propuesta de formación que realizará el alumnado. No obstante, creemos que independientemente de estos aspectos, podemos definir algunos contenidos genéricos propios del diseño y desarrollo de una investigación. Tales contenidos los agrupamos en actitudinales, conceptuales y procedimentales. Los contenidos de tipo conceptual, son aquellos que el alumnado debe llegar a saber, los de carácter procedimental, son aquellos que el alumnado debe llegar a saber hacer y los contenidos actitudinales, son aquellos que permiten al alumnado ser o saber estar. A continuación, los exponemos, gráficamente:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 30. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa de formación orientado a la investigación

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
El proceso y fases de la investigación El problema de la investigación. Definición Formulación de hipótesis Métodos de investigación. Características Técnicas e instrumentos de recogida de datos: Observación, entrevista, cuestionario.. Fuentes de información. Selección Aspectos básicos sobre el análisis de datos cuantitativos y cualitativos Teorías implícitas La búsqueda de la información: Planificación Los mapas conceptuales	Formulación y contrastación de hipótesis Identificación y planteamiento de problemas que definen la realidad de los centros e instituciones donde realizan las prácticas Selección y aplicación de técnicas específicos en la resolución de temas concretos, de acuerdo con las intenciones de partida Utilización de fuentes de información diversas Utilización y manejo de instrumentos adecuados a cada técnica seleccionada para la búsqueda de información necesaria Análisis de datos Planificación de una búsqueda de información que permita la respuesta al problema seleccionado Relación y conclusión de resultados que permitan explicar las cuestiones que desencadenaron la búsqueda. Contraste de los conocimientos teóricos y los datos extraídos de los centros de trabajo Explicitación de las teorías personales que se sostienen en torno a las cuestiones o problemas seleccionados Confrontación de conclusiones entre las diferentes personas que componen el grupo, de una manera argumentada Toma de decisiones sobre los diferentes problemas que se suceden en el proceso de formación Explicación justificada de la validez de los conocimientos teóricos para explicar las situaciones que se dan en la práctica	Actitud de cuestionamiento de los conocimientos elaborados Apertura ante nuevas ideas Disposición por explorar las propias teorías y actitudes Interés por la resolución de problemas Valoración del trabajo colaborativo como herramienta del desarrollo profesional del educador(a) social

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.3.1.2. Metodología del programa de formación orientado a la investigación

La identificación de estos objetivos y contenidos se tornaron en nuestros referentes para comenzar a tomar decisiones en torno a las cuestiones de carácter metodológico que iban a definir nuestra propuesta de intervención.

Nuevamente, la revisión bibliográfica nos permitió identificar y proponer la Investigación como una estrategia de formación que nos permitiría, o al menos eso suponíamos, vincular la teoría y la práctica y aumentar el conocimiento profesional de los espacios de actuación del educador(a) social.

La *estrategia metodológica* seleccionada tiene como finalidad conseguir que el alumnado vincule y verifique, a través de la reflexión, la teoría que se supone fundamenta el problema inicial que desencadena la investigación y que al tiempo se esté contribuyendo a un conocimiento profesional desde la reconstrucción de la teoría personal acerca del tema que se investiga. Es decir, se persigue que el alumnado sea capaz de construir una teoría práctica personal a partir de dicho proceso de investigación.

Como se desprende, la propuesta de formación no sólo va encaminado a favorecer procesos reflexivos en el alumnado sino también al fomento de un conocimiento profesional que empieza desde la formación inicial. Para ello, se potenciará la comunicación e interconexión entre las personas del grupo, en la que deben estar abiertos a la posibilidad de indagar, conocer, compartir y contrastar argumentos y perspectivas.

Que duda cabe que el alumnado no se encuentra, durante el *Practicum*, en una situación real de trabajo y, por tanto, existen limitaciones para llevar a cabo determinadas fases que conforman los procesos de investigación-acción antes reseñados (capítulo 3). Concretamente, nos referimos a la puesta en práctica y comprobación de los resultados. En nuestro caso, la última fase de la investigación consistirá en señalar una

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

serie de conclusiones que sirvan para aumentar el conocimiento profesional y reconstruir una teoría personal de la acción socioeducativa.

Esta propuesta se prolonga a lo largo del período de prácticas con *grupos reducidos de alumnado* en formación en el que se intenta establecer una dinámica de trabajo cooperativo. Se entiende el grupo de alumnos y alumnas como personas que identifican sus problemas y necesidades formativas y como grupo las resuelve. Así, la propuesta que realizamos requiere que el alumnado examine temas o cuestiones extraídos de la realidad laboral, al tiempo que permite compartir con otros la planificación y puesta en marcha de dicha indagación. Desde esta postura, la comunicación y el compartir conocimiento, experiencias, perspectivas, dudas e inseguridades, con los otros, es el motor que hace posible el enriquecimiento profesional y pre-profesional.

El grupo de trabajo está coordinado por *un tutor(a) de la universidad.* Sería interesante que, además, se incorporase al grupo un profesional en ejercicio del ámbito o espacio de actuación en el que el alumnado estuviese realizando las prácticas, nos referimos al tutor(a) de prácticas.

Es preciso que el tutor(a) adopte, en este contexto, el papel de mediador en el proceso de aprendizaje. En este sentido, ayuda a formular problemas, a definir las tareas a realizar en un proyecto común, proporciona los instrumentos más adecuados, estimula el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo, en las distintas secuencias de trabajo y en la valoración de los productos realizados. Esto último, podría resumirse en que el alumnado debe aprender, inducidos por el tutor(a), a argumentar todas las decisiones que va tomando en el transcurso de su tarea. Este papel de mediador se concreta en el ofrecimiento de diferentes tipos de ayudas que guíen, al alumnado, el camino a seguir. Mejora, por tanto, la colaboración y ayuda mutua entre el profesorado de la universidad y el alumnado durante el periodo de prácticas. Más concretamente, los objetivos del tutor(a) universitario en este proceso son:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo
- Estimular la valoración de los productos realizados
- Evaluar los productos realizados por el alumnado durante todo el proceso de formación
- Ayudar a definir las tareas a realizar en las distintas fases
- Facilitar al alumnado que explicite su teoría acerca de la cuestión seleccionada
- Ayudar al alumnado a seleccionar criterios y las palabras claves que guiarán la revisión teórica
- Proporcionar instrumentos para planificar el trabajo de búsqueda de información y analizar la información extraída
- Ayudar a formular problemas
- Proporcionar técnicas para sistematizar el análisis de datos

A continuación, vamos a presentar las fases del proceso de formación y, posteriormente, la secuencia de actividades que concretan la propuesta formativa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.3.1.2.1. Fases del proceso de formación

En la secuencia de trabajo que se propone se distinguen diferentes momentos, algo modificados con respecto a la propuesta de referencia, que pasamos a describir a continuación:

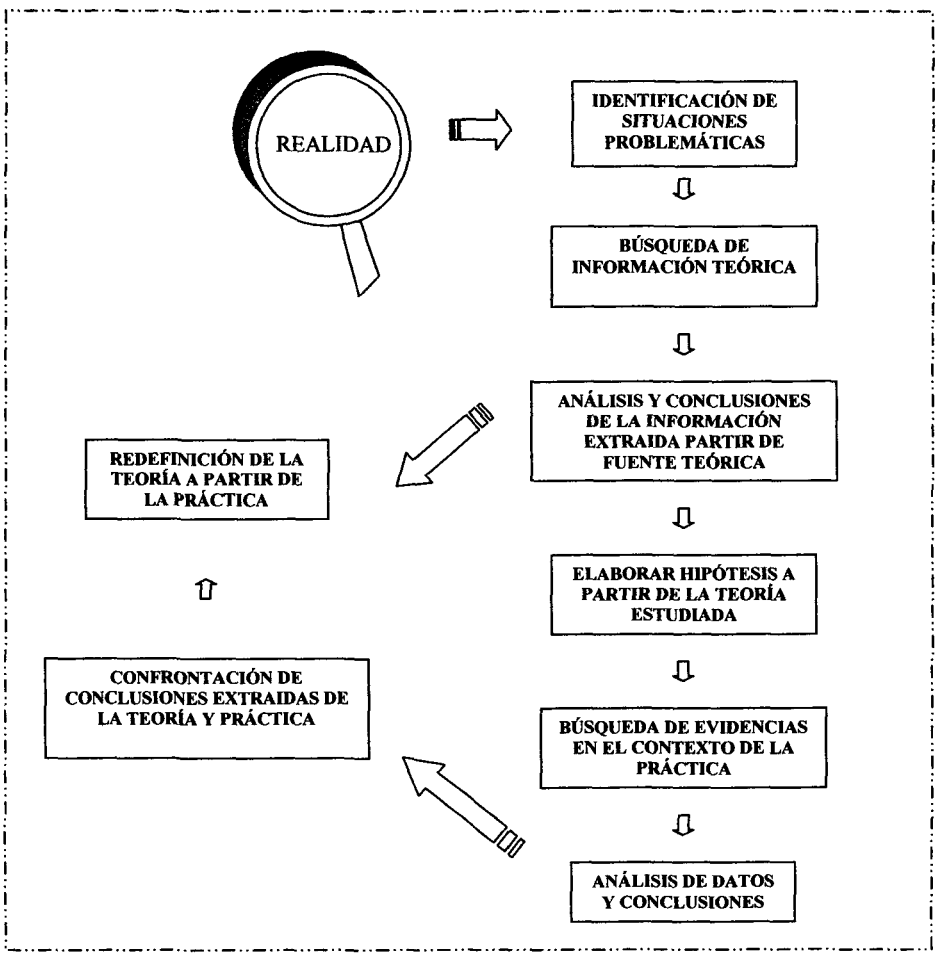


Figura 6. Secuencia metodológica en el programa de formación orientado a la investigación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1. IDENTIFICACIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

Ni el problema ni la pregunta son conocimientos, al contrario, son reconocimientos de ignorancia, pero abren espacio al conocimiento, impulsando al investigador más allá de lo que sabe.
Marina, J. (1993)

Si partimos de la realidad de la práctica socioeducativa, hemos de reconocer que esta práctica da lugar a situaciones problemáticas en los espacios de actuación, que son aquéllas sobre las que los educadores y educadoras sociales deben tomar decisiones. Por tanto, creemos que el *Practicum* ha de resolverse "tomando contacto con problemas reales y cotidianos que los profesionales encuentran en su desempeño laboral" (Caride, 1999:234).

Hernández (2000:32) también resalta la necesidad de partir de las experiencias vividas por el alumnado durante las prácticas en los centros e instituciones. Por tanto, manifiesta que "al inicio de toda sesión de supervisión y como punto de partida está el relato del estudiante sobre una situación que le ha sido de especial interés, problema, conflicto, incomprensión o interrogante en el ámbito de sus prácticas profesionales".

Es por ello, que se plantea como primer paso del proceso de formación, descubrir e identificar situaciones problemáticas en esos contextos reales de trabajo. Por tanto, en esta fase, el objetivo es identificar aquéllas áreas, aspectos, temas sobre los cuáles el alumnado manifiesta cierto interés, bien porque es un aspecto que desconoce, bien porque es complejo y necesita clarificarse y, por tanto, precisa de ayuda y perfeccionamiento. Es decir, en esta fase, el grupo se reunirá con el objetivo de seleccionar, justificadamente, un problema/cuestión sobre el que profundizar.

Esta fase se inicia en una tutoría pasados unos días en los centros de prácticas. Creemos que, de alguna manera, los primeros días de *Practicum* pueden servir al alumnado para identificar esos aspectos, situaciones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

conflictivas o contradictorias, dificultades y curiosidades vinculadas al ejercicio profesional, o alguna experiencia vivida con los usuarios o con los profesionales del centro y que proponer, como punto de partida, a este proceso que intentamos iniciar. Supone una actitud, por parte del alumnado y profesorado, de reflexión sobre sus preocupaciones profesionales y es un momento ideal para que afloren determinadas actitudes de búsqueda de soluciones.

Existen diferentes procedimientos para estimular la búsqueda del punto de partida en la investigación. Nickerson, Perkins y Smith (1990), por ejemplo, presentan algunas técnicas creativas entre las que se encuentra el torbellino de ideas o brainstorming, la técnica de analogías, la técnica de términos contrapuestos, etc. No obstante, nuestra propuesta es que se utilice el diálogo y la interrogación, a partir de esa experiencia en los centros de Educación Social, como alternativa para buscar el punto de arranque de la investigación.

Y ello por dos razones, fundamentalmente. Una de ellas, es la necesidad de desarrollar, en el alumnado, la capacidad de plantear y plantearse interrogantes y de hacerlos conscientes de la importancia de las preguntas en su formación inicial y permanente, cuestión ésta mermada a lo largo de nuestro paso por el sistema educativo que nos ha transmitido la idea de que lo importante son las respuestas. Muñoz, Sbert y Sbert (1996:73.) añaden que "las respuestas ya elaboradas sólo reproducen el saber ajeno, las respuestas a nuestras propias preguntas construyen nuestro propio saber". Advierten, además que "a hacer preguntas se aprende, y no todas las preguntas tienen la misma capacidad de abrir las puertas del saber y de favorecer la construcción del conocimiento. Aumentar la calidad de nuestras preguntas aumentará la calidad del proceso de búsqueda de respuestas y la calidad de las que encontremos".

La otra razón es que en los procesos de investigación es donde más claramente podemos ver cómo las preguntas se convierten en el motor de los aprendizajes. Nos planteamos, pues, la necesidad de que la investigación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

se organice a partir de problemas y no en torno a temas. Estos problemas constituyen el punto de partida y el eje organizador de todo el recorrido del proyecto de investigación, a través del cual la información se convierte en conocimiento útil para aumentar nuestro conocimiento profesional y verificar la teoría en la práctica sobre la cuestión particular.

Pero no es tarea fácil, requiere por parte de los tutores(as) un intenso trabajo de recogida, interpretación y replanteamiento en el grupo de las preguntas, afirmaciones, y diferencias de opiniones surgidas en las conversaciones que el grupo mantiene.

Las posibilidades se encuentran únicamente limitadas por las preocupaciones e intereses del alumnado. Por tanto, el contenido a abordar en el grupo de trabajo se negocia con el alumnado de forma que no existe ningún esquema inicial cerrado. Una cuestión que sí debemos de advertir es que los temas que propongamos sean concretos, fundamentalmente, por el tiempo de que se dispone.

Utilizaremos, fundamentalmente, el diálogo razonado para seleccionar entre todo el grupo aquel problema de interés que será el punto de partida de este proceso de investigación durante el *Practicum*. En todas las tutorías un instrumento fundamental del trabajo de grupo será el diálogo, considerado "como intercambio, conversación entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas o experiencias" (Marcelo y otros, 1991:219) de una forma justificada. El papel del tutor(a) universitario será de estimular ese intercambio y de orientar hacia la toma de decisiones. Es decir, consiste en analizar, detalladamente, las diferentes propuestas aportadas y seleccionar una de ellas de una forma argumentada y que suponemos es la que más preocupa y más interés despierta en el grupo. De esta forma hemos logrado dos principios de intervención de gran importancia para nosotros: el problema que abordamos surge del contexto de la práctica y del consenso del grupo.

Al finalizar la tutoría el grupo debe manifestar claramente sobre qué queremos profundizar o qué cuestión queremos resolver para guiar

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

eficazmente la búsqueda de información que será la segunda fase de este proceso.

En esta fase, el tutor(a) de prácticas puede ejercer un papel informando y asesorando al alumnado en la elección del problema que, posteriormente, propondrá al grupo.

2. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN TEÓRICA

La identificación de un problema motiva al grupo a iniciar un proceso de búsqueda de información. Una vez que el grupo ha decidido qué es lo que le preocupa se realizará una aproximación teórica, es decir, recurriremos a la teoría y comenzaremos un proceso de búsqueda de información, previamente planificado, en documentos, revistas, libros, etc. sobre la cuestión seleccionada.

No obstante, esta aproximación a la teoría no comenzará sin antes desvelar la teoría que cada persona del grupo mantiene sobre la cuestión en particular. Nos referimos a la reflexión sobre el propio saber: ¿qué sabemos?, ¿dónde lo hemos aprendido?. Por tanto, en los inicios de la investigación es necesario hacer visibles las teorías implícitas con las que el alumnado llega al grupo, muchas veces, inconscientemente. Estaremos, de esta manera, iniciando el proceso de unión entre la teoría y la práctica que se hará efectivo en las últimas fases del proceso de investigación.

Por tanto, la búsqueda de principios teóricos que fundamentan el problema que se investiga, no descansa, exclusivamente, en los conocimientos que se reciben de forma teórica sino interesa activar y compartir esos esquemas de conocimiento personales que mantienen cada una de las personas que componen el grupo.

Existen algunas estrategias para evidenciar esos conocimientos de partida que, sobre el tema en cuestión, posee el alumnado como son el modelamiento y la discusión (Moral, 1997) o recurriendo a instrumentos como la viñeta narrativa y el autoinforme sugeridos por Domingo y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Fernández (1999) o desarrollar un mapa mental en el sentido que lo trabaja Pérez-Campanero y Sánchez (1996).

En nuestro caso, vamos a utilizar el mapa conceptual porque consideramos que es una herramienta sencilla para averiguar el punto de partida del alumnado con respecto a la cuestión seleccionada.

Concretamente, son tres las razones por las que hemos seleccionado la técnica del mapa conceptual (Mahler y otros, 1991):

(i) Por un lado, por la facilidad para su aprendizaje, pues como asegura Novak (1998:189) "la mayor parte de las personas sólo tarda una o dos horas en adquirir la suficiente habilidad en la construcción de mapas conceptuales como para realizar uno bastante bien sobre un campo de conocimiento completo";

(ii) por otro, porque los mapas conceptuales desempeñan una función clave como herramienta para representar los conocimientos del aprendiz y la estructura del conocimiento en cualquier terreno (Novak, 1998), también, porque ayudan a comprender nuestros propios procesos de pensamiento, haciendo posible que nos acerquemos al objetivo del metaaprendizaje, es decir, aprender a aprender, enseñando a pensar (Sánchez, 1993)

(iii) y, por último, porque "es la herramienta más usada para medir la estructura cognitiva y para documentar el cambio conceptual" (Winitzky y Kauchak, 1995:215).

Este instrumento se define, en palabras de Novak (1990), como un esquema espacial donde se reflejan una serie de conceptos que se expresan mediante nodos y mediante las relaciones jerárquicas que se establecen entre los nodos. Posteriormente, este mismo autor, defendía que los mapas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

conceptuales eran una herramienta poderosa para captar, preservar e intercambiar el conocimiento tácito y cómo transformarlo en explícito.

Los tutores(as) universitarios, por tanto, lo considerarán para orientar el proceso de formación hacia una diferenciación de los conceptos cada vez mayor, permitiendo así que, el alumnado, alcance un significado mucho más preciso a medida que se vinculen con otros conceptos. Asimismo, puede detectarse rápidamente las relaciones defectuosas o concepciones equivocadas.

3. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DE LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA A PARTIR DE FUENTES TEÓRICAS

En esta fase, estamos ante el análisis de documentos básicamente, por tanto, creemos conveniente utilizar la técnica del análisis del contenido. Según Pérez Serrano, (1990:114) el análisis del contenido es "una técnica que se puede utilizar para el análisis sistemático de documentos escritos, notas de campo, entrevistas registradas, diarios, memorias, planes de centro, etc."

Para el desarrollo de esta fase seguiremos la propuesta de Moral (1997) en la que establece cuatro momentos en el proceso de codificación de textos y análisis de datos cualitativos:

- Descomposición de los elementos esenciales de la teoría. Básicamente, se trata de identificar y aislar elementos conceptuales que tienen un significado particular.
- Establecer relaciones y conexiones entre los elementos de la teoría
- Visión causal o sistemática de la teoría
- Visión sintética y holística de la teoría

A esta propuesta le añadimos, paralelamente, la elaboración de fichas de lectura por ser, desde nuestro punto de vista, un instrumento útil para

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

recopilar ideas principales, valorarlas y comenzar a extraer inferencias y plantear cuestiones sobre el contenido de los datos para discutirlas posteriormente.

 # Conclusiones de la información extraída a partir de fuentes teóricas

Moral (1997) nos propone, además, hacer uso de gráficos para representar el análisis realizado sobre la teoría, esta vez mediante imágenes y no mediante proposiciones lingüísticas. Permite, desde su punto de vista, "una visión rápida para la identificación de las características más importantes de una teoría, comprobando los códigos que aparecen en el centro del gráfico, los que mantienen más conexiones con otros códigos, etc." (Moral, 1997:149)

El mapa conceptual es una de las técnicas de que disponemos para representar el conocimiento. Es una estrategia de representación del conocimiento sobre una materia determinada. Más concretamente, se representan las relaciones jerárquicas entre los diferentes conceptos que se manejan sobre un tema concreto. A partir de ellos se pueden generar procesos reflexivos.

Anticipamos, siguiendo a la autora citada, que del análisis realizado en esta fase se deben extraer los mismos documentos que los que tendremos que obtener en la fase de análisis de los datos extraídos de la práctica. Estos documentos a los que hace referencia son:

 # Relaciones de categorías/ códigos

 # Definición de categorías

 # Gráficos representativos de las relaciones entre categorías

4. ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS A PARTIR DE LA TEORÍA ESTUDIADA

El objetivo, en esta fase, consiste en desarrollar hipótesis de investigación que nos permitan profundizar en el problema definido. La teoría estudiada nos sitúa ante el tema objeto de estudio y nos permite

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

anticipar proposiciones que comprobaremos en la práctica a partir de un proceso de recogida y análisis de datos en la siguiente fase.

Una hipótesis de trabajo es "la que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella" (Real Academia Española, 1992:1113).

5. BÚSQUEDA DE DATOS O EVIDENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

Esta fase tiene como finalidad llevar a cabo un proceso de recogida de datos en el contexto real de trabajo que permita confirmar o corroborar en qué medida los principios teóricos que han sido delimitados en las hipótesis fundamentan la práctica socioeducativa.

Para ello, se planificará el proceso de búsqueda de información respondiendo a algunas cuestiones claves: qué información necesito recoger, quién me la va a proporcionar, cómo se recogerán los datos, es decir, qué técnicas e instrumentos se utilizará para su recogida y cómo se organizará la recogida de datos.

Se usan gran variedad de técnicas e instrumentos de recogida de datos de acuerdo, entre otras cuestiones, con la temática elegida y los objetivos propuestos. En nuestro caso, la observación, las entrevistas, los documentos escritos, los grupos de discusión y los cuestionarios son algunos instrumentos que nos parecen tienen un gran valor informativo en un proceso de investigación.

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y CONCLUSIONES

La propuesta para el análisis de los datos extraídos del contexto de la práctica y la elaboración y presentación de conclusiones es similar a la expuesta para el análisis y conclusiones derivadas de la revisión teórica. Es decir, los datos obtenidos de la práctica son descompuestos en categorías,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

vinculados a través de relaciones causales y sistemáticas y sintetizados en proposiciones explicativas.

Los documentos que, por tanto, se han de ir elaborando durante esta fase son: relaciones de categorías/códigos, definición de categorías y gráficos representativos de las relaciones entre categorías.

7. CONTRASTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA TEORÍA Y PRÁCTICA

En esta fase, se concreta el objetivo prioritario del proyecto de investigación que, recordamos, no es otro que unir la teoría con la práctica. Por tanto, las conclusiones obtenidas del análisis de la información teórica son comparadas o contrastadas con las conclusiones derivadas de los datos del contexto de la práctica.

Este momento del proceso, la contrastación, y lo que, posteriormente, llamaremos reconstrucción son fases que definen el ciclo reflexivo de Smyth (1989) y, posteriormente, la adaptación que lleva a cabo Villar (1995) en su propuesta de ciclo de enseñanza reflexiva.

Esto se lleva a cabo a través de un proceso en el que de una manera argumentada se van justificando las modificaciones sustanciales entre las categorías obtenidas en el análisis de la información teórica y el realizado en el análisis de la práctica, las relaciones establecidas en el análisis teórico y las obtenidas en los datos de la práctica y hasta qué punto se verifican las hipótesis obtenidas de la teoría en la práctica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FASE DE ESTABLECIMIENTO DE LA TEORÍA QUE FUNDAMENTA LA PRÁCTICA (ANÁLISIS FUNDAMENTADO EN LA TEORÍA)	FASE DE VERIFICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS TEÓRICOS EN LA PRÁCTICA (ANÁLISIS FUNDAMENTADO EN LA PRÁCTICA)
Sistema de categorías realizado en la primera fase de análisis	Sistema de categorías realizado en la segunda fase de análisis
Definición de categorías en la primera fase de análisis	Definición de categorías en la segunda fase de análisis
Relaciones establecidas entre las categorías en la primera fase de análisis	Relaciones establecidas entre las categorías en la segunda fase de análisis
Causalidad entre las categorías en la primera fase de análisis	Causalidad entre las categorías en la segunda fase de análisis
Síntesis en las categorías en la primera fase de análisis	Síntesis en las categorías en la segunda fase de análisis
Establecimiento de hipótesis a partir del análisis de la teoría	Verificación de hipótesis en la práctica

Cuadro 31. Elementos que intervienen en la contrastación de las conclusiones extraídas de la teoría y la práctica (elaborado por Moral, 1997:163)

 # Confrontación de las conclusiones

Es el momento, también, de la confrontación de conclusiones entre los diferentes miembros del grupo. Una de las condiciones importantes es que esta confrontación requiere una exposición pensada, enriquecida por las preguntas y los comentarios por parte de las personas que lo componen. Es la ocasión para intercambiar y compartir puntos de vista personales, sobre el objeto de la investigación, elaborado durante el proceso de investigación y que puede enriquecer cada uno de los planteamientos.

8. RECONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA A PARTIR DE LA PRÁCTICA

La reconstrucción es, en términos de Bolívar (1995b:238), "el proceso por el que profesores y profesoras, inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran (recomponen, alteran o transforman) su visión (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, adoptando un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

nuevo marco, al establecer el equilibrio inicial, cuestionado en las fases anteriores".

Nuestro interés se centra en comprender la realidad particular a la que nos hemos aproximado y matizar, modificar, ampliar o, en definitiva, perfeccionar la teoría que sosteníamos hasta el momento. No olvidemos, tal y como expresábamos en otro momento, que la finalidad de este proceso de investigación era ayudar al alumnado a construir una teoría práctica personal sobre la acción socioeducativa.

Después de haber identificado y descrito, en nuestra propuesta metodológica, estas diferentes fases, comenzamos una labor que consistía, fundamentalmente, en seleccionar aquellas actividades que iban a permitir, al alumnado, alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos en cada una ellas.

Nuestra intención, además, era que, de nuestra propuesta unida a las aportaciones que las tutoras realizaran tras poner en práctica el programa de formación, se pudiera aportar una secuencia de actividades ajustada a los requerimientos del *Practicum*, a las necesidades generales del alumnado y a los tiempos de que se dispone en el período de prácticas. Pretendíamos, también, darle formato de guía para facilitar sus posibles usos posteriores (Anexo III).

5.3.1.2.2. Actividades del programa de formación

En este apartado expondremos, de una manera más detallada, la secuencia de actividades que conforman cada una de las fases que componen la propuesta inicial de trabajo. Expondremos esta información tal y como se les presentó a las tutoras universitarias, es decir, les presentamos las actividades organizadas en torno a las diferentes fases y a las tutorías. Añadimos al final de cada bloque de actividades un cuadro donde vinculamos los objetivos de aprendizaje, las actividades y los objetivos del tutor(a) universitario en esa fase.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.3.1.2.2.1. Fases, tutorías y actividades

Iniciamos esta descripción, de forma gráfica, para facilitar, desde nuestro punto de vista, la comprensión de la lectura posterior ya que a partir del cuadro se intentará describir en cada fase del proceso, las tutorías que se han de llevar a cabo y las actividades que han de abordarse en cada una de ellas.

FASES DEL PROCESO DE FORMACIÓN	TUTORÍAS	ACTIVIDADES
Fase de contacto e identificación de interrogantes	Primera tutoría: contacto con el grupo	Actividad 1, 2
	Segunda tutoría: identificación de situaciones problemáticas	Actividad 3, 4
Fase de información teórica	Tutoría tercera: explicitar nuestra teoría personal	Actividad 5, 6
	Tutoría cuarta: planificación de la búsqueda de información teórica	Actividad 7, 8
	Tutoría quinta: análisis de la información	Actividad 9, 10, 11
	Tutoría sexta: conclusiones de la información teórica extraída a partir de fuentes teóricas y elaboración de hipótesis a partir de la teoría estudiada	Actividad 12, 13
Fase de encuentro con la práctica	Tutoría séptima: búsqueda de datos o evidencias en el contexto de la práctica	Actividad 14
	Tutoría octava: análisis de la información del contexto de la práctica	Actividad 15
	Tutoría novena: conclusiones del análisis de la práctica	Actividad 16
Fase de contrastación y redefinición de la teoría	Tutoría décima: contrastación del análisis de la teoría y la práctica y confrontación de conclusiones	Actividad 17, 18
	Tutoría onceava: redefinición de la teoría	Actividad 19, 20, 21
Fase de evaluación	Tutoría doceava: evaluación	Actividad 22

Cuadro 32. Fases del proceso de formación, tutorías y actividades

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

PRIMERA FASE: CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DE INTERROGANTES

TUTORÍA PRIMERA: CONTACTO CON EL GRUPO

Esta tutoría se realiza antes de iniciar las prácticas en los centros y tiene como objetivo poner en contacto al alumnado con los tutores(as) de la universidad y, si fuera posible, con el tutor(a) de prácticas.

Se pretende comunicar al alumnado los objetivos que pretendemos alcanzar en este periodo de formación, un esbozo general de la propuesta metodológica que llevaremos a cabo y daremos a conocer la carpeta como instrumento principal de evaluación respondiendo a todas las cuestiones relacionadas con cada uno de estos aspectos y que reviertan en un mayor entendimiento sobre lo que se va a realizar. Se establecerán, también, compromisos por cada una de las partes y se informará acerca de los horarios/calendario de reuniones tutor(a)/alumnado, tanto individuales como grupales.

Más concretamente, e intentando poner en marcha el proceso de formación, se planifica y clarifica el trabajo a desarrollar por el alumnado durante los primeros días en los centros. El alumnado tendrá tareas concretas que desarrollar en esos días y que aportar y exponer, al resto del grupo, en la siguiente tutoría.

Se persigue que el alumnado identifique, en el contexto de trabajo, un interrogante o cuestión relevante que propondrá al resto de sus compañeros(as). Por tanto, es imprescindible que el alumnado sepa qué tipo de cuestiones serían válidas, cómo pueden identificarlas, qué ayudas podemos tener, etc. Para facilitar esa identificación se les presenta las primeras actividades que aparecen en la guía para el alumnado y que orientan dicha labor. Concretamente, esta fase se abordará proponiendo al grupo las actividades que, a continuación, describimos:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Actividad 1. Anota qué aspectos te resultan de interés respecto a la institución o centro donde estás realizando las prácticas y su ámbito de intervención. Te ofrecemos grandes temas o ámbitos que te pueden ayudar a identificar, junto con el tutor(a) de universidad y de prácticas, aspectos de interés sobre los que podrás profundizar durante el periodo de prácticas:

a) Contexto de la intervención
b) Centro/institución de Educación Social
c) Profesionales de la Educación Social
d) Grupo de destinatarios
e) Intervención
f) Clima y relaciones de trabajo
g) Otros

Actividad 2. Describe de una manera razonada aquella cuestión que quieras presentar al grupo. Debes de tener en cuenta que los temas que propongas sean concretos, fundamentalmente, por el tiempo de que disponemos. Te sugerimos que des forma de pregunta a tu propuesta.

Estas actividades requieren que el alumnado, junto con los tutores(as) de prácticas y universidad, desmenuce, en una especie de torbellino de ideas, esas grandes preguntas o ámbitos en cuestiones más concretas, incorporando, así, las diferentes variables que intervienen en el contexto de la práctica profesional.

SEGUNDA TUTORÍA: IDENTIFICACIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

En esta tutoría se trata de llegar a un consenso, entre todo el grupo, sobre la cuestión que desencadenará el trabajo posterior. Dicho consenso se alcanzará a través del diálogo razonado. Así, se le propondrá al grupo, tras haber oído las diferentes propuestas, que respondan a las preguntas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

siguientes (actividad 3), facilitando de este modo el intercambio de opiniones y la toma de decisiones. Esta tarea finalizará con la realización de la actividad cuatro en la que se solicita al grupo una elección justificada.

Actividad 3. A continuación, comunica, al resto del grupo, tus aportaciones de manera justificada y observa, cuáles son las aportaciones donde coinciden las personas que conforman el grupo. Estas coincidencias se convierten en elementos prioritarios de trabajo, convenientemente justificadas, desde nuestros intereses y para el contexto de trabajo donde estás participando. Para ello, te proponemos que respondas, por escrito, a las preguntas siguientes:

- ¿Qué nos sugiere cada una de las propuestas presentadas?
- ¿Qué preguntas nos provocan?
- ¿Con qué podemos relacionar esa cuestión (aspectos o elementos que se relacionan con otros temas)?
- ¿Qué temas, aspectos o variables entran en juego en dicha propuesta?
- ¿Por qué creemos que es un interrogante relevante sobre el que debamos profundizar? ¿Qué consecuencias positivas o negativas anticipamos?

Actividad 4. Enunciar, justificadamente, la cuestión sobre la que se va a investigar y que ha sido consensuada por el grupo.

Estas actividades están relacionadas con los objetivos de aprendizaje que, a continuación, señalamos. Incluimos la relación de objetivos que el tutor(a) tendrá que conseguir en esta fase:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
A. Identificar, utilizando diferentes fuentes de información, aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social. F. Tomar decisiones consensuadas y *justificadas sobre la* cuestión que desencadenará el proceso de formación. E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares.	Actividad 1y 2 Actividad 3 y 4 Todas las de la fase	- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo. - Estimular la valoración de los productos realizados. - Ayudar a definir las tareas a realizar en esta fase

Cuadro 33. Relación de objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos del tutor(a) durante la primera fase

SEGUNDA FASE: INFORMACIÓN TEÓRICA

Son dos los objetivos que se persiguen en esta fase. Por un lado, facilitar al alumnado que explicite su teoría acerca de la cuestión seleccionada y, por otro, planificar una búsqueda de información teórica sobre dicha cuestión.

TUTORÍA TERCERA: EXPLICITAR NUESTRA TEORÍA PERSONAL

El primer objetivo se podrá abordar a través de las actividades que, a continuación, se te presentan:

Actividad 5. En esta actividad se te solicita que enuncies tu teoría personal sobre los temas o aspectos que se incluyen en dicho interrogante. Para ello, te proporcionamos las dos cuestiones siguientes:

- ¿Qué conocimientos teóricos tienes sobre el tema?
- ¿Qué conocimientos tienes desde tu experiencia personal en:
    - tus prácticas en los centros de Educación social

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- tu trabajo en ONGs, voluntariado, etc.
- otros ámbitos de la práctica

Actividad 6. Posteriormente, intenta representar en un mapa conceptual esos conocimientos derivados, tanto de la teoría como de tu experiencia personal.

Creemos que la discusión en el grupo de los mapas conceptuales ayuda progresivamente al alumnado a diferenciar sus conceptos y a incrementar tanto la inclusividad como la precisión de sus significados conceptuales.

TUTORÍA CUARTA: PLANIFICACIÓN DE LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN TEÓRICA

El segundo objetivo se alcanzará tras decidir, en un primer momento, los criterios y las palabras claves que guiarán la revisión teórica y, posteriormente, planificar el trabajo de búsqueda de información para lo que sugerimos se realicen las actividades siguientes:

Actividad 7. Contesta en grupo las siguientes preguntas y estarás decidiendo los criterios que guiarán la revisión de la literatura:

- ¿hasta dónde nos vamos a remontar para realizar la búsqueda de material?
- ¿qué tipo de material queremos buscar?
- ¿sólo material en castellano o también en otros idiomas?
- ¿cuáles son las palabras claves que, inicialmente, guiarán la revisión de la literatura?

Actividad 8. A continuación, te proponemos una plantilla en la que aparecen tres interrogantes que te ayudará a planificar la búsqueda de información.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- ¿Qué necesito saber y por qué?,
- ¿Dónde puedo encontrarlo?,
- ¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?

¿QUÉ NECESITO SABER Y POR QUÉ?	¿DÓNDE PUEDO ENCONTRARLO?	¿QUÉ VOY A HACER CON ESA INFORMACIÓN CUANDO LA OBTENGA?

TUTORÍA QUINTA: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso de análisis para profundizar en la teoría que fundamenta la cuestión que investigamos se llevará a cabo a través del análisis del contenido. Esta tutoría consistirá, por tanto, en introducir al alumnado en esta técnica. Al mismo tiempo, podríamos sugerir al alumnado la elaboración de fichas de lectura para organizar, relacionar y valorar la información teórica encontrada.

Actividad 9. Rellena, siguiendo el formato que, a continuación, te proponemos, una ficha por documento seleccionado para tu investigación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Referencia Bibliográfica

Autor(a):.....

Título:.....

Editorial:.....

Año:.....

Fecha de la lectura:.....

Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir

.....

Relaciona esta idea con otras que conozcas

.....

Valora esta aportación

.....

Actividad 10. Proceso de análisis del contenido

- Establecimiento de categorías
- Establecimiento de códigos
- Definición de las categorías
- Conexión entre las categorías
- Relación de causalidad
- Síntesis

Actividad 11. Compartir la información y el análisis llevado a cabo en esta fase del proceso

TUTORÍA SEXTA: CONCLUSIONES DE LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA A PARTIR DE FUENTES TEÓRICAS Y ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS A PARTIR DE LA TEORÍA ESTUDIADA

En esta fase debemos llegar a algunas conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones encontradas en las fuentes teóricas consultadas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Actividad 12. Agrupa y presenta al grupo las conclusiones en torno a las diferentes categorías encontradas tras la revisión bibliográfica. ¿Coinciden los resultados a los que hemos llegado con los resultados del resto del grupo?

En este momento del proceso, giramos nuestro centro de atención hacia la realidad de los centros de Educación Social. A raíz de la teoría estudiada, formularemos algunas proposiciones sobre las que intentaremos recoger datos para confirmar o no su veracidad.

Actividad 13. Redacta las hipótesis de trabajo que orienten las siguientes fases de este proceso de investigación.

Las actividades propuestas para esta fase pretenden provocar en el alumnado los aprendizajes que, a continuación, formulamos en términos de objetivos de aprendizaje y requiere otros para el tutor(a) universitario.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
B. Explicitar las teorías personales que respaldan las creencias y actuaciones C. Planificar una búsqueda de información teórica sobre dicha cuestión A. Indagar, utilizando diferentes fuentes de información, sobre aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social D. Organizar, relacionar y extraer conclusiones a partir de la información teórica encontrada E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares F. Tomar decisiones consensuadas y justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante esta fase	Actividad 5, 6 Actividad 7 y 8 Actividad 9 Actividad 9, 10, 11, 12 y 13 Todas las de la fase Todas las de la fase	- Facilitar al alumnado que explicite su teoría acerca de la cuestión seleccionada - Ayudar al alumnado a seleccionar criterios y las palabras claves que guiarán la revisión teórica - Proporcionar instrumentos para planificar el trabajo de búsqueda de información y analizar la información extraída - Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo - Ayudar a formular problemas - Estimular la valoración de los productos realizados - Ayudar a definir las tareas a realizar en esta fase

Cuadro 34. Relación de objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos del tutor(a) durante la segunda fase

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TERCERA FASE: ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA

TUTORÍA SÉPTIMA: BÚSQUEDA DE DATOS O EVIDENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

Comenzamos esta tutoría, al igual que hicimos anteriormente, planificando la búsqueda de información, o lo que es lo mismo, decidiendo qué información es la que necesitamos encontrar, qué o quién me la va a proporcionar y qué instrumento es el más adecuado para recogerla. A través de esta recogida de datos realizada, en esta ocasión, en los contextos reales de intervención, reunimos toda la información posible sobre el tema de nuestra investigación.

Actividad 14. Utiliza este instrumento para planificar esa búsqueda de información. Como verás debes de ir anotando qué información necesitas para acercarte al tema de estudio, qué fuente la suministrará y qué instrumento es el más adecuado para recoger dicha información.

¿QUÉ INFORMACIÓN NECESITAS RECOGER?	FUENTE DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

TUTORÍA OCTAVA: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

En esta tutoría tratamos de analizar las evidencias encontradas para lo que sugerimos realizar un trabajo de filtrado y organización de las informaciones, datos y opiniones recopiladas que facilite un intercambio de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ideas y permita llegar a algunas conclusiones. El procedimiento será similar al análisis realizado para la información que nos provenía de la fuente teórica.

Actividad 15. Analiza, organiza y comparte la información obtenida en los centros de prácticas siguiendo los criterios que se presentan a continuación:

- Establecimiento de categorías
- Establecimiento de códigos
- Definición de las categorías
- Conexión entre las categorías
- Relación de causalidad
- Síntesis

TUTORÍA NOVENA: CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

En esta tutoría se tratará de compartir las conclusiones a las que hayamos podido llegar tras la recogida de información en los centros de Educación Social.

Actividad 16. Elabora y presenta las conclusiones al resto del grupo en torno a categorías y trata de unificar las conclusiones del análisis llevado a cabo en el centro de prácticas.

Estas actividades se encuentran vinculadas a los objetivos siguientes:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
A. Indagar, utilizando diferentes fuentes de información, sobre aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social.	Actividad 14	- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo - Proporcionar técnicas para sistematizar el análisis de datos - Proporcionar instrumentos para planificar la búsqueda de información - Estimular la valoración de los productos realizados - Ayudar a definir las tareas a realizar en esta fase
D. Analizar y extraer conclusiones a partir de las evidencias	Actividad 15 y 16	
E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares	Todas las de la fase	
F. Tomar decisiones consensuadas y justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso de formación	Todas las de la fase	

Cuadro 35. Relación de objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos para el tutor(a) durante la tercera fase

CUARTA FASE: CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

En esta fase el objetivo es dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica. Esta finalidad la abordaremos a través de diferentes momentos.

TUTORÍA DÉCIMA: CONTRASTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA Y CONFRONTACIÓN DE CONCLUSIONES

Esta finalidad la abordaremos, de forma individual, respondiendo a las siguientes cuestiones:

Actividad 17. Contrasta las conclusiones obtenidas en el análisis de la información teórica y del contexto real.

Modificaciones en el sistema de categorías obtenido del análisis de la teoría y el obtenido del análisis de la práctica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Modificaciones en las relaciones establecidas entre las categorías del análisis de la teoría y las obtenidas del análisis de la práctica.

Modificaciones en las relaciones de causalidad entre las categorías obtenidas del análisis de la teoría y las obtenidas en el análisis de la práctica.

Hasta qué punto se verifican las hipótesis obtenidas del análisis de la teoría en la práctica.

Actividad 18. Confronta las conclusiones a las que has llegado en la actividad anterior con el resto del grupo.

TUTORÍA UNDÉCIMA: REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA

En esta tutoría se pretende que el alumnado exponga y comparta, justificadamente, su teoría elaborada a lo largo de todo el proceso de investigación al resto del grupo. Las actividades siguientes ayudarán al alumnado a explicitar esa teoría que expondrá, en la tutoría, al grupo de compañeros(as). Esta tutoría se utilizará para analizar en grupo los mapas conceptuales elaborados e incluso, sería adecuado incorporar a dicho análisis aspectos comparativos con los mapas iniciales.

Actividad 19. Elabora una síntesis teniendo en cuenta tu teoría personal inicial y las conclusiones obtenidas tanto del análisis de la teoría como del análisis de la práctica, explicando en qué medida tu teoría personal inicial se ha visto modificada y/o matizada como resultado de este proceso de formación.

Como sugerencia te aportamos la siguiente secuencia:

- Elige un tema, transfórmalo en título, y escríbelo en la parte superior de la hoja de trabajo.
- Escribe en cinco minutos todo lo que se te ocurra sobre ese tema, sin preocuparte de posibles errores.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Relee lo que has escrito y elige una idea que quieras desarrollar un poco más. Esto es un "bucle". En una segunda hoja, escribe durante cinco minutos sin parar para desarrollar ese bucle.
- Relee la segunda hoja y vuelve a elegir otro "bucle" para desarrollar en la tercera hoja, escribiendo durante cinco minutos sin parar.
- Realiza este proceso tantas veces como quieras.
- Si en algún momento tienes dificultades para desarrollar un nuevo bucle, realiza un mapa mental sobre el tema en el que te hayas quedado. Luego, continúa con alguna de las ideas que te surjan.
- Cuando tengas todos los bucles desarrollados, resume en una frase la idea principal de tu trabajo, escríbela en la cabecera de la hoja y comienza a escribir el borrador de tu trabajo.
- Contrasta tu borrador con la opinión de otra persona cualificada.
- Escribe el trabajo definitivo realizando todas las correcciones que creas oportunas después de la revisión.
- Entrega grapados los bucles desarrollados, el borrador y el trabajo definitivo.

Actividad 20. Elabora un mapa cognitivo tratando de representar, en esta ocasión, tu teoría personal práctica final.

Actividad 21. En grupo se analizarán los diferentes mapas conceptuales elaborados por el alumnado en los dos momentos solicitados del proceso de formación llevado a cabo.

Los objetivos de aprendizaje que el alumnado podrá alcanzar a través de las actividades descritas serán los siguientes:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
G. Dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica. E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares.	Actividad 16, 17, 18 y 19 y 20 Todas las de la fase	- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo. - Estimular la valoración de los productos realizados. - Ayudar a definir las tareas a realizar en esta fase.

Cuadro 36. Relación de los objetivos de aprendizaje, las actividades y los objetivos para el tutor(a) durante la cuarta fase

QUINTA FASE: EVALUACIÓN FINAL

TUTORÍA DUODÉCIMA: EVALUACIÓN

Proponemos finalizar este proceso reflexionando sobre lo que hemos hecho y el valor que le concedemos, para qué nos ha servido y qué no hemos podido alcanzar, qué mejoraríamos y qué otras cuestiones estaríamos dispuestos(as) a responder como grupo. Más concretamente, podríamos responder a las preguntas siguientes:

Actividad 22. Responde individualmente y comunica, posteriormente, al grupo las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué hemos aprendido en este proceso?
- ¿Qué aspectos se nos quedan sin aclarar que precisan de refuerzo?
- ¿Qué incidencia ha tenido esta investigación para mí? ¿en qué hemos mejorado o cambiado?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las actividades desarrolladas en esta fase quedan relacionadas, de la siguiente manera, con los objetivos de aprendizaje y con los objetivos del tutor(a):

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DEL TUTOR(A)
E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares.	Actividad 21	- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo. - Estimular la valoración de los productos realizados.

Cuadro 37. Relación de los objetivos de aprendizaje, actividades y objetivos para el tutor(a) durante la quinta fase

5.3.1.2.3. Temporalización

La temporalización prevista para poner en marcha las actividades, sugeridas con anterioridad, la presentamos de forma gráfica, seguidamente:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FASES DEL PROCESO DE FORMACIÓN	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
FASE DE CONTACTO E IDENTIFICACIÓN DEL INTERROGANTE	27 ENERO - Tutoría 1 Tutoría de contacto: Aclaración de lo que se va a hacer y el cómo, la carpeta. Horarios de localización. Se anticipa la forma en que vamos a iniciar el proceso presentando la Act. 1 y 2 que se traerá trabajada para la siguiente tutoría.	28 ENERO *CENTRO DE* PRÁCTICAS Trabajan con el TP la actividad 1 en una especie de torbellino de ideas ligado al centro	29 ENERO CENTRO DE PRÁCTICAS	30 ENERO - Tutoría 2 *Puesta en *común de la Act.* 2. Se realizan las activ. 3, 4 = Selección del interrogante. *Se presenta la actividad 5, 6 para la siguiente tutoría	31 ENERO
FASE DE INFORMACIÓN TEÓRICA	3 FEBRERO - Tutoría 3 Puesta en común de la Act.6 = Explicitar la teoría personal sobre el tema.	4 FEBRERO - Tutoría 4 Se realizan las activ. 7, 8 = Planificación de la búsqueda de información teórica. Se presenta la actv. 9, 10	5 FEBRERO	6 FEBRERO	7 FEBRERO
	10 FEBRERO	11 FEBRERO	12 FEBRERO	13 FEBRERO - Tutoría 5 Activ. 11= Compartir información	14FEBRERO - Tutoría 6 Actv. 12 = Conclusiones de la fase. Actv.13= Hipótesis
FASE DE ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA	17 FEBRERO - Tutoría 7 Actv. 14= Planificación *del la búsqueda de datos.* Se presenta la activ.15	18 FEBRERO	19 FEBRERO	20 FEBRERO	21FEBRERO
	24 FEBRERO	25 FEBRERO	26 FEBRERO - Tutoría 8 Actv. 15 = Compartimos información. Presentamos la actv. 16	27 FEBRERO	28FEBRERO - Tutoría 9 Actv. 16 = conclusiones de la fase. Presentamos activ.17
FASE DE CONTRASTACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA TEORÍA	3 MARZO	4 MARZO	5 MARZO - Tutoría 10 Activ. 18 = Contrastación de la información teórica-práctica (puesta en común). Se presenta la actv. 19, 20	6 MARZO	7 MARZO
FASE DE EVALUACIÓN	10 MARZO	11 MARZO	12 MARZO - Tutoría 11 Activ. 21	13 MARZO	14 MARZO - Tutoría 12 Activ. 22

Cuadro 38. Temporalización de la propuesta metodológica

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.3.1.3. Orientaciones y criterios de evaluación

Considerar el *Practicum* como un periodo de aprendizaje es motivo para poner en marcha mecanismos de evaluación.

Uno de los aspectos más interesantes de las prácticas es permitir el análisis, reflexión y contraste sobre nuestra actuación. Para ello, necesitamos de herramientas que nos ayuden a objetivar, explicitar y clarificar tanto nuestras observaciones como nuestras actuaciones. Proponemos la *carpeta* como un instrumento idóneo por cuanto permite llevar a cabo, según Valencia (1993) una evaluación continua, interactiva y multidimensional. Ohlhausen y Ford (1990, citado por Stahle y Mitchell, 1993:78) señalan que la evaluación basada en carpetas "ayudaba a personalizar la evaluación, fomentaba el pensamiento reflexivo y el autodescubrimiento, proporcionaba mayor autenticidad, precisión y perspectiva a largo plazo, y potenciaba la organización y la responsabilidad del estudiante" .

Desde este punto de vista, la carpeta pretende ser un instrumento donde se va acumulando, de una manera organizada, diferentes muestras que reflejan el aprendizaje del alumnado a lo largo del periodo de prácticas, se registran las observaciones realizadas por el tutor o tutora en cuanto a la labor del alumnado y su actitud en dicho proceso de formación y se van emitiendo valoraciones sobre todas las evidencias que se incorporan a la carpeta. De esta manera, constituye una herramienta que puede tener una clara incidencia sobre la mejora de su intervención en dicho proceso de formación ya que en ella se muestran:

- Los productos del aprendizaje
- El proceso seguido para obtener esos resultados

El alumnado va entregando la carpeta al profesorado periódicamente para que este pueda ofrecerles feedback. Antes de empezar a recoger evidencias, profesorado y alumnado se ponen de acuerdo acerca de lo que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

se pretende conseguir, es decir, de una manera general el alumnado será conocedor de los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar.

A continuación, definiremos algunas pautas que nos permitirán materializar la carpeta de una forma organizada y con valor para tomar las decisiones necesarias para ajustar la ayuda docente al proceso de aprendizaje del alumnado.

1. Qué debe colocarse en la carpeta: Aunque la decisión sobre lo que se ha de incluir en la carpeta, básicamente en esta propuesta, recae en el tutor(a), el alumnado podrá proponer la inclusión de algunos materiales. Ésta contendrá al menos:

muestras del trabajo del alumnado seleccionadas por el tutor(a) o por el estudiante mismo. Las evidencias aportadas a través de las actividades, que conforman esta propuesta de trabajo son de índole diferente y se concretan en:

  - Documentos escritos en las actividades 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 22
  - Mapas conceptuales en las actividades 6, 20
  - Plantillas en las actividades 8, 14
  - Fichas en las actividad 9

el diario del alumnado y de la tutora universitaria donde se recogen reflexiones en torno a su experiencia, resalta dificultades y limitaciones personales y aporta propuestas de mejora.

Sería conveniente, siguiendo algunas de las recomendaciones de Valencia (1993:71), incluir, además:

las propias autoevaluaciones periódicas del alumnado por fases
notas de progreso aportadas en colaboración por estudiante y tutor(a),

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

los comentarios reflexivos del tutor(a) en torno a las evidencias recogidas.

2. *Cómo debe organizarse la carpeta:* Incluirá dos apartados: a) las evidencias que se incluyen en la carpeta, b) un comentario reflexivo, periódico, sobre dichas evidencias que permita al tutor(a) tomar decisiones oportunas.

3. *Seguimiento:* El tutor o tutora y el alumnado debe planificar revisiones, más o menos periódicamente, de los contenidos de la carpeta.

Gráficamente, la carpeta, vinculada a nuestro programa, tendría este contenido y organización:

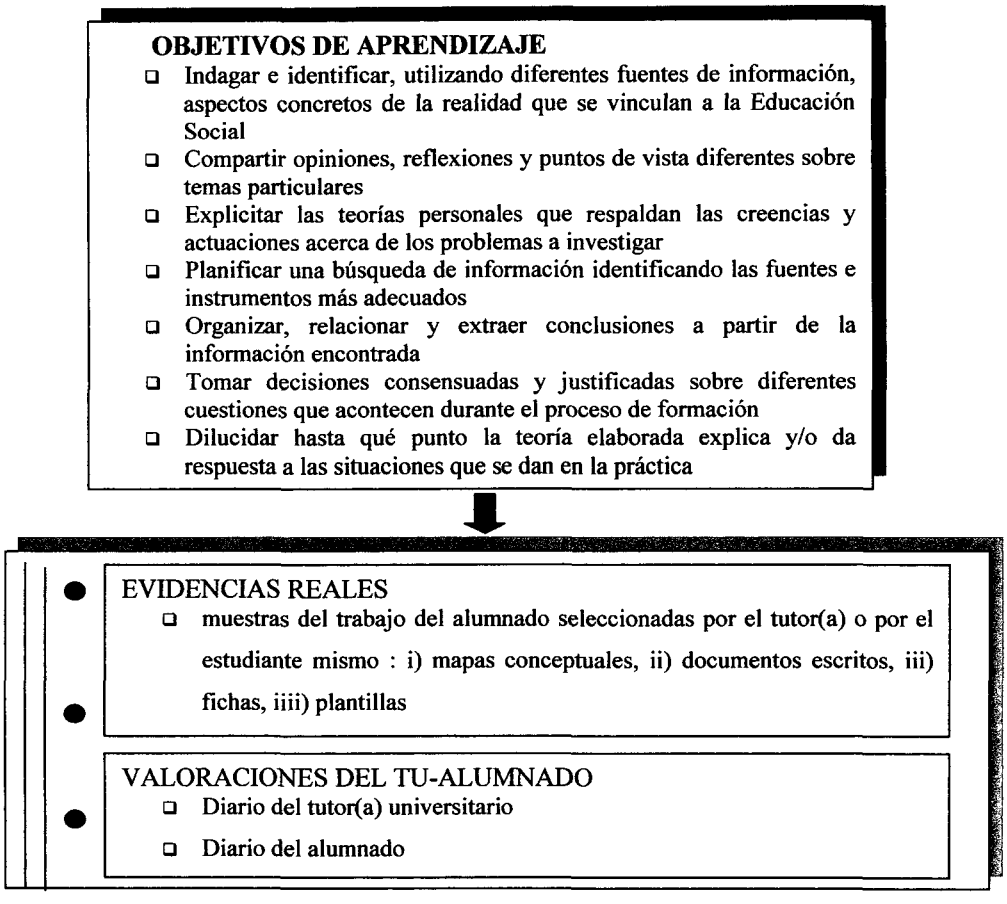


Figura 7. Organización y contenido de la carpeta del alumnado

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por último, los *criterios de evaluación* establecen el tipo y el grado de aprendizaje que se espera haya desarrollado el alumnado, respecto a las capacidades indicadas en los objetivos del programa. Son los siguientes:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
A. Identificar e indagar, utilizando diferentes fuentes de información, aspectos concretos de la realidad que se vinculan a la Educación Social	- Identificar en el centro de prácticas distintas cuestiones/problemas vinculados a su quehacer profesional - Identificar variables que convergen directa o indirectamente en un problema/cuestión - Utilizar y distinguir diferentes instrumentos de recogida de información - Obtener información relevante a partir de fuentes de información de distinto tipo distinguiendo en ellas los datos y opiniones que proporcionan en torno a un tema
B. Explicitar las teorías personales que respaldan las creencias y actuaciones	- Describir y comunicar los conocimientos previos, intereses, expectativas, etc. en torno a los diferentes temas que se aborden
C. Planificar una búsqueda de información identificando las fuentes e instrumentos más adecuados	- Planificar y llevar a cabo la consulta de diversas fuentes de información mediante el manejo de fichas
D. Organizar, relacionar y extraer conclusiones a partir de la información disponible	- Realizar tareas de indagación mostrando sensibilidad por mantener el rigor en el tratamiento de las fuentes de información, así como en la comunicación de los resultados - Contrastar diferentes fuentes de información
E. Compartir opiniones, reflexiones y puntos de vista diferentes sobre temas particulares	- Participar, utilizando el diálogo, en actividades de grupo con la finalidad de intercambiar informaciones y puntos de vista
F. Tomar decisiones consensuadas y justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso de formación	- *Justificar cada decisión en las* diferentes fases del proceso de formación.
G. Dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a *las situaciones que se dan en la* práctica	- Contrastar los datos extraídos de la fuente teórica y práctica e identificar el grado de coincidencia

Cuadro 39. Relación de objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.3.2. Desarrollo del programa y valoración del proceso

Diseñado el Programa de Formación orientado a la Investigación, decidimos dar un paso más y aportar algunos datos sobre la utilidad de este programa. Evidentemente, esto requería, como primer paso, localizar tutores(as), tanto de universidad como de prácticas, alumnado y centros de prácticas que estuviesen interesados en experimentar este programa de formación. Una ocasión, además, para mejorar la propuesta en base a los resultados que fuéramos obteniendo.

La respuesta de las tutoras universitarias fue rápida y no se dilató en el tiempo. Su compromiso con la titulación de Educación Social, desde el comienzo de ésta, les avalaba y su participación en esta propuesta la entendían como una muestra más de su preocupación y su empeño por mejorar esta incipiente titulación.

En cambio, el alumnado y los tutores(as) de prácticas no respondieron con la misma rapidez. Este proceso fue difícil, conllevó muchas negociaciones y se prolongó más de lo que habíamos previsto inicialmente. Pensamos, no obstante, que no por falta de compromiso hacia la titulación sino, en el caso de unos, por la escasa tradición entre la universidad y centros de Educación Social de emprender tareas conjuntas y en el otro, por el tiempo que les iba a suponer implicarse en esta investigación, tiempo que tenían muy ajustado ya con sus otros quehaceres.

Una vez localizados los protagonistas, se procedió a organizarlos en dos grupos diferentes que conformarían nuestras dos experiencias y a comenzar la puesta en práctica de nuestra propuesta a finales de enero del 2003.

Con el fin de realizar un seguimiento de la puesta en marcha del programa de formación, decidimos observar qué elementos se habían modificado con la puesta en marcha de un programa de estas características. Para ello, incorporamos a la investigación el diario de las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

tutoras universitarias, el diario del alumnado, el diario de las sesiones y los cuestionarios de valoración del proceso de formación.

Con el *diario de las tutoras universitarias* nuestra intención era captar la experiencia de formación desde la perspectiva personal de cada una de ellas. Nos permitiría conocer, entre otras cuestiones, sus observaciones a la propuesta, las reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas y sus aportaciones de mejora.

El *diario del alumnado* era, desde nuestro punto de vista, un instrumento que nos permitía conocer cómo el alumnado iba afrontando el proceso de formación y qué observaciones aportaba a dicho proceso. Nos permitía, junto a las producciones registradas en la carpeta y cuestionarios de valoración, adaptar el proceso en cada momento.

El *diario de las sesiones* con las tutoras universitarias nos informaba del transcurso de toda la investigación en lo que se refiere a la manera en cómo fue poniéndose en marcha el programa y las matizaciones y sugerencias que, desde las diferentes sesiones, las tutoras iban recomendando.

Por último, los cuestionarios de valoración de la propuesta, nos irían indicando aspectos relacionados con la propuesta metodológica que nos permitirían adaptarla mejor a las necesidades del alumnado.

Iniciamos el desarrollo del programa a finales de enero del 2003 y desplegamos las acciones previstas con tutoras universitarias, alumnado y tutoras de prácticas. A los encuentros previstos con las tutoras, se sumaron otros de carácter informal que ayudaban a tener una mayor comprensión del programa de formación. Esto mismo, les sucedía a las tutoras universitarias con el alumnado ya que, además de las tutorías acordadas se realizaban encuentros, tanto individuales como grupales, que requerían de una tutoría improvisada para aclarar dudas con respecto a las actividades encomendadas al alumnado. Esto ha provocado, sin cogernos por sorpresa, que el número de tutorías previstas se haya modificado pasando de once a ocho, aunque incidimos en que han supuesto muchas más, e incluso que han superado el número inicial que se preveía.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Resaltaríamos la dificultad que teníamos, en un principio, para delimitar el problema que desencadenaba el proceso de formación con el alumnado. Somos conscientes de que, en otras condiciones y en otros contextos, el problema se define a medida que nos introducimos a estudiar la cuestión. No obstante, por cuestiones de tiempo, queríamos un interrogante concreto sobre el que el alumnado pudiera manifestar algunas conclusiones y sabíamos que este trabajo de concreción había que hacerlo rápido.

También, fue complicado llevar a cabo la secuenciación de actividades tal y como la habíamos previsto. Como sucede en la mayoría de las veces, el alumnado tendía a desarrollar el proceso, al mismo tiempo, en varias vías. Es decir, aunque nuestra intención era que el alumnado abordara primero la búsqueda de información teórica y, posteriormente, la búsqueda de la información en el contexto de trabajo, fue una tarea que, casi de forma involuntaria, se vieron desarrollando al mismo tiempo.

El proceso ha sido valorado positivamente por el alumnado y tutoras universitarias, en parte, por lo que tenía de novedosa la experiencia y porque sentían que eran protagonistas de un proceso donde el ritmo y las decisiones recaían sobre ellos. No obstante, y debido a que esta experiencia ha sido desarrollada paralelamente a todos sus quehaceres cotidianos ha resultado ser, en algunos momentos, complicado de combinar. Esto ha provocado que haya sido imposible desarrollar el programa de formación en el tiempo previsto y que nos hayamos tenido que adaptar al ritmo que unos y otros iban imprimiendo al programa. Aunque ésta haya sido una dificultad manifiesta, la implicación y participación del alumnado y tutoras ha sido en todo momento encomiable, hasta tal punto que, en muchas ocasiones, se tornaba en preocupación.

5.4. RESULTADOS DEL PROCESO

El relato de la experiencia y el análisis de los hallazgos serán los dos grandes bloques que definen este apartado. En el primero de ellos, se relata

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

cómo se fue desarrollando el programa de formación orientado a la investigación. Esta información la presentamos describiendo las tutorías llevadas a cabo con las tutoras universitarias y las que ellas, a su vez, desarrollaban con los grupos de alumnos(as). Esta descripción recoge dificultades, aportaciones de mejora, decisiones tomadas, dudas surgidas en dicho proceso e incorporamos parte de los datos que el alumnado y tutoras universitarias nos proporcionaban a través del cuestionario de valoración y que nos permitía adaptar el programa a las condiciones específicas de esta experiencia.

Los hallazgos de esta investigación los presentamos en torno al programa de formación y a las condiciones que promueven su desarrollo.

5.4.1. Relato de la experiencia

Seguidamente, describiremos la manera en que fuimos abordando la puesta en marcha del programa con los tutoras universitarias y, a su vez, cómo ellas introducían al alumnado en este proceso de formación. Lo que describimos, a continuación, no deja de ser una recreación personal de lo que ha acontecido y esperamos que nuestra descripción no se distancie demasiado y permita realizar una composición clara de lo sucedido.

Recordaremos que, en la propuesta a desarrollar, se diferenciaban cinco grandes fases. El inicio de cada una de estas fases está marcado por una sesión, grabada en cassette, en la que nos reuníamos con las tutoras universitarias con la finalidad básica de sugerir y valorar una secuencia de actividades que permitieran alcanzar los objetivos de aprendizaje para cada una de las fases del proceso. Es decir, presentábamos nuestras actividades como una propuesta abierta en la que las tutoras podrían incorporar, matizar y cambiar dicha propuesta de actividades, atendiendo a criterios de ajuste a las necesidades del alumnado que tutorizaban. En estas reuniones, además, aclarábamos dudas, intercambiábamos impresiones, proponíamos los objetivos que ellas, como tutoras, debían de alcanzar, compartíamos documentación, presentábamos dificultades y posibles soluciones, etc., es

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

decir, se convertían en verdaderas reuniones de reflexión y de decisión sobre cual podía ser la mejor propuesta de formación.

A partir de aquí, las tutoras universitarias llevaban a cabo las tutorías en grupo, en cada uno de sus despachos, para ir avanzando en cada una de las fases del proceso propuesto. Estas tutorías, también, fueron grabadas en cassette y nos iban a permitir conocer el desarrollo del trabajo entre las tutoras y el alumnado. Hay que decir que, a veces, se llevaban a cabo encuentros informales con el alumnado y que por cada sesión que nosotras realizábamos, ellas desarrollaban varias tutorías. El tiempo de cada una de las sesiones variaba en función de las actividades a abordar y de la dificultad que éstas tuvieran para el alumnado. En estas tutorías, y por solicitud de la tutora, el alumnado iba cumplimentando las actividades que formarían parte de *la carpeta* que tendría que ir elaborando desde el inicio al final del proceso. Al finalizar cada una de las fases, además, se solicitaba al alumnado que efectuara una valoración de las actividades presentadas por las tutoras y de la actuación que éstas y el grupo habían tenido en el transcurso de la fase finalizada. Ambas valoraciones se realizaban a través de un *cuestionario de valoración*. Estos cuestionarios los incorporábamos a las sesiones que realizábamos con las tutoras universitarias, permitiéndonos identificar, a partir de sus respuestas, aspectos para la mejora del programa.

Las tutoras de prácticas desempeñan una labor de apoyo al proceso, fundamentalmente, en la fase de identificación de problemas y en la fase que hemos denominado encuentro con la práctica. Su relación con las tutoras universitarias ha sido, sobre todo, en estos dos momentos del proceso, estrecha y constante ya que se pretendía que las tutoras de prácticas aportaran sus conocimientos y experiencias, estimularan en el alumnado el intercambio de ideas y al tiempo que facilitaran los vínculos con otros profesionales de la institución.

En términos generales, podríamos concluir que, durante este proceso de formación, las tutoras de prácticas han desempeñado una labor en la que:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- han estimulado el cuestionamiento del alumnado en torno al género y a las iniciativas que se están desarrollando en diferentes áreas de actuación, ayudándoles a descomponer esa realidad.
- han sido fuente de información sobre aspectos generales y específicos sobre el colectivo y contexto de intervención.
- han sido la puerta de entrada y el medio a través del cual contactaban con el resto de profesionales en los centros y accedían a los recursos disponibles.

Que duda cabe que la tendencia ha de ser integrar plenamente a los tutores(as) de prácticas en el diseño, desarrollo y evaluación del *Practicum* de Educación Social.

Más concretamente, el proceso de trabajo con las tutoras universitarias lo pasamos a describir, por sesiones, a continuación:

PRIMERA SESIÓN CON LAS TUTORAS UNIVERSITARIAS

Esta primera reunión tenía como finalidad básica presentar y aclarar dudas en torno al Programa de Formación Orientado a la Investigación que pretendíamos poner en práctica. Para ello, se les entregó, semanas antes, un documento en el que se explicaba, en términos generales, en qué consistía el programa, qué pretendíamos con él, qué fases identificábamos y qué finalidad se perseguía en cada una de las fases. Además, incorporamos un apartado donde presentábamos la carpeta vinculada al programa de formación. En la reunión, y con el documento en mano, se procedió a intercambiar ideas y a aclarar diferentes aspectos del documento.

Se les presentó una propuesta de temporalización, que estuvimos estudiando y modificando para ajustarla a los tiempos que ellas disponían y se adjudicaron, aleatoriamente, los grupos de alumnos(as) y los centros de prácticas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Durante esta sesión, se dedicó algún tiempo a conversar sobre el alumnado que iba a formar parte en la experiencia. Interesaba, a las tutoras, conocer algunas características de los alumnos y alumnas que iban a tutorizar, sobre todo, aquéllas que estuviesen relacionadas con su implicación, participación, iniciativa, disposición al debate y responsabilidad ante los compromisos. También, se intercambiaron ideas en torno a la relación que tenían que mantener con los centros de prácticas y, más concretamente, con las tutoras en dichos centros. Se reconocían, además, ciertas limitaciones relacionadas con el desconocimiento de los centros a los que habíamos vinculado el desarrollo del programa.

A partir de aquí y en la misma reunión, se procedió a presentar la fase de contacto e identificación de interrogantes. Se aportaron las actividades que sugeríamos para abordar esta primera fase y se les presentó un cuadro donde se relacionaban dichas actividades con los objetivos, tanto del alumnado como de las tutoras universitarias.

Grupo A

La tutora A ha desarrollado esta primera tutoría en torno a la explicación de la propuesta de formación, de tal forma que, el alumnado, pudiera situarse y comprender qué finalidad perseguíamos y cómo lo íbamos a conseguir –manera de organizarnos y fases que comprendía la propuesta–.

A partir de esta explicación, el alumnado planteó dudas con respecto al tiempo inicial previsto para el programa. Se insistió en la necesidad de seleccionar un problema sencillo y se aportaron las actividades que les iban a facilitar la concreción de ese problema.

La actividad sugerida por la tutora A consiste, básicamente, en compartir los intereses y centrar la atención en aquellos que son comunes al grupo.

El grupo presentaba curiosidades diversas. Entre ellas, expresaban su interés por las siguientes:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

"¿Cómo llegan los participantes?, ¿existen datos sobre el nivel de éxito de los programas?, ¿cuál es el hilo conductor del programa de actividades del área de la mujer?, ¿llevan a cabo algún tipo de estrategia para que la participación sea continuada?, ¿se hace un seguimiento individual , durante el proceso, de las participantes?, ¿se les ofrece apoyo jurídico?, ¿existe apoyo sociolaboral?

Finalizado el proceso formativo, ¿se mantiene contacto con las participantes?, ¿se hace algún tipo de trabajo posterior?, ¿se plantea que la mujer sea educadora de su entorno como transmisora de valores?, ¿se las forma en habilidades? ¿se encuentran psicológicamente preparadas para ello?, ¿se hace algún tipo de trabajo con la población masculina?" (AnexoII.Actvidad 1)

Intuían, con la información que les habían proporcionado desde el centro, que *"se trabaja de manera parcheadora, no se trabaja con un proyecto de futuro. Las usuarias iban al centro a pasar el rato no para formarse, para dar un paso más hacia su autonomía"* (Audición T1). Les preocupaba, también, si la oferta era producto de las demandas de las usuarias o el centro presentaba una propuesta teniendo en cuenta otros criterios. Proponían la necesidad de realizar un análisis de necesidades en el que se pudiera respaldar una propuesta de formación continuada, centraban su atención en las mujeres jóvenes aunque el colectivo de mujeres era diverso en cuanto a la edad, les interesaba, además, si el trabajo del centro era coordinado con otros servicios, asociaciones, centros de la zona, la financiación y la forma de atraer a las usuarias al centro, la oferta de carácter formativo que se emprendía con el colectivo de mujeres y el perfil de las mujeres que acudían al centro, el nivel de éxito de los cursos, etc. De forma general, tuvieron oportunidad de intercambiar ideas e impresiones, junto con la tutora, y realizar un repaso del centro en cuanto a sus finalidades, sus actuaciones, organización y perfil de las mujeres. En esta tutoría , se ha respondido a la actividad 1.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Grupo B

Esta tutoría, básicamente, se desarrolla como una tutoría de contacto, donde se presentan mutuamente y comparten sus intereses y compromisos en esta tentativa. La tutora despeja algunas dudas sobre la finalidad de esta investigación, sobre cómo vamos a organizarnos y en qué consiste el programa de formación. La tutora B, dedica algún tiempo de la tutoría a despertar el interés en torno al colectivo y la problemática que se aborda desde el centro "Isadora Duncán", que es el centro de prácticas al que este grupo se va a vincular.

Incide en la importancia de la reflexión en todo el proceso, presenta la carpeta como un instrumento asociado al programa y explica las actividades de la primera fase del programa de formación.

Grupo B

Se inició la tutoría compartiendo con la tutora las impresiones que, cada una de las alumnas, tenían con respecto al centro de prácticas y, a continuación, entraron a compartir aspectos de interés a raíz de la estancia:

> *¿por qué las mujeres en este centro se apoyan en la abogada?, ¿dónde comienza y acaba la labor de un educador social en un centro similar?, ¿cómo convencer que la labor del educador social en este centro es importante? ¿cómo hacer que la experiencia de este ayuntamiento, que la importancia y la eficacia de su labor trascienda a otros?, ¿sería posible la desaparición de la consejalía de la mujer a favor de la desaparición de la desigualdad?*(Audición T2)

> *¿qué posibilidades tiene el educador social para trabajar con el colectivo de mujeres?, ¿por qué la violencia de género es un tema relevante?, ¿son efectivas las políticas de igualdad?, ¿el educador social tendría cabida en el desarrollo de las mismas?* (Audición T2).

> *¿se desarrollan programas destinados a mujeres jóvenes con otra finalidad que no sea la inserción laboral?, ¿las políticas de igualdad de la mujer no causan una mayor diferencia?* (Audición T2).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tras esta tormenta de ideas, hicieron hincapié en aquellas preocupaciones comunes en el grupo y el intercambio de ideas y la justificación les fue derivando a seleccionar el papel del educador(a) social en el ámbito. A partir de aquí, se propusieron definir mejor el interrogante inicial:

¿qué posibilidades y limitaciones tienen los educadores(as) sociales en un centro de mujeres?

El alumnado ha realizado las actividades 1, 2, 3. Esta tutoría finalizó adoptando compromisos y presentando las actividades 4 y 5 que se iban a abordar en la siguiente tutoría.

SEGUNDA SESIÓN CON LAS TUTORAS UNIVERSITARIAS

Comenzábamos, esta segunda sesión con las tutoras, valorando cómo nos había ido con el grupo durante la primera fase. Continuamos, compartiendo, por un lado, los intereses que los grupos iban manifestando y, por otro, presentando y organizando, temporalmente, la segunda fase del programa de formación relacionada con la búsqueda y el análisis de la información teórica. Básicamente, nuestro centro de interés, en esta sesión, se centró en los problemas seleccionados por el alumnado y anticipábamos dificultades posibles en la búsqueda de información e incidimos en la necesidad de delimitar bien el problema.

En este sentido, parte de esta sesión, la utilizamos para clarificar, discutir y analizar la forma en que íbamos a afrontar el problema de uno de los grupos –grupo B–. Más concretamente, sobre qué aspectos debíamos realizar la búsqueda de información para poder responder a la cuestión planteada. Así, creíamos adecuado indagar sobre las necesidades que presentan las mujeres que acuden al centro, por qué profesionales se están cubriendo y qué funciones podrían desempeñar los educadores(as) sociales. Compartimos, además, algunos documentos que informaban sobre estos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

asuntos y el conocimiento de la realidad de estos centros que habíamos acumulado a lo largo de nuestra experiencia como tutoras del *Practicum*.

Por último, valoramos las respuestas realizadas por ellas y el alumnado al cuestionario de valoración del programa. Respuestas que, en esta ocasión, han sido favorables a la propuesta de actividades y a la manera en que se estaba poniendo en marcha el proceso de formación.

Grupo A

El grupo informa que ha continuado visitando el centro, entrevistándose con los diferentes profesionales y con la tutora de prácticas y analizando los documentos de la institución con la finalidad de profundizar en cuestiones que les permitieran tener una composición, más ajustada, de lo que acontecía en dicho lugar. Este proceso de intercambio de impresiones y reflexión, iniciado desde el comienzo de las tutorías, tanto en la universidad como en ADSIS, ha permitido concluir una propuesta, aunque con muchos interrogantes:

> *"¿qué elementos está limitando /posibilitando la incorporación de las mujeres al mercado laboral?".*

Se explica que pretenden realizar una evaluación diagnóstica de cuáles son los condicionantes que hacen que, las mujeres que acuden al centro, dependan de las ayudas económicas. En términos generales, comienzan a comunicarnos su postura inicial en torno a este tema y así lo manifiestan:

> *"esta dependencia a las ayudas económicas básicas o alternativas parciales sin otras propuestas paralelas sólo favorecen una mejora temporal del individuo, y de alguna manera dificulta el proceso de autonomía, independencia y desarrollo personal de estos grupos de exclusión"* (Anexo II. Actividad 1)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A partir de aquí, comienzan a realizar una tormenta de ideas sobre las acciones que se tendrían que abordar para responder a la cuestión seleccionada. Concretan que tienen que tener encuenta las cuestiones relacionadas con la normativa, sus ayudas y regulaciones para mujeres con cargas familiares menores de 18 años y mayores de esa edad. Proponen realizar un grupo de discusión ya que les parece, el instrumento más adecuado para conocer la percepción del grupo en torno a esta cuestión y el análisis de documentos diversos. Al mismo tiempo, mientras se produce esta tormenta de ideas a modo de iniciación de la planificación de la búsqueda de información, el alumnado y la tutora van compartiendo su interpretación, los conocimientos que tienen sobre este problema, el interés y la importancia de desvelar los condicionantes que dificultan la incorporación de las mujeres de esa zona al mercado de trabajo y presentan algunas lagunas en torno a él.

Seguidamente, la tutora solicita, el mapa cognitivo, al alumnado donde tiene que representar cuáles son sus conocimientos de partida en torno al problema seleccionado de una forma más concisa y organizada.

La tutora informa sobre las fuentes para la búsqueda de información y las bases de datos especializadas en educación a las que pueden acudir–ERIC, base de datos de revistas, etc.–. También, realiza una explicación introductoria sobre los grupos de discusión. Advierte al alumnado sobre las situaciones informales, como situaciones útiles que pueden proporcionarnos información valiosa.

Se han trabajado las actividades 2, 3, 4, 5, 6.

Grupo B

Comenzaron a compartir aquellas ideas previas, que habían organizado en el primer mapa cognitivo (actividad 5), que poseían sobre el educador(a) social en el marco de intervención con las mujeres. Al finalizar este intercambio de ideas, reconocieron sus lagunas en torno al tema y su incapacidad para definir las posibilidades del educador(a) social en este

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ámbito más allá de cuestiones generales. Este reconocimiento permitió dar un pequeño giro al problema planteado, que se redefinió de la siguiente manera:

> *¿qué funciones de carácter formativo/educativo pueden desempeñar los educadores(as) sociales en un centro de mujeres dependiente de la consejalía de la mujer de un ayuntamiento?*

Iniciaron, conjuntamente, la planificación de la búsqueda de información (actividad 6 y 7). En esta línea, empezaron a decidir donde podrían estar las fuentes de información prioritarias. Así, se propuso una búsqueda acotada a los últimos diez años, en castellano e inglés, en internet, el centro de documentación, tanto del Instituto de la Mujer como del centro "Isadora Duncán" y la biblioteca general de la Facultad de Formación del Profesorado. Guiarán, inicialmente, esta búsqueda las claves: Educador(a) social-mujer, funciones-educador(a) social, programas mujer.

Finalizaron esta sesión decidiendo cómo se iban a organizar y adoptando compromisos de cara a la siguiente sesión.

Grupo B

Iniciaron esta tutoría compartiendo la amplitud de información (actividad 8 y 9) y la ausencia de delimitación del educador(a) en este ámbito y la conveniencia de acotar el problema a un grupo específico de mujeres. Se decidió acotar la búsqueda y responder al problema con respecto a las mujeres mayores de 45 años, ya que este es el tipo de mujeres que, mayoritariamente, acuden al centro, reformulando el problema de la siguiente manera:

> *¿qué funciones de carácter formativo/educativo pueden desempeñar los educadores(as) sociales, con grupos de mujeres mayores de 45 años, en un centro de mujeres dependiente de la consejalía de la mujer de un ayuntamiento?*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La revisión se centró en un estudio de los programas que se desarrollan con mujeres, los objetivos que se abordan, los profesionales que intervienen y las funciones que desempeñan, los centros e instituciones creados para intervenir sobre las mujeres, servicios en funcionamiento en el ámbito de intervención. En esta misma tutoría, se comenzó un intercambio y valoración de las ideas encontradas en la revisión bibliográfica. Se realizó un trabajo de contraste entre las aportaciones de los diferentes autores(as) sobre las funciones que delimitaban y proponían para el educador(a) social. Concluían que el perfil estaba definido, aunque con diferencias entre unos autores(as) y otros, en términos generales.

Grupo B

La quinta tutoría ha sido utilizada por el grupo para presentar las conclusiones (actividad 10) y definir las hipótesis (actividad 11) que tratarían, posteriormente, de confirmar o no, en el contexto real. Éstas se acordaron y redactaron de la siguiente manera:

Hipótesis 1: La finalidad con la que están definidos los centros de mujeres en el ayuntamiento de Telde no contribuye al desarrollo de las funciones educativas del perfil del educador(a) social.

Hipótesis 2: La ausencia de la definición de las funciones del educador(a) social en el centro de Isadora Duncán contribuye a la indeterminación del perfil del educador(a) social.

A partir de aquí, se comenzó a planificar la búsqueda de información (actividad 12) para responder a estas hipótesis de partida. Se comenzó a valorar la posibilidad de realizar dos actuaciones paralelas. Por un lado, se decidió realizar entrevistas a los diferentes profesionales, para lo que se preparó un guión de preguntas que orientara y permitiera centrar el encuentro en la recogida de aquella información que se iba buscando, por otro lado, se procedió a revisar y analizar la normativa y organigrama del centro "Isadora Duncan".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TERCERA SESIÓN CON LAS TUTORAS UNIVERSITARIAS

Como en las sesiones anteriores, el primer punto que abordábamos consistía en ponernos al día sobre lo que habíamos realizado con el alumnado durante las pasadas tutorías, nuestros contratiempos y dificultades, de tal forma que, intentábamos apoyarnos compartiendo reflexiones y tomando las decisiones más adecuadas de una manera conjunta.

Las tutoras de ambos grupos se pronunciaron sobre la idoneidad o no de realizar algunas de las actividades que se habían propuesto para el análisis y las conclusiones de la información teórica, ya que la propuesta inicial les parecía algo compleja para desarrollar por el alumnado. Estas observaciones se recogieron, también, en los cuestionarios de valoración realizados por las tutoras y el alumnado. Concluíamos, a este respecto, que la información teórica la íbamos a analizar y organizar en torno a categorías. También, nos reafirmábamos en la siguiente idea: Lo importante, más que lo que aprendamos respecto al contenido, que podía ser un pretexto en el desarrollo del trabajo, es el desarrollo de habilidades durante el proceso, es decir, cómo ellos han podido llegar a identificar el problema, buscar unas hipótesis, organizar una búsqueda de información, seleccionar instrumentos, dirigirse a fuentes adecuadas, etc. Desde esta postura, coincidíamos en que la finalidad de esta propuesta era que el alumnado incorporara a su quehacer recursos útiles para su futuro trabajo. Por tanto, resolvimos la situación simplificando algo las actividades propuestas inicialmente. Optamos, también, por informar al alumnado que los mapas cognitivos serían los recursos que se iban a utilizar para evaluar los cambios que han experimentado en sus teorías personales iniciales.

Una preocupación final que surgió, en esta sesión, fue el factor tiempo y, por tanto, la conveniencia de reducir o concretar el problema aún más. En el caso del grupo A, que trataba de responder a los diferentes elementos que condicionaban la inserción laboral de las mujeres de ADSIS,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

resolvimos concretar, como una posibilidad, el interrogante en sólo un elemento; en el caso del grupo B, barajábamos la posibilidad de realizar sólo la indagación a la normativa existente en el centro. Sería el tiempo y el ritmo de trabajo del alumnado y las tutoras las que decidirían tanto una opción como la otra.

Grupo A

En esta tutoría, se retoma el problema seleccionado dándole un ligero giro que permite enunciarlo de una manera más concreta:

> *¿En qué medida las ayudas no contributivas de las que disfrutan las mujeres son un recurso que favorece o dificulta su incorporación al mercado de trabajo?* (Actividad 3)

Justificaban esta decisión de la siguiente manera:

> *"hemos detectado un conflicto que surge, por un lado, de esas ansias de lucha y autonomía que anhelan y desean y por la que están luchando duramente, y una realidad socioeconómica que en muchos casos nos hace y les hace cuestionarse en qué medida las ayudas no contributivas de las que disfrutan muchas mujeres son un recurso que favorece o dificulta su incorporación al trabajo"* (Anexo II. Actividad 2)

En esta tutoría, el alumnado, ha retomado la actividad 3 y trabajado la actividad 7.

Grupo A

Esta tutoría comenzó con un intercambio de ideas que ponían a todas las personas integrantes al día de lo que se había realizado hasta ese momento. La revisión teórica había generado gran cantidad de documentos y la tutora, durante esta tutoría, ayudó al alumnado a situarse y no perder de vista el problema que se habían planteado, permitiendo seleccionar mejor la información encontrada. Se estuvo discutiendo en qué medida las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

normativas, en general, responden a las necesidades a las que pretenden dar respuesta. Se aclararon dudas y se dieron recomendaciones sobre cómo afrontar el análisis de la información teórica, indicando que deberían ser sistemáticos en la recogida de ideas, el establecimiento de categorías y subcategorías. El alumnado está realizando las actividades 8 y 9.

Grupo A

Se ha intentado en esta tutoría compartir las conclusiones (actividad 10) a las que se han podido llegar tras analizar los documentos encontrados en la revisión teórica. Aprovecharán, también, para discutir y consensuar en el grupo las hipótesis que orientarán la búsqueda de información en el contexto real, es decir, da respuesta a la actividad 11 de la siguiente manera:

Hipótesis 1: Las mujeres con bajo nivel educativo y baja cualificación profesional tienen más dificultades a la hora de incorporarse a un empleo que las mujeres con un alto nivel educativo y alta cualificación profesional.

Hipótesis 2: Las mujeres que viven en contextos de exclusión social tienen más dificultades para finalizar los procesos de inserción sociolaboral que las mujeres que no viven en contextos de exclusión social.

Hipótesis 3: Las mujeres que logran insertarse sociolaboralmente tienen una mayor afectividad psicológica y personal que aquellas que no logran la inserción sociolaboral.

Hipótesis 4: Los procesos de inserción sociolaboral adaptados al contexto social de intervención y que contemplen estrategias de inserción son más efectivos que aquellos procesos de inserción que no reúnan estas características citadas.

Esta tutoría finalizará tras planificar la búsqueda de información (actividad 12) que llevarán a cabo. No obstante, este grupo no ha dejado de visitar el centro en ningún momento y, por tanto, ya poseen alguna información de este contexto, tanto de las usuarias como de los profesionales que desarrollan su labor en ADSIS como de aquellos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

profesionales que intervienen en la zona que les servirá para concluir esta fase.

Grupo B

La presentación de la información encontrada (actividad 13) ha definido el comienzo de esta tutoría que ha finalizado presentando las conclusiones a las que se podían llegar (actividad 14), explicando y dando orientaciones de cómo realizar la actividad 15.

CUARTA SESIÓN CON LAS TUTORAS UNIVERSITARIAS

Iniciamos esta sesión realizando una puesta al día y reflexionando en torno a algunos aspectos:

Una de las características que compartían las dos cuestiones seleccionadas por los grupos era ser aspectos que no estaban respondidos desde la dimensión teórica. Tampoco la recogida de información en los centros de Educación Social había sido muy fructífera aunque los profesionales reconocían, en uno y otro caso, la importancia de clarificar ambas cuestiones. Esta situación iba a impedir, en cierta forma, que el alumnado no pudiera contrastar la información. Las tutoras, a partir de aquí, decidieron proponer al grupo que, a partir de los marcos de referencia que habían encontrado, aunque escasos, intentaran incorporar algunos aspectos nuevos a la reflexión sobre ambos temas.

Una de las tutoras plantea, y la otra lo corrobora, cómo ha observado que le es difícil diferenciar la dimensión individual del trabajo y la visión conjunta de éste. Nos comentan *"es como si construyeran conjuntamente"* (Audición de la cuarta sesión con TU), de tal forma que el grupo cuando tiene que comunicar opiniones o confrontar conclusiones en las tutorías ya plantean esa visión conjunta, dificultando tener evidencias individuales que permitan valorar a cada uno de los alumnos y alumnas. Nos proponen, para solventar esta situación, bien aumentar el número de participantes en el grupo o bien ubicar al alumnado en distintos centros de prácticas que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

atiendan al mismo ámbito de intervención. Reconocen, sin embargo, que la situación ha podido presentarse por no haber insistido o aclarado bien este punto en los grupos.

Otra de las cosas que comentaban fue que aunque las actividades les iban permitiendo tener un registro de lo que se iba haciendo, en ocasiones, se trabaja sin atender a ellas, de tal forma que cuando había que cumplimentarlas suponía un esfuerzo para el alumnado. Sin embargo, reconocían el valor que tenían porque les ayudaba a *"bajar a la tierra"* (Audición cuarta sesión TU) y guiar el proceso de formación.

Añadían la importancia de incidir en cuáles pueden ser los recursos informáticos o bibliográficos en general y los procesos para acceder a ellos, remarcando ser éste uno de los aspectos en los que han tenido que incidir más con el alumnado. Comentan que el alumnado se acerca de forma intuitiva y no sabe identificar cuáles son los canales que nos ofertan este tipo de información, qué es un tesauro, cuáles son las instituciones de referencia que nos permiten acceder a una información fiable. Pensábamos que esto podría ser un requerimiento tanto para el *Practicum* como para otras materias pertenecientes a la titulación de Educación Social.

En otro momento de la sesión, clarificamos los objetivos y las actividades que había que cumplimentar en la cuarta y la quinta fase e intentamos ultimar la forma en que intentaríamos cerrar el proceso.

Grupo A

Esta tutoría el alumnado la inicia comentando las actividades y adelantando la dificultad de elaborarlas por la escasez de información en torno al tema seleccionado. Echan en falta el no haber dispuesto de más tiempo para realizar más entrevistas y recoger, en general, más información sobre todo del ámbito de la práctica. Reconocen tener limitaciones y como les ha resultado difícil realizar algunas de las actividades, concretamente, las que hacen referencia a la elaboración de hipótesis y el análisis del contenido. Se aclaran algunas dudas al respecto.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Estuvieron compartiendo cómo deberían de haber realizado una búsqueda, un poco más profunda, en otros ámbitos o en otros sectores que les sirvieran como referentes para transferir esos aspectos a su tema específico pero, así y todo, reconocían que el tema era complejo y no encontraban, por ello, un documento o documentos claves que permitieran tenerlos como referentes. La tutora resaltaba y valoraba, durante este intercambio de ideas, que la labor de ellos, concretamente, había consistido en elaborar la justificación de la cuestión sin referente teórico alguno.

Apreciaremos como esta tutoría se ha iniciado con una evaluación grupal del proceso, de las dificultades y de las decisiones tomadas posibilitando abrir un paréntesis en el proceso y recapitular, retroalimentar y subsanar posibles errores y dudas.

Se compartieron y retomaron, como en otras ocasiones, la información que las mujeres, las responsables de ADSIS y la normativa nos habían proporcionado. Información que les iba a permitir establecer relaciones entre lo que decían unos y otros con respecto a la cuestión seleccionada y avanzar en algunas conclusiones.

Decidieron conjuntamente presentar las conclusiones del trabajo justificando en qué medida esas ayudas no contributivas se perciben como un elemento que favorece o no a la incorporación al trabajo dentro de los recursos sociales, en las mujeres y dentro de la propia normativa. El alumnado, en este momento del proceso, está cumplimentando las actividades 13, 14 y se les orienta la manera de realizar la actividad 15.

Grupo A

En esta tutoría se comparte la actividad 16, actividad para la que se ha estado trabajando desde el comienzo de este proceso y donde se encuentra toda la información y el análisis y las conclusiones que hayamos podido extraer de las dos fuentes consultadas. Se solicita, para la siguiente tutoría, la actividad 17 y 18.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Grupo A

Ésta es la última tutoría preparada para finalizar el proceso de formación llevado a cabo. En ella, se exponen los mapas conceptuales –actividad 19– y se realiza una evaluación en grupo que guiará la actividad 20.

Grupo B

Toda esta tutoría se dedica a realizar una puesta en común de la contrastación de la información recopilada en la búsqueda, tanto de la fuente teórica y práctica –actividad 16–. Antes de finalizarla se les presenta al alumnado las actividades 17 y 18 .

Grupo B

La última tutoría se destina a realizar las actividades19 y 20 cerrando el proceso de formación.

5.4.2. Análisis de los hallazgos

Una vez concluido el programa de formación orientado a la investigación, estamos ante el reto de ir traduciendo esa experiencia en elementos de análisis y reflexión que nos permitan concluir, posteriormente, acerca de nuestras intenciones iniciales, es decir, identificar qué elementos se han modificado al incorporar al *Practicum* de Educación Social un programa de formación orientado a la investigación y responder, más concretamente, a nuestras hipótesis de partida.

Con este fin, hemos realizado, por un lado, una entrevista, al finalizar el proceso de formación, a las dos tutoras universitarias y a las cuatro alumnas y el alumno que han colaborado en la investigación. Estas entrevistas nos han permitido conocer la valoración que realizaban del programa en sí mismo, de lo que había supuesto para ellos y del desarrollo de las tutorías; por otro, pudimos confrontar algunas de estas cuestiones y recoger información sobre otras a partir del diario de las tutoras

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

universitarias y del diario del alumnado y, por último, teníamos curiosidad por conocer, si no todos, algunos de los efectos del programa a través de los mapas conceptuales.

A continuación, teniendo en cuenta nuestras hipótesis y el problema de la investigación, presentamos los hallazgos organizados a partir del programa de formación y las condiciones que promueven su desarrollo.

5.4.2.1. Respecto al Programa de Formación Orientado a la Investigación

1) Potencialidad de la propuesta

El programa de formación orientado a la investigación, según las tutoras universitarias y el alumnado, representa una manera de desarrollar los procesos de formación diferente a los usuales. Cuando se les interroga sobre esta cuestión nos explican:

> *"(...) creo que hay una diferencia sustancial y es que, al menos en nuestra facultad, no existe un programa definido de actuación y, de esta manera, se incorpora pues la intencionalidad, la finalidad de la propuesta, recursos para establecerlo así como puede ser un proceso de apoyo, seguimiento al tutor e incluso al propio estudiante, aportando de esta manera propuestas más allá de lo que puede ser la experiencia práctica en sí misma sino un espacio intermedio de reflexión acerca de lo que es la relación entre su proceso de trabajo día a día en el aula y lo que se encuentra en el centro"* (Anexo I, Entrev. TU-A)

> *"(...) ha sido de valioso interés poner en práctica durante las actividades un proceso que nos obligara a ser conscientes del verdadero significado de nuestra presencia en el centro o institución, entendiendo y comprendiendo mediante nuestra propia observación, lo que implica y significa la figura del educador social"* (Anexo III. Diario del Alumnado grupo A)

Y es que coinciden en afirmar que permite al alumnado vivenciar el *Practicum* como una experiencia formativa, en tanto que, *"es una propuesta alternativa que permite mejorar no sólo la propuesta de formación en prácticas sino*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

además lo que puede ser el desarrollo personal de los estudiantes y el desarrollo del profesorado (...) ellos hacen todo un proceso para la toma de decisiones en intervención profesional y, además, no lo hacen de manera intuitiva, lo hacen de manera racional justificando cada una de las fases, cosa que no creo que se consiga desde otros programas de Practicum" (Anexo I, Entrev.TU-A).

2) Impacto

En términos generales, podríamos afirmar que tanto el alumnado como las tutoras universitarias reconocen que la experiencia de formación, que se ha llevado a cabo, ha supuesto, en cada uno de ellos, algún tipo de aprendizaje. Así, la tutora B, nos explica *"la propuesta no es sólo para el alumnado (...) siempre exige prepararte, formarte, buscar, hablar o preguntar sobre ese tema"* (Anexo I. Entrev. TU-B). La tutora A insiste en este aspecto valorando que la propuesta metodológica le ha permitido *"(...) estar más cercana a ellos, comunicar los aspectos de manera más ordenada y organizada"* (Anexo I, Entrev.TU-A).

El alumnado, por su parte, se pronunciaba al respecto a través de las siguientes manifestaciones, unas de carácter más general y otras, más concretas:

> *"(...) lo que más me ha enriquecido es en sí su planteamiento"* (Anexo I. Entrevista alumnado grupo A)

> *"(...) lo que he aprendido es un proceso nuevo de trabajo, conocimientos acerca de lo que es el papel del educador social en el ámbito de la mujer (...)"* (Anexo I. Entrevista alumnado grupo B)

> *"(...) cómo se debe llevar una investigación, los pasos a seguir"* (Anexo I. Entrevista alumnado grupo B)

> *"(...) la oportunidad que hemos tenido de identificar muchas de las cuestiones de interés sobre las que un educador social debe profundizar en el ámbito de intervención que en ese momento le corresponda, y que ya estudiamos de manera teórica en la facultad"* (Anexo II. Diario del Alumnado grupo A)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

"(...) la redacción de las conclusiones y la elaboración de mapas cimientan los conocimientos aprendidos, refuerzan las conclusiones y las hipótesis elaboradas y favorecen un esquema mental de las teorías alcanzadas" (Anexo II. Diario Alumnado grupo A)

Teníamos curiosidad, sin embargo, por valorar, de una manera más directa, algunos de los efectos formativos que hubiese podido generar, en el alumnado, el programa de formación. Para ello, hemos utilizado dos de las actividades incluidas en el programa, nos referimos a los mapas conceptuales.

Estudios de Novak (1998) se han dirigido a la elaboración de mapas para cubrir la necesidad de una herramienta de evaluación que demostrara de forma fácil y precisa los cambios de la comprensión conceptual del alumnado.

En nuestro caso, hemos solicitado al alumnado, durante el proceso de formación, dos mapas conceptuales, que nos permitirán, o al menos eso esperamos, observar las modificaciones de la estructura cognitiva en diferentes momentos del proceso, es decir, pretendíamos, a través de ellos, estudiar e identificar cambios que se iban incorporando a las estructuras de conocimiento del alumnado.

Han sido varias las propuestas encontradas para proceder al análisis de los mapas conceptuales. Winitzky y Kauchak, 1995; Mason , 1992; Morine- Dershimer, 1989; Mahler, Hoz, Fischl, Tov-Ly y Lernau, 1991; Novak y Gowin, 1988 han desarrollado distintos esquemas de puntuación para valorar, cuantitativamente, los mapas conceptuales.

Utilizaremos la clave de puntuación propuesta por Novak y Gowin (1988). Intentaremos, siguiendo sus recomendaciones, puntuar los mapas elaborados según los criterios siguientes:

- Las proposiciones, indicando la relación de significado entre dos conceptos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- La jerarquía entre los conceptos subordinados más específico y menos general que el concepto que hay dibujado sobre él
- Las conexiones cruzadas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual
- Ejemplos refiriéndose a los acontecimientos y objetos concretos que sean ejemplos de lo que designa el término conceptual

Estos mismos autores, han estipulado, también, que los mapas deben estar organizados jerárquicamente, deben señalarse todas las relaciones con las palabras de enlace apropiadas e indicarse todas las relaciones cruzadas.

No obstante, de igual modo intentaremos, en la medida que lo permitan entrar a valorar cualitativamente algunas de las capacidades a las que pretendíamos contribuir desde el programa de formación.

No cabe duda de que el tipo de análisis que hemos propuesto para los mapas conceptuales tolera diferentes percepciones, puesto que, a veces, la percepción visual, la imagen y la forma en que está dibujado el mapa nos lleva a que se puedan contabilizar los bloques o los niveles desde diferentes perspectivas. Aún así, asumiremos ese riesgo.

A continuación, pasamos a presentar las puntuaciones establecidas a cada uno de los mapas conceptuales:

	ALUMNA 1-B		ALUMNA 2-B		ALUMNA 3-B	
Criterios	**INICIAL**	**FINAL**	**INICIAL**	**FINAL**	**INICIAL**	**FINAL**
PROPOSICIONES	2	10	7	15	-	18
JERARQUÍA	20	25	20	25	15	20
CONEXIONES CRUZADAS	-	20	30	10	-	30
EJEMPLOS	13	15	13	-	6	-
	40	70	54	50	21	68

Tabla 59. Puntuaciones del alumnado del grupo B en los mapas conceptuales

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	ALUMNO 1A		ALUMNA 2A	
Criterios	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
PROPOSICIONES	14	20	12	23
JERARQUÍA	30	40	50	40
CONEXIONES CRUZADAS	40	20	10	10
EJEMPLOS	3	-	-	3
	57	80	77	76

Tabla 60 Puntuaciones del alumnado del grupo A en los mapas conceptuales

Recordaremos que, en la secuencia de actividades que proponíamos, el alumnado realizaba dos mapas conceptuales. El primero se le solicitaba al comienzo del proceso de formación, tras elegir la cuestión que desencadenaría la propuesta e intentaba recoger el conocimiento que el alumnado poseía en torno a dicha cuestión. El segundo, se solicitaba al finalizar el proceso y se le pedía que volcara en el mapa conceptual todo el conocimiento que tenía sobre la misma cuestión tras participar en el programa de formación. Contrastando las puntuaciones obtenidas, observamos que tres, de los cinco personas, han mejorado su puntuación entre el primer y segundo mapa, las dos restantes, la puntuación es menor pero, desde nuestro punto de vista, no es una diferencia significativa, es decir, las puntuaciones han sido similares en uno y otro mapa.

La alumna 1 del grupo B ha aumentado el número de proposiciones, es decir, ha aumentado el número de relaciones de significado entre conceptos distintos. En este caso, ella establece, en el primer mapa conceptual, 2 relaciones y pasa, en el segundo mapa solicitado, a definir 10 relaciones entre diferentes conceptos. La estructura jerárquica queda definida, en el primer mapa, por cuatro niveles y, en el segundo, por cinco niveles. Presenta conexiones cruzadas en el segundo mapa mientras que el primero adolecía de ellas, contrariamente a lo que sucede con los ejemplos, que es en el segundo mapa donde no se encuentran. La resultante del mapa

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

inicial es de 40 puntos y en el mapa final de 70 puntos. Un análisis de carácter algo más cualitativo nos permite observar una mayor organización de los conceptos y, también, una mayor especificación de los mismos en lo que concierne al ámbito trabajado.

La alumna 2 del grupo B presenta un mapa inicial en el que se le han contabilizado 7 proposiciones frente a las 15 que incorpora en el segundo mapa. Aumenta, también, los niveles en los que organiza su mapa pasando de una puntuación de 20 a 25 puntos y, en su caso, hay una disminución de conexiones cruzadas y ejemplos entre el primer mapa y el segundo, provocando una reducción en la puntuación total que oscila de 54 –mapa inicial– a 50 –mapa final–. Reconociendo esta situación, creemos que el segundo mapa incorpora al perfil del educador(a) social aspectos concretos relacionados con este profesional en el ámbito de la mujer.

La alumna 3 del grupo B ha presentado un segundo mapa conceptual en el que se le han enumerado 18 relaciones entre conceptos, criterio éste que no le pudo ser valorado en el primer mapa solicitado. Se elevaron los niveles de jerarquía de 15 a 20 y se le contabilizaron 30 puntos en las relaciones cruzadas. Sin embargo, aparece una ausencia de ejemplos en el segundo mapa con respecto al primero. La diferencia en esta alumna es, claramente, significativa ya que su puntuación aumenta de 21 a 68 puntos. Al igual que en las otras compañeras del grupo, notamos una clarificación del perfil profesional en ese ámbito.

El alumno 1 del grupo A ha mejorado su puntuación del primer mapa –57 puntos– al segundo con 80 puntos. Aunque ha habido una disminución de las relaciones cruzadas y de los ejemplos con respectos al primer mapa, el segundo presenta un mayor número de proposiciones (mapa 1= 14 puntos, mapa 2= 20 puntos) y una organización jerárquica más dividida (mapa 1= 30, mapa 2= 40). Los mapas elaborados, por este alumno, tanto en uno como otro caso, son bastante elaborados y demuestra, desde el primer mapa, saber identificar algunos elementos condicionantes en torno a la cuestión seleccionada. La experiencia de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

formación, no obstante, le ha permitido incorporar conceptos nuevos y alcanza, por tanto, un mayor significado en sus conceptos a medida que adquiere y demuestra nuevas relaciones entre ellos. Encontramos, también, un mayor análisis de la temática que abordan.

Iguales comentarios tenemos que realizar con respecto a la alumna 2 del grupo A. Esta alumna obtiene una puntuación casi igual entre el primer mapa (77 puntos) y el segundo (76 puntos). Su puntuación, en el mapa final, es superior en el número de relaciones que establece entre los conceptos, siendo de 12 puntos en el mapa inicial y de 23 en el mapa final. Podríamos afirmar que los vínculos específicos entre conceptos, que aparecen en el segundo mapa, son indicadores, relativamente precisos, de diferenciación de los conceptos que posee. Se observa una reducción de niveles en la organización jerárquica, se mantiene el mismo número de conexiones cruzadas y aumenta el número de ejemplos que se aporta en el mapa final.

3) Coherencia interna

La propuesta metodológica ha sido valorada, en términos generales, positivamente. Así, uno de los alumnos manifiesta:

> *"(...) contar con una serie de actividades, bien diseñadas en su conjunto, estructuradas en diferentes bloques, y posibilitando y obligando al alumno a desarrollar muchas de las capacidades y los conocimientos que hemos ido incorporando a lo largo de nuestra formación en la universidad, ha posibilitado enormemente que disfrutemos de una visión más global para afrontar con el mejor aprovechamiento posible nuestro proceso de prácticas, favoreciendo en gran medida una optimización del rendimiento y, por tanto, de nuestro aprendizaje"* (Anexo II. Diario del alumnado grupo A)

> *"(...) las actividades en sí mismas son adecuadas en la medida que permiten y promueven la reflexión, el contraste, la consideración de puntos de vistas diferentes, la visión de agentes que están ajenos a la experiencia (tutora) y de otros que están en ella"* (Anexo II. Diario TU-A)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Aún así, esta experiencia nos ha permitido replantear algunas variables metodológicas relacionadas con las actividades y el tamaño del grupo. Con respecto a la primera, partíamos de la premisa de que cualquier programa de formación es una propuesta que debe ser entendida como marco general de referencia, que el tutor(a) tendrá que adaptar, en cada experiencia de prácticas, atendiendo a las características del alumnado y a la cuestión seleccionada.

A continuación, presentamos las respuestas del cuestionario de valoración del alumnado y tutoras universitarias, no sin antes, realizar algunas observaciones, de carácter general a todas ellas, que permitirán entender mejor los resultados obtenidos.

Como recogíamos en el relato de la experiencia, la propuesta inicial fue variando ligeramente. Se confirmó que nuestra propuesta estaba pensada para interrogantes tratados teóricamente, y no tanto, para aquellas cuestiones que no se habían abordado desde la teoría y, por tanto, había un déficit de reflexiones, experiencias, aportaciones, etc. En nuestras dos experiencias, los problemas objeto de estudio se caracterizaban por ser aspectos poco tratados conceptualmente. Esta situación, provocó que algunas de las actividades planteadas dejaran de tener la utilidad prevista inicialmente. De ahí que nos hayan sugerido lo siguiente:

> *(...) quizá una propuesta alternativa de tareas que permita trabajar problemas que conceptualmente están poco elaborados o aquellos otros en los que es necesario generar cuerpo de conocimiento"* (Anexo II. Diario TU-A)

1ª Fase: Contacto e identificación de interrogantes

En términos generales, las actividades, en esta fase, han permitido al alumnado cuestionarse la realidad, organizar y relacionar la información, examinar la situación, propiciar la reflexión, tomar decisiones, extraer conclusiones y comunicar las ideas. Así lo expresa el alumnado:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	CUESTIONARIO VALORACIÓN ALUMNADO			
PREGUNTAS	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
¿las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?	5			
¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?	5			
¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?	3			2
¿las actividades te han servido para examinar la situación?	5			
¿las actividades propician tu reflexión?	5			
¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?	3			2
¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?	3	2		
¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?	2			3
¿las actividades te han permitido reconstruir tu teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?	5			
¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?	3	2		

Tabla 61 Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre las actividades realizadas en la 1ª *fase del proceso de formación*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las tutoras universitarias responden de manera similar, aunque tenemos que advertir que en sus respuestas valoran, además de las actividades, otras variables metodológicas que pueden estar afectando el proceso de formación.

	CUESTIONARIO VALORACIÓN DEL TUTOR(A)			
PREGUNTAS	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
¿El alumnado se pregunta, plantea dudas y problemas?	2			
¿El alumnado va realizando deducciones con las premisas y datos que va obteniendo?		1		1
¿El alumnado ordena, resume y relaciona la información que se va obteniendo?		1		1
¿Conecta y vincula la teoría estudiada y la práctica observada?		1		1
¿El alumnado en prácticas examina la situación y cuenta sus percepciones, sus pensamientos?	1	1		
¿el alumnado reflexiona , es decir, considera, recapacita, discurre en el grupo?	2			
¿El alumnado toma decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?	1	1		
¿El alumnado extrae conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?	1	1		
¿El alumnado dilucida hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?	1			1
¿El alumnado reconstruye su teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?	1			1
¿Las actividades de formación son las idóneas para el aprendizaje de los objetivos?	2			
¿Las actividades de formación son idóneas para las características de los participantes?	1	1		

Tabla 62. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a) sobre las actividades realizadas y el proceso en la 1ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2ª Fase: Información teórica

En la segunda fase, las actividades han sido valoradas por el alumnado satisfactoriamente, sin embargo, algunas de ellas, desde su punto de vista, pueden mejorarse.

	CUESTIONARIO VALORACIÓN ALUMNADO			
PREGUNTAS	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
¿Las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?	4	1		
¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?	3	2		
¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?	3	2		
¿las actividades te han servido para examinar la situación?	2	3		
¿las actividades propician tu reflexión?	5			
¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?	5			
¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?	5			
¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?	2	1		2
¿las actividades te han permitido reconstruir tu teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?	4	1		
¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?	4	1		

Tabla 63 Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre las actividades realizadas en la 2ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Parecidas son las respuestas de las tutoras universitarias que manifiestan que la propuesta está generando en el alumnado, en general aunque con algunas mejoras, aquellos aspectos que pretendíamos estimular.

	CUESTIONARIO VALORACIÓN DEL TUTOR(A)			
PREGUNTAS	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
¿El alumnado se pregunta, plantea dudas y problemas?	2			
¿El alumnado va realizando deducciones con las premisas y datos que va obteniendo?		2		
¿El alumnado ordena, resume y relaciona la información que se va obteniendo?	1	1		
¿conecta y vincula la teoría estudiada y la práctica observada?		2		
¿El alumnado en prácticas examina la situación y cuenta sus percepciones, sus pensamientos?	1	1		
¿el alumnado reflexiona , es decir, considera, recapacita, discurre en el grupo?	2			
¿El alumnado toma decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?	1	1		
¿El alumnado extrae conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?		2		
¿El alumnado dilucida hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?	2			
¿El alumnado reconstruye su teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?	2			
¿las actividades de formación son las idóneas para el aprendizaje de los objetivos?	1	1		
¿las actividades de formación son idóneas para las características de los participantes?	1	1		

Tabla 64. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a) sobre las actividades realizadas y el proceso en la 2ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3ª Fase: Encuentro con la práctica

En esta fase, comienza a apreciarse cierta dispersión en los pareceres del alumnado motivado, en parte, por las razones a las que aludíamos con anterioridad.

	CUESTIONARIO VALORACIÓN ALUMNADO			
PREGUNTAS	CORRECTO	PUEDE *MEJORARSE*	DEFICIENTE *PROBLEMÁTICO*	NO *PROCEDE*
¿las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?	2	1	1	1
¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?	2	1	2	
¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?	2	1	2	
¿las actividades te han servido para examinar la situación?	2	2	1	
¿las actividades propician tu reflexión?	3	2		
¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?	2	2		1
¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?	3	1		1
¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?	1	3	1	
¿las actividades te han permitido reconstruir tu teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?	2	3		
¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?	2	2	1	

Tabla 65. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre las actividades realizadas en la 3ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Sin embargo, las tutoras universitarias desvelan una buena marcha del proceso de formación.

	CUESTIONARIO VALORACIÓN DEL TUTOR(A)			
PREGUNTAS	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
¿El alumnado se pregunta, plantea dudas y problemas?	2			
¿El alumnado va realizando deducciones con las premisas y datos que va obteniendo?	2			
¿El alumnado ordena, resume y relaciona la información que se va obteniendo?	2			
¿conecta y vincula la teoría estudiada y la práctica observada?	1	1		
¿El alumnado en prácticas examina la situación y cuenta sus percepciones, sus pensamientos?	1			
¿el alumnado reflexiona , es decir, considera, recapacita, discurre en el grupo?	2			
¿El alumnado toma decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?	1	1		
¿El alumnado extrae conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?	1	1		
¿El alumnado dilucida hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?	2			
¿El alumnado reconstruye su teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?	2			
¿las actividades de formación son las idóneas para el aprendizaje de los objetivos?	1	1		
¿las actividades de formación son idóneas para las características de los participantes?		2		

Tabla 66. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a) sobre las actividades realizadas y el proceso en la 3ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4ª Fase: Contrastación y redefinición de la teoría

Las actividades de la fase que cierra este proceso de formación son valoradas, en opinión del alumnado, como correctas o pueden mejorarse. Las tutoras universitarias coinciden con los juicios emitidos por el alumnado.

	CUESTIONARIO VALORACIÓN ALUMNADO			
PREGUNTAS	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
¿las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?	3	2		
¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?	1	4		
¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?	2	3		
¿las actividades te han servido para examinar la situación?	1	4		
¿las actividades propician tu reflexión?	2	3		
¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?	2	3		
¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?	2	3		
¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?		5		
¿las actividades te han permitido reconstruir tu teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?	2	3		
¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?	1	4		

Tabla 67. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre las actividades realizadas en la 4ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	CUESTIONARIO VALORACIÓN DEL TUTOR(A)			
PREGUNTAS	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
¿El alumnado se pregunta, plantea dudas y problemas?	2			
¿El alumnado va realizando deducciones con las premisas y datos que va obteniendo?	2			
¿El alumnado ordena, resume y relaciona la información que se va obteniendo?	2			
¿conecta y vincula la teoría estudiada y la práctica observada?	2			
¿El alumnado en prácticas examina la situación y cuenta sus percepciones, sus pensamientos?	1			
¿el alumnado reflexiona , es decir, considera, recapacita, discurre en el grupo?	2			
¿El alumnado toma decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?	1	1		
¿El alumnado extrae conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?	2			
¿El alumnado dilucida hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?	2			
¿El alumnado reconstruye su teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?	2			
¿las actividades de formación son las idóneas para el aprendizaje de los objetivos?	1	1		
¿las actividades de formación son idóneas para las características de los participantes?		2		

Tabla 68. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a) sobre las actividades realizadas y el proceso en la 4ª fase del proceso de formación

A raíz de éstos y otros datos recogidos a través de otros instrumentos, hemos incorporado, a la propuesta inicial, una simplificación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

del análisis de la información guiando al alumnado a través de unas actividades que le supongan una menor complejidad, aunque reconocemos que esta cuestión vendrá condicionada por las características del alumnado con el que estemos trabajando en el período de prácticas.

Se ha reconocido que algunos de los momentos de esta secuencia de actividades estaban, excesivamente, desmenuzados y la conveniencia de agrupar en una sola actividad diferentes tareas. Esta impresión nos la han ido aportando el alumnado a través de la reflexión que realizaban en sus diarios: *"(...) algunas actividades, e incluso algunas cuestiones, pedían lo mismo, por lo que se prestaban a confusión. Sería interesante clarificar las cuestiones, concretarlas y eliminar pasos que parecían semejantes respecto a otras cuestiones"* (Anexo II. Diario del alumnado grupo A).

También debemos incidir en hacer conocedores de la finalidad del programa y de la propuesta metodológica, al alumnado, desde el comienzo del período de prácticas. Esto lo han manifestado de la siguiente manera:

"sería conveniente una explicación previa y detallada del proceso y las actividades que vamos a llevar a cabo, sin mencionar tal vez, aquellos aspectos que nos puedan predisponer con demasiada antelación del seguimiento normal y adecuado de éstas" (Anexo II. Diario del Alumnado grupo A).

> *"(...) la principal dificultad ha sido que hemos iniciado nuestro trabajo sin saber realmente qué es lo que tenemos que hacer. Esto me ha creado durante el inicio incertidumbre porque me sentía perdida y no sabía por dónde debía comenzar"* (Anexo II. Diario Alumnado grupo A)

Ambas tutoras, nos han trasladado la necesidad de insistir en la dimensión individual de las actividades para poder disponer de elementos o evidencias para la evaluación formativa y final del alumnado ya que, en ocasiones, se diluía la contribución individual al grupo en las tareas requeridas. Así lo expresan una y otra:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

"(...) no se hasta que punto es más positivo o no que no hayamos dado importancia al trabajo individual" (Anexo I. Entrev. TU-B)

"(...) creo que la variable grupo se ha configurado como proceso formativo, es decir, el matiz diferencial entre lo que es el estudiante con respecto al grupo de referencia hasta cierto punto se ha perdido" (Anexo I. Entrev.TU-A)

A partir de estas consideraciones, las tutoras valoraban, durante las sesiones formativas, que un elemento favorecedor para este programa podría ser ubicar al alumnado en centros diferentes de prácticas pero que atendieran al mismo colectivo provocando, así, un mayor enriquecimiento del proceso y delimitando mejor las aportaciones individuales del alumnado.

Por último, el número de participantes que conformaban el grupo ha sido también un variable que se ha discutido, proponiéndose elevar a un número de cinco o seis personas como cantidad adecuada para *"favorecer el pensamiento divergente"* (Anexo I. Entrev.TU-B).

4) Viabilidad

Las tutoras universitarias más que incidir en las condiciones algo adversas en que se ha tenido que desarrollar la experiencia, bien por motivos personales, bien profesionales o académicos, no han resaltado mayores dificultades a la hora de poner en marcha el programa de formación.

Las limitaciones y dificultades con las que el alumnado se ha encontrado están relacionadas con la elaboración de las actividades. Una de las alumnas nos comenta: *"no estamos habituados ni acostumbrados a desarrollar procesos de investigación de esa manera y nos cuesta trasladar nuestras opiniones, conclusiones que, mentalmente, elaboramos a través de las discusiones verbales con nuestro compañero o con la tutora, o con la gente del centro de prácticas, eso, nos cuesta concretar*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

las actividades, pero porque no estamos acostumbrados" (Anexo I. Entrevista alumnado grupo A). Otros, concretaron un poco más y nos dijeron:

> *"Cuando delimitamos el problema nos costó mucho porque lo hacíamos muy amplio y debíamos concretar y eso nos costó mucho"* (Anexo I. Entrevista alumnado grupo B)

> *"La parte de cómo encauzar la cantidad de información que fuimos encontrando" "bueno quizás los mapas conceptuales, representar lo que sabes" (Anexo I. Entrevista alumnado grupo B)*

> *"La fase más complicada fue la búsqueda de información y algo los mapas conceptuales"* (Anexo I. Entrevista alumnado grupo B)

5) Ambiente

Por último, quisiéramos resaltar que el programa se ha llevado a cabo en un total entendimiento por parte de las personas que han participado en él. La relación que se ha establecido entre el grupo y entre éste y la tutora al igual que el clima generado en las tutorías ha sido valorado por todas las personas participantes como positivo. Esta opinión la han expresado así:

> *"(...) ellos siempre me veían como la tutora y sólo al final me han visto como una persona que resuelve algunas cosas, planteo algunas propuestas, sólo al final ellos me han incorporado a su equipo, el proceso ha sido paulatino"* (Anexo I. Entrev.TU-A)

Nos han trasladado su enorme confianza en el trabajo en grupo, justificando dicha actitud de la siguiente manera:

> *"Es un apoyo de contraste, si una dimensión a mí se me puede escapar pues él la puede destacar o a la inversa, es una manera de complementarse"* (Anexo I. Entrevista alumnado grupo A)

> *"trabajar en grupo es tremendamente beneficioso, es siempre mucho más difícil, pero tremendamente productivo sobre todo para el educador social, el proceso de aprendizaje es mucho mayor, es difícil, lo*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

complica todo mucho más pero favorece la comunicación, el intercambio, cumplir diferentes aspectos que el otro no ha podido ver, es una herramienta imprescindible" (Anexo I. Entrevista alumnado grupo A)

Un punto de contraste lo podemos encontrar en el cuestionario de valoración que solicitábamos rellenar al finalizar cada fase. A través de ellos, podemos presentar los siguientes resultados que corroboran las opiniones emitidas anteriormente:

1ª Fase: Contacto e Identificación de interrogantes

		CUESTIONARIO VALORACIÓN ALUMNADO			
SUBCATEGORÍAS	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
INTERACCIÓN	¿durante la fase cómo valoras la interacción con el resto de tus compañeros(as) de grupo?	5			
	¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?	2	2	1	
	¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?	5			
CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?	5			
ACTITUD DEL TU	¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?	4	1		
	¿el tutor(a) de universidad anima a que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?	5			
ACTITUD DEL GRUPO	¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?	5			
	¿cómo valoras tu implicación en esta fase?	4	1		

Tabla 69. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre el ambiente en las tutorías en la 1ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2ª Fase: Información teórica

		CUESTIONARIO VALORACIÓN ALUMNADO			
SUBCATEGORÍAS	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
INTERACCIÓN	¿durante la fase cómo valoras la interacción con el resto de tus compañeros(as) de grupo?	4	1		
	¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?	4			1
	¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?	5			
CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?	5			
ACTITUD DEL TU	¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?	5			
	¿el tutor(a) de universidad anima a que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?	5			
ACTITUD DEL GRUPO	¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?	4	1		
	¿cómo valoras tu implicación en esta fase?	4	1		

Tabla 70. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre el ambiente en las tutorías en la 2ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3ª Fase: Encuentro con la práctica

		CUESTIONARIO VALORACIÓN ALUMNADO			
SUBCATEGORÍAS	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
INTERACCIÓN	¿durante la fase cómo valoras la interacción con el resto de tus compañeros(as) de grupo?	4	1		
	¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?	3	1	1	
	¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?	4	1		
CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?	4	1		
ACTITUD DEL TU	¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?	4	1		
	¿el tutor(a) de universidad anima a que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?	4	1		
ACTITUD DEL GRUPO	¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?	4	1		
	¿cómo valoras tu implicación en esta fase?	4	1		

Tabla 71. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre el ambiente en las tutorías en la 3ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4ª Fase: Contrastación y redefinición de la teoría

		CUESTIONARIO VALORACIÓN ALUMNADO			
SUBCATEGORÍAS	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
INTERACCIÓN	¿durante la fase cómo valoras la interacción con el resto de tus compañeros(as) de grupo?	4	1		
	¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?	2	1	1	1
	¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?	4		1	
CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?	4	1		
ACTITUD DEL TU	¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?	3	2		
	¿el tutor(a) de universidad anima a que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?	3	1	1	
ACTITUD DEL GRUPO	¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?	4	1		
	¿cómo valoras tu implicación en esta fase?	4	1		

Tabla 72. Resultados del cuestionario de valoración del alumnado sobre el ambiente en las tutorías en la 4ª *fase del proceso de formación*

Estos datos son reafirmados por las tutoras universitarias, tal y como, a continuación, se refleja:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1ª Fase: Contacto e Identificación de interrogantes

			CUESTIONARIO VALORACIÓN DEL TUTOR(A)			
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
AMBIENTE	**COHESIÓN**	¿el grupo se apoya y refuerza mutuamente?	2			
	CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?	1	1		

Tabla 73. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a)sobre el ambiente en las tutorías en la 1ª fase del proceso de formación

2ª Fase: Información teórica

			CUESTIONARIO VALORACIÓN DEL TUTOR(A)			
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
AMBIENTE	**COHESIÓN**	¿el grupo se apoya y refuerza mutuamente?	2			
	CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?	2			

Tabla 74. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a)sobre el ambiente en las tutorías en la 2ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3ª Fase: Encuentro con la práctica

			CUESTIONARIO VALORACIÓN DEL TUTOR(A)			
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
AMBIENTE	**COHESIÓN**	¿el grupo se apoya y refuerza mutuamente?	2			
	CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?	2			

Tabla 75. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a)sobre el ambiente en las tutorías en la 3ª fase del proceso de formación

4ª Fase: Contrastación y redefinición de la teoría

			CUESTIONARIO VALORACIÓN DEL TUTOR(A)			
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
AMBIENTE	**COHESIÓN**	¿el grupo se apoya y refuerza mutuamente?	2			
	CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?	2			

Tabla 76. Resultados del cuestionario de valoración del tutor(a)sobre el ambiente en las tutorías en la 4ª fase del proceso de formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.4.2.2. Algunas condiciones que promueven el buen funcionamiento del programa

Insisten en resaltar la importancia de que el tutor(a) universitario esté vinculado a la titulación. Así, nos confirman: *"destacar lo importante que ha sido que nuestra tutora sea profesora de nuestra diplomatura y que tenga además unos conocimientos amplios acerca de las dudas y cuestiones que se nos presentaron, facilitando las orientaciones y sugerencias pertinentes en cada momento"* (Anexo III. Diario del alumnado grupo A). También han dirigido sus comentarios hacia el papel del tutor(a) universitario en el proceso de tutorías:

> *"(...) es importante para la formación del alumno que durante las tutorías, el tutor correspondiente sea capaz de puntualizar, anotar y corregir las consideraciones que crea necesario. Debe trabajarse tanto los procesos positivos como las posibles puntualizaciones en cada sesión, de tal manera que el alumnado semanalmente vaya modificando, incorporando, debatiendo y argumentando su trabajo"* (Anexo II. Diario del alumnado grupo A)

> *"(...) yo valoro que la tutora haya estado pendiente de nosotras siguiendo el proceso"* (Anexo I. Entrevista alumnado grupo B)

> *"(...) disponer de una tutorización casi personalizada y, verdaderamente, efectiva, facilita y palia , en gran medida, las dificultades"* (Anexo II. Diario del alumnado grupo A)

Entienden, además, que el proceso de formación que hemos implementado demanda unas tutorías diferentes ya que *"implica que el tutor tiene que llevar un mayor seguimiento del alumno"* (Anexo I, Entrev. TU-B). Es más, *"aquí las tutorías se dotan de contenido previamente y tanto el tutor como la tutora trabajan para conseguir eso"* (Anexo I, Entrev, TU-A).

Las tutoras universitarias reconocen que las sesiones formativas, realizadas con antelación a cada una de las fases, clarificaban y ayudaban a solventar las dificultades que iban aconteciendo. Nos lo comunican de la siguiente manera:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

"(...) en las sesiones nos hemos podido oír todos, las dificultades y problemas" (Anexo I. Entrev.TU-B)

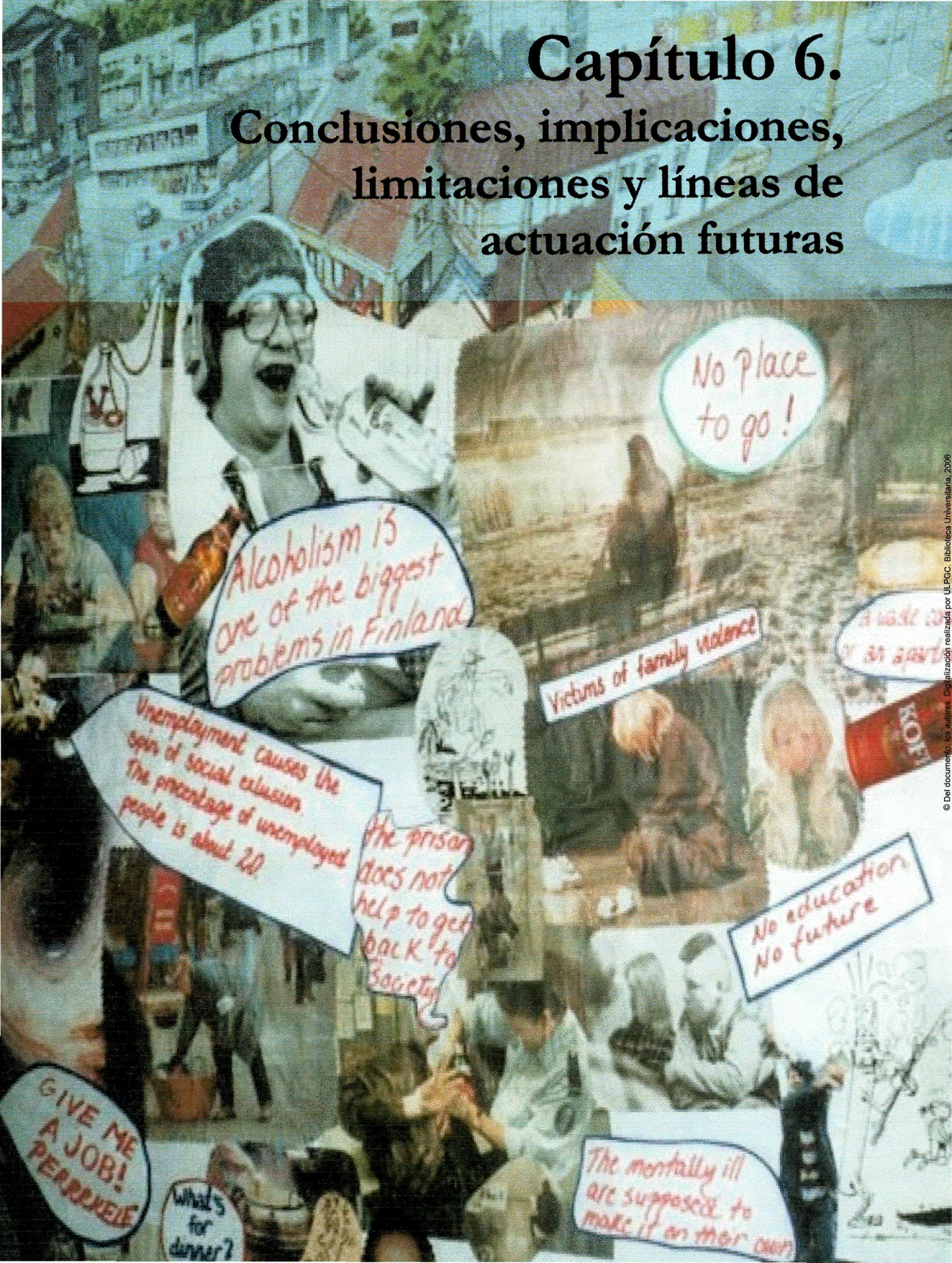
"(...) son momentos que han contribuido a tres aspectos: por un lado, tener contacto con la otra tutora, a vaciarte porque había cosas que tu hacías pero que no compartías hasta ese momento; la clarificación de los diferentes aspectos y encontrar sentido a ese proceso y me pareció muy interesante que no fuéramos al tutún sino que había una finalidad, un marco de referencia respecto a cada una de las fases, y cada fase la íbamos reconociendo en cada momento" (Anexo I. Entrev. TU-A).

Sobre este mismo aspecto, se ha insistido en algunas de las sesiones formativas con las tutoras universitarias que han remarcado la necesidad de formación previa de los tutores(as) en el conocimiento y uso del programa de formación orientado a la investigación y en mantener una coordinación y apoyo mutuo durante la implementación del programa, elementos éstos que contribuyen y aseguran, de alguna manera, una mejor puesta en marcha del programa.

Algunas de estas consideraciones nos han servido para presentar, en formato de guía de prácticas para el alumnado de Educación Social y guía del tutor(a) universitario en el *Practicum* de Educación Social, una propuesta de actividades más ajustada siendo el resultado de las experiencias llevadas a cabo con el alumnado de la titulación de Educación Social (Anexo III).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 6.
Conclusiones, implicaciones, limitaciones y líneas de actuación futuras



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS

En este capítulo, presentamos las conclusiones e implicaciones que podemos extraer a partir de los datos recogidos, identificando las limitaciones que esta investigación ha tenido y proyectando algunas líneas de trabajo futuras.

6.1. CONCLUSIONES

Destacamos, seguidamente, las conclusiones en torno al problema de la investigación y, concretamente, a las hipótesis definidas en un principio. También, damos cuenta de los objetivos delimitados en esta investigación.

6.1.1. En relación al *Practicum* de Educación Social en la U.L.P.G.C.

Concretamente, en este apartado, incluimos aquellas conclusiones relacionadas con el tutor(a) universitario durante sus tutorías, el alumnado y los centros y tutores(as) de prácticas.

6.1.1.1. Las funciones del tutor(a) universitario

Las acciones desempeñadas por los tutores(as) universitarios, durante el *Practicum* de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se orientan, básicamente, hacia funciones de información, explicación y corrección de las tareas que el alumnado tiene que realizar durante el *Practicum* para su evaluación final.

Hemos podido identificar algunos motivos que nos ayudan a entender el por qué los tutores(as) universitarios se limitan a desarrollar dichas funciones. Entre ellos, podríamos destacar la desconsideración del *Practicum*, comparándola con el resto de las asignaturas que componen el plan de estudios de Educación Social y, como otra razón, o quizás

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

consecuencia de la anterior, los criterios de selección de los tutores(as) universitarios. Criterios que, en principio, no responden, por lo que hemos podido comprobar, a los requisitos para el desempeño de las funciones vinculadas al tutor(a) universitario.

Así, podemos concluir que los tutores(as) universitarios que, en la actualidad, ponen en marcha el *Practicum*, son profesionales que adolecen de conocimientos en torno a los diferentes ámbitos de la Educación Social, desconocimiento que hemos podido justificar por su escasa formación, experiencia laboral e investigadora en los ámbitos de la Educación de Adultos, la Animación Sociocultural y la Marginación e Inadaptación Social.

Sumamos, a esta consideración, un aspecto de enorme importancia, desde nuestro punto de vista, y es que, aproximadamente, la mitad de los tutores(as) universitarios no imparten docencia en la titulación de Educación Social y su encuentro con el *Practicum* de Educación Social, viene decidido por criterios de ajuste en la docencia universitaria.

A partir de aquí, remarcamos la necesidad de consolidar grupos estables de tutores(as) universitarios para establecer directrices de fondo, replantearlas e ir configurando, de este modo, una propuesta de *Practicum*, consensuada y que responda a las necesidades reales que se presentan en el *Practicum* de Educación Social.

6.1.1.2. Tutores(as) de prácticas y centros de Educación Social

Los centros de trabajo vinculados al *Practicum* de Educación Social en la U.L.P.G.C. son centros ubicados, mayoritariamente, en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social.

La formación inicial y los puestos desempeñados por los tutores(as) de prácticas en dichos centros no responden a un perfil definido, aunque, dentro de la dispersión encontrada, destacan los titulados en Trabajo Social. Hay un reconocimiento, por parte del tutor(a) de prácticas, del desconocimiento en torno a la Educación Social, a las funciones y, en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

general, al espacio de intervención del educador(a) social como profesional en esos centros de trabajo.

6.1.1.3. El alumnado

Al alumnado de Educación Social, le caracteriza ser un grupo en el que más de la mitad ha tenido experiencia laboral en alguno de los ámbitos de Educación Social. Concretamente, el ámbito en el que esa experiencia laboral se desarrolla, en la mayoría de los casos, es el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social. Es, también, el ámbito más demandado por el alumnado en su período de prácticas. Si a estos dos datos le sumamos el que nos informaba sobre el ámbito de intervención de los centros de prácticas vinculados al *Practicum* de Educación Social, podríamos inferir, a riesgo de equivocarnos, que la Educación Social en nuestro contexto se vincula a lo que comúnmente se denomina Educación Especializada. Es evidente, que ésta es una afirmación que precisa de una mayor profundización.

6.1.2. Respecto al Programa de Formación Orientado a la Investigación

El *Practicum* en la titulación de Educación Social, en la Facultad de Formación del Profesorado en la ULPGC, es un elemento del currículo que requiere de una atención urgente en la que se defina una propuesta de formación sólida dirigida a convertir la experiencia de prácticas en los ámbitos de Educación Social en una experiencia formativa.

En este sentido, nuestra propuesta, según las tutoras universitarias y el alumnado, permite identificar el *Practicum* como una experiencia de formación, tanto para el profesorado de la universidad, que desempeña funciones de tutores(as) durante las prácticas, como para el alumnado.

Los efectos formativos del programa se concretan de forma diferente en uno y otro caso. El alumnado resalta, fundamentalmente, conocimientos del ámbito de intervención y habilidades relacionadas con los procesos de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

investigación. También, creemos que ha supuesto para ellos una experiencia que les sitúa y les considera en el proceso de formación como una pieza clave. Es decir, frente a los otros períodos de prácticas a los que se acercaban con un guión predefinido que tenían que cumplimentar, independientemente, de la institución e intereses particulares que pudieran tener, esta experiencia les permite incorporar sus motivaciones e intereses en torno al ámbito de intervención, les responsabiliza, junto al tutor(a), del proceso de formación, les da la posibilidad de reflexionar, dudar, pensar en voz alta, compartir, dialogar, rebatir, buscar, gestionar, negociar, establecer contactos y, por último, les ofrece la oportunidad de valorar sus aprendizajes e identificar sus necesidades formativas. También, el análisis de los mapas conceptuales nos ha permitido en cierta medida, identificar algunos avances, en el alumnado, en relación al conocimiento del ámbito, en general, y a la problemática seleccionada, en particular.

Las tutoras universitarias, por otra parte, han resaltado los beneficios de desarrollar el *Practicum* con una propuesta formativa diseñada en todos sus elementos, ya que les ayuda y orienta en el proceso que han de llevar a cabo con el alumnado. Por tanto, se confirman dos de nuestras hipótesis:

2. Los Programas de Formación orientados a la Investigación permiten identificar y vivenciar el *Practicum*, por parte de los agentes implicados, como una experiencia de aprendizaje ya que dotan de contenido formativo la experiencia de prácticas.
3. La implementación de Programas orientados a la Investigación han proporcionado al alumnado conocimientos, habilidades y actitudes contrastados con la realidad profesional, mejorando la formación inicial ofertada desde el ámbito universitario.

Pero al mismo tiempo, las tutoras universitarias resaltan estar ante un programa que se adapta a las circunstancias y características del alumnado. Esta idea, nos parece de gran importancia. Nuestra experiencia, tanto en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

esta investigación como en otras situaciones, nos confirma la necesidad de propuestas de formación flexibles, con posibilidad de adaptarse a diferentes instituciones o centros de Educación Social o bien definir propuestas de formación, al menos, para cada ámbito de la Educación Social, es decir, Educación de Adultos, Animación Sociocultural y Marginación e Inadaptación Social.

Por último, no podemos confirmar, al menos directamente, la hipótesis que, a continuación, enunciamos:

1. El Programa de Formación orientado a la Investigación facilita que los tutores(as) universitarios desempeñen, durante las tutorías del *Practicum* de Educación Social, funciones relacionadas con la conexión teoría-práctica a través de la reflexión, funciones de evaluación de los aprendizajes realizados por el alumnado y funciones de información y orientación académica y sociolaboral.

No obstante, creemos que, indirectamente, el programa de formación orientado a la investigación obliga, en cierta medida, al tutor(a) universitario a desempeñar funciones de esa índole, ya que, desde su diseño, está pensado para responder a esas funciones y así lo hacíamos saber al tutor(a) cuando, en cada fase del proceso de formación, le recordábamos cuál era su papel en cada una de ellas. Recordemos que estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones tomadas en el seno del grupo; estimular la valoración de los productos realizados, evaluar los productos realizados por el alumnado durante todo el proceso de formación; ayudar a definir las tareas a realizar en esta fase; facilitar al alumnado que explicite su teoría personal acerca de la cuestión seleccionada; ayudar al alumnado en la búsqueda y análisis de información son todas tareas que el tutor(a) universitario, en este programa, tiene que asumir para garantizar un adecuado desarrollo del proceso de formación y son, también, todas ellas, acciones vinculadas a las funciones de evaluación,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

conexión teoría práctica e información y asesoramiento académico y laboral.

6.2. Las implicaciones de la investigación

Las implicaciones que podemos aportar en estos momentos de la investigación las presentamos, a continuación, en torno a diferentes aspectos:

6.2.1. Respecto a las tutorías

Las tutorías durante el *Practicum* son un recurso imprescindible en este proceso de formación. Su importancia reside en el seguimiento, apoyo y trabajo conjunto que se desarrolla, desde ellas, con el alumnado, es decir, nos permite, entre otras muchas posibilidades, orientar, detectar errores, proponer, agilizar, estimular el intercambio de ideas, reflexionar, dar confianza, estimular y apoyar iniciativas, planificar y comprometernos. Sin embargo, el uso o utilización que hagamos de ellas depende, desde nuestro punto de vista, de la concepción que tengamos de la formación inicial, de cómo el *Practicum* contribuye a ella y de nuestra visión de cuál es el papel del tutor(a) en ese proceso. Evidentemente, a este planteamiento le sumamos la necesidad de disponer de propuestas de intervención bien diseñadas y compartidas por todos los agentes implicados en el *Practicum*.

6.2.2. Respecto a los tutores(as) del *Practicum*

Desempeñar las funciones de tutor(a) en el *Practicum* de Educación Social no es tarea fácil. El conocimiento de los ámbitos y el dominio de las habilidades que le permiten desarrollar funciones de información y orientación sociolaboral, de evaluación y, sobre todo, aquellas que le permiten provocar encuentros entre los conocimientos teóricos aportados desde el ámbito académico y los surgidos desde los centros de trabajo son requerimientos claves en la selección de los tutores(as) universitarios. La

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ausencia o mejora de estas cualidades podría cubrirse, al menos, a través de dos estrategias diferentes. Por un lado, la formación de tutores(as) y, por otro, potenciando órganos de coordinación entre los tutores(as) universitarios.

Otra consideración que nos gustaría hacer es que la Educación Social se desarrolla en ámbitos de intervención distintos y con problemáticas complejas y diversas, además de ser un campo en el que aparecen nuevos espacios de intervención. Responder, desde la formación inicial, a esta realidad con un mínimo de garantía exige, al menos en lo que concierne al *Practicum*, especializarnos en ámbitos concretos o en problemáticas específicas. Caminar, en este sentido, precisa de una decisión anterior y es la de estabilizar un grupo de tutores(as), tanto en la universidad como en los centros de prácticas, que aborden el *Practicum*.

Que duda cabe que estas consideraciones son extensibles a los centros de trabajo y, concretamente, a los tutores(as) de prácticas. Los tutores(as) de prácticas son profesionales del ámbito de intervención que aportarán al proceso de formación, fundamentalmente, el conocimiento que se genera en la práctica profesional. Se presentan de esta forma como co-responsables, junto a los tutores(as) universitarios, de la formación inicial de los educadores(as) sociales. Por lo tanto, deberán formar parte de los órganos de coordinación y de las propuestas de formación encaminadas a preparar en el desempeño de sus funciones durante las tutorías en el *Practicum*.

6.2.3. Respecto al *Practicum*

Ya hemos comentado algunos aspectos que desde la organización del *Practicum* se deberían tener presentes. Sumamos a esas consideraciones la necesidad de revalorizar el *Practicum* desde los órganos de gestión y decisión docente. Esto significa que no se entenderá el *Practicum* como algo desligado del currículo y de menor interés en cuanto a su contribución a la formación inicial del educador(a) social. Estos dos aspectos suponen una

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

planificación, desarrollo y evaluación del *Practicum*. Supone, también, la necesidad de vincular el *Practicum* al perfil profesional del educador(a) social y, por último, definirlo en relación al resto de las materias que componen el currículo de la titulación de Educación Social.

También, quisiéramos resaltar la necesidad de sistematizar y difundir las tomas de decisiones en torno al *Practicum*. En la revisión llevada a cabo sobre los documentos relacionados con el *Practicum* de la titulación de Educación Social, en la Facultad de Formación del Profesorado, apenas nos hemos encontrado con documentos que concreten, expliquen y permitan una actuación coherente a los agentes implicados en él. Pensamos que es necesario elaborar un documento, o documentos, que hagan referencia a todos los aspectos relacionados con el *Practicum* donde se recojan los acuerdos consensuados y promuevan, al mismo tiempo, procesos permanentes de análisis y reflexión sobre el *Practicum,* creándose una cultura de formación permanente de los y las profesionales implicados.

6.2.4. Respecto a los centros de Educación Social

Los centros de Educación Social, como hemos venido anunciando en estas conclusiones, comparten el espacio de formación de los educadores(as) sociales con la universidad. Sin embargo, nuestra percepción, en esta investigación, es que los centros de Educación Social no se definen como lugares de formación y, por tanto, no se encuentran órganos específicos que regulen y tomen decisiones en materia de formación ni se generan, desde ellos, propuestas o iniciativas de formación vinculadas con su contexto de intervención específico.

La universidad, en este caso, creemos que debe dar el primer paso y reconocer el valor del trabajo realizado desde los centros de Educación Social e incorporar a la toma de decisiones sobre el diseño, desarrollo y evaluación del *Practicum* a dichos centros de trabajo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.2.5. Utilidad de los programas de formación en el ámbito del profesorado

También, quisiéramos incidir en la utilidad de los programas de formación orientados a la investigación en el ámbito de la formación de los educadores(as) sociales. Sabíamos de sus aplicaciones en la formación del profesorado y considerábamos, en aquel momento, viable tenerlos como referente para confeccionar nuestra propuesta. Nuestro criterio básico, para decidirnos por esta opción, fue que ambos profesionales comparten la faceta educativa como indicador de su profesión. Asumíamos, sin embargo, con preocupación trasladar dichos planteamientos a nuestro ámbito de formación. Ahora, podemos afirmar la utilidad de las reflexiones y de las propuestas generadas desde ese otro ámbito.

6.3. LIMITACIONES

Dos han sido las limitaciones básicas que identificamos en nuestra investigación:

1. Incorporar, con un mayor protagonismo, a los centros de trabajo, en general y a los tutores(as) de prácticas, en particular en las propuestas de formación durante el Practicum.
2. Experimentar la propuesta de formación presentada en el primer curso de la titulación de Educación Social.

6.4. LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS

Son varias las razones que hacen de la formación inicial de los educadores(as) sociales un tema clave en la actualidad. En primer lugar, por ser una titulación de creación, relativamente, reciente, requiriendo propuestas y reflexiones que orienten y den forma a un modelo de formación adecuado para responder a las exigencias profesionales. En segundo lugar, porque existe una demanda latente desde el mundo laboral,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

que no debemos obviar, sobre lo inadecuada que es la formación con la que llegan, en general, los y las profesionales al ámbito del trabajo. En tercer lugar, porque parte de esa formación, concretamente, lo que se conoce como el *Practicum* adolece de propuestas concretas en las que confluyan los dos espacios de formación, universidad y centros de trabajo, adoptando una responsabilidad compartida en la formación de los futuros educadores(as) sociales. Evidentemente, sólo hemos contribuido en parte y nuestras propuestas de actuación futuras serían:

1) Definir, en cada uno de los ámbitos de intervención, el perfil específico del educador(a) social y ajustar la formación que desde el *Practicum* se propone.
2) Identificar las condiciones organizativas que el centro de trabajo y universidad deben tener para facilitar una adecuada interrelación durante el período de prácticas.
3) Indagar y aportar propuestas de formación para los tutores y tutoras, tanto de universidad como de prácticas, para un adecuado desempeño de sus tareas durante el *Practicum.*
4) Estudiar la percepción, desde el punto de vista de los centros de trabajo, de su papel en la formación inicial del alumnado de Educación Social.
5) Construir, de forma consensuada, el perfil del educador(a) social en nuestro contexto autonómico y elaborar propuestas de formación consonantes con dicho perfil.
6) Diseñar materiales que faciliten y orienten el desarrollo de las tutorías durante el *Practicum.*
7) Estudiar la conexión del *Practicum* con las otras materias del currículo formativo de Educación Social.
8) Diagnosticar el proceso de tutorización en los centros de trabajo identificando necesidades, posibilidades, condiciones, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

9) Generar una documentación consensuada que permita informar y dar coherencia a la actuación de los diferentes agentes implicados en el *Practicum*. Una documentación que se definiría como marco de referencia para las diferentes actuaciones y como elemento base para reflexionar y avanzar en la mejora del mismo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Referencias bibliográficas



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEMANY, I., PÉREZ, Mª P. y ROJAS, G. (1998). Los tutores y la función evaluadora: Criterios de evaluación normalizadores, en M. A. Zabalza, *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 181-194). Santiago: Universidad de Santiago.

ALONSO, Mª L., PEREIRA, Mª C. y VILLACORTA, F. (1991). Las prácticas de enseñanza: evaluación de una experiencia de intervención. *Bordón*, 43 (1), 75-81.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). La evaluación de programas de educación vocacional. Aspectos metodológicos. *Revista de Educación Educativa y Vocacional*, 2, 2, 45-65.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). Orientación educativa y acción orientadora. Madrid: EOS

ASPLAND, R. y BROWN, G. (1993). Keeping teachuing professional, en D. Bridges y T. Kerry (Ed.), *Developing teachers professionally* (pp. 1-5). New York: Routledge

AUSUBEL, D. P., NOVAK J. D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trilla.

BARRIOS, C. H., PONCE, M. C. y VIVES, M. (1995). Una propuesta de practicum para los nuevos planes de Pedagogía de la Universidad de Rovira i Virgili, en M. L Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza, *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos* (pp. 366-374). Santiago: Tórtulo

BARRIOS, P., DIOS, F. y RODILLA, F. (1998). La preparación del maestro tutor como orientador de los alumnos de prácticas. Diseño de una propuesta de actuación para la especialidad de educación musical, en M. A. Zabalza, *Los tutores en el practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 107-115). Santiago: Universidad de Santiago

BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

BENNETT y TURNER-BISSET (1993). Case studies in learning to teach., en Bennett, N. y Carré, C. (ed.), *Learning to teach* (pp. 165-190). London: Routledge.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX.* Barcelona: PPV.

BISQUERRA, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable.* Barcelona: PPU.

BLÁNDEZ, J. (1996). *La investigación acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación.* Barcelona: INDE

BOLÍVAR, A. (1995). Reconstrucción, en L. M. Villar (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva.* Bilbao: Mensajero.

BORDERS, L. D. (1994). *The good supervisor.* ERIC Digest. ERIC: ED372350

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

BUJ, A. (1996). El plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social, en J. A. López Herrerías (coord.) (1996), *El educador social: líneas de formación y de actuación* (100-125). Madrid: Guillermo Mirecki, editor.

CABALLO, B., CANDÍA, F. e IGLESIAS, L. (1999). Virtualidades y limitaciones del Practicum en Pedagogía y educación Social: Reflexiones desde la experiencia de Compostela, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 49-59). Burgos: Universidad de Burgos.

CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación.* Madrid: Síntesis.

CALDERHEAD, J. (1987). *Exploring teacher thinking.* London: Cassell.

CALDERHEAD, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach, en J. Calderhead (ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 51-64). London: The Falmer Press.

CALVO, S. (1988). *Estadística Aplicada.* Bilbao: Ediciones Deusto. S. A.

CARIDE, J. A. (1993). La dimensión práctica de la formación universitaria del educador social. Centros colaboradores. *Panel. Revista de Escuela universitaria de Magisterio-Burgos,* 14, 23-34.

CARIDE, J. A. (1999). El practicum como formación en contextos, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 222-249). Burgos: Universidad de Burgos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (2000). *L'avaluació per carpetes en el practicum de psicopedagogía.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (2001). Un practicum formativo en carpetas, en L. M. Villar (dir.), *La Universidad. Evaluación educativa e Innovación curricular* (339-366). Sevilla: Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías y Universidad.

CEBREIRO, B. e IGLESIAS, L. (1998). Indagando la experiencia entre instituciones vinculadas al practicum de Educación Social: el clima de colaboración como soporte de la acción formativa del tutor, en M. A. Zabalza (coord.), *El tutor de prácticas: roles, funciones y formación. Actas del III Symposium.* (pp. 209-221). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

COLÁS, M. P. y REBOLLO, M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica.* Sevilla: Kronos.

COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación educativa.* Sevilla: Ediciones Alfar.

COLOMER, J. y TRILLA, J. (1988). Educadores y agentes socioculturales. Cuadernos de Pedagogía nº 162, pp. 58-61.

DADDS, M. (1993). Thinking and being in teacher action research, en J. Elliot (ed.), *Reconstring teacher* (pp. 229-242). London: The Falmer Press.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: Visión y Acción (1988), {en línea}. Disponible en: http://www. UNESCO. org/ education/ educprog/ wche/ declaration_spa.htm {1-2-2003}

DE LA CALLE, Mª J. y GONZÁLEZ, H. (1994). El practicum como instrumento innovador en los centros de formación de profesorado, en M. L. Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza (ed.), *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos* (49-53). Santiago de Compostela: Universidad, departamento de didáctica y organización escolar, D. L.

DE LA TORRE, S. (2000). El profesorado que queremos, en S. De la Torre y O. Barrio (coord.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

95-107). Barcelona: Octaedro.

DE VICENTE, P. S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva, en L. M. Villar (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular.* Bilbao: Mensajero.

DECLARACIÓN CONJUNTA DE MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999), {en línea}. Bolonia. Disponible en http://www. universia. es/ contenidos/ universidades/ documentos/ Universidades_docum_bolonia. htm {5-11-2000}

DEL RINCÓN, D. y otros (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson.

DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado.* Bilbao: Universidad de Deusto.

ELBAZ, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking, en C. Day, M. Pope y P. Denicolo (ed.), *Insight into teachers' thinking and practice* (pp. 15-42). London: The Falmer Press.

ELLIOT, J. et al. (1981). *School Accountability.* London: Grant McIntyre

ELLIOT, J. (1993). Academics and action-research: The training workshop as an exercise in ideological deconstrction, en J. Elliot (ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 176-192). London: The Falmer Press.

ERAUT, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London: The Falmer Press.

ESCUDERO, J. M. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3. Murcia: ICE

EUA EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2003), {en línea}. Salamanca. disponible en: http:// www. Bologna-Belin2003. de/ en/ mmain_documents/ index. htm {5-6-2002}

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FERRERES, V. (1998). ¿Y qué pasa con los tutores de práctcas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel, qué funciones, qué formación?, en M. A. Zabalza (ed), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas.* Santiago: Universidad de Santiago.

FIELD, B. (1994). Skills and competencies of beginning teacher, en Barbara Field y Terry Field, *Teachers as mentors: a practical guide* (pp. 8-25). London: The Falmer press.

FIELD, B. y FIELD, T. (1994). *Teachers as mentors: A practical guide.* London: The Falmer Press.

FOX, D. J. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.

FROUFE, S. (1999). El practicum en la formación de los educadores sociales, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 323-334). Burgos: Universidad de Burgos.

FULLAN, M. (1987). Research into educational innovation, en R. Glatter, M. Preedy y C. Rickes (Eds), *Understanding School Management* (pp. 195-211). Milton Keynes: Open University Press.

FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change.* New York: Teachers College Press.

GALERA, F. (1998). *El Practicum de Magisterio.* Almería: Universidad de Almería.

GALLEGO, J. L. y SALVADOR, F. (2002). El diseño didáctico: objetivos y fines, en A. Medona y F. Salvador (coord.), *Didáctica general* (pp. 103-127). Madrid: Prentice Hall.

GALLEGO, MªJ. (1994). Estrategias para promover la reflexión del profesor. *Documentos técnicos* 2, 7-19.

GARCÍA, A. (1999). La investigación-acción como referente para las prácticas de los estudiantes de lo social, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), El practicum en la formación de educadores sociales (pp. 208-221). Burgos: Universidad de Burgos.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Morata.

GONZÁLEZ SAMMAMED, M. (1994). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. *Enseñanza*, 12, 73-86.

GONZÁLEZ, M. y CALVO, R. (1999). El Practicum en la diplomatura de Educación Social, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 125-139). Burgos: Universidad de Burgos.

GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Fundamentos e instrumentalización.* Barcelona: Laertes.

GORBEÑA, S. (1999). Formación práctica y desarrollo profesional: el papel del practicum en la formación del psicólogo. *Letras de Deusto*, 83 (30), 241-252.

GRIMMETT, P. P., MACKINNON, A. M., ERICKSON, G. L. y DIECKEN, T. J. (1990). Reflective practice en teacher educaction, en R. T. Clift, W. R. Houston y M. C. Pugach (eds), *Encouragin reflective practice in education* (pp. 20-38). New York: Teacher College Press.

HAYON, L. K. (1990). Reflection and professional kwowledge: A conceptuel framework. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (ed.), *Insight into teachers´ thinking and practice* (pp. 57-60). London: The Falmer Press.

HERNÁNDEZ, J. (2000). La supervisión y la tutoría de prácticas: funciones, objetivos y posibilidades en la formación universitaria, en J. Hernández (comp.), *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo* (pp. 9-68). Valencia: Nau Llibres.

HILL, A., JENNINGS, M. y MADGWICK, B. (1992). Initiating a mentorship training programme, en Wilkin (ed.), *Mentorin in schools* (pp. 110-120). London: Kogan Page

HTTP://www. relint. deusto. es/ TuningProyet/ index. htm

IBÁÑEZ, J. (1992). Más allá de la sociología: el grupo de discusión. Técnica crítica. Madrid: Siglo XXI de España

IGLESIAS DA CUNHA, L. (1996). A formación teórico-práctica. *Revista galega de*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Educación, 27, 26-28.

IGLESIAS, A. y ESPIDO, E. (1999). Problematizando el Practicum: un espacio para la investigación-acción, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 165-172). Burgos: Universidad de Burgos.

IMBERNÓN, F. (1999a). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado, en V. Ferreres y F. Imbernón (ed.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-34). Madrid: Síntesis.

IMBERNÓN, F. (1999b). La formación y la profesionalización en la función pedagógica, en V. Ferreres y F. Imbernón (ed.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 13-24). Madrid: Síntesis.

INFORME DE SALAMANCA (2001).
http://azuaje. ulpgc. es/ servicios/ grinternacional/ jantonio/ Doc/ salamanca. htm

KEMMIS, S. et al. (1982). *The action research reader.* Geelong (Victoria): Deaking University Press.

KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes.

KILLION, J. P. y TODMEN, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership,* 48, 6, 14-16.

KRUEGER, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Ediciones Pirámide.

LAMO, P., OVEJAS, R., REJADO, M. y SIMÓN, L. (1996). Una reflexión entorno a las prácticas, en C. Lobato (Ed.), *Desarrollo profesional y practicum en la universidad.* País Vasco: Servicio Editorial del País Vasco.

LATIESA, M. (1994). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas, en M. García y otros (comp.). El análisis de la realidad social. Método y técnicas de investigación (pp. 335-402). Madrid: Alianza Ediciones.

LLANO, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo.* Madrid: Ediciones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Internacionales Universitarias S. A.

LÓPEZ, J. A. (1999). Clarificación intelectual y entusiasmo profesional en el practicum de educación social, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 277-286). Burgos: Universidad de Burgos.

LUCIO-VILLEGAS, E. (1999). Algunas reflexiones sobre el practicum y la formación del juicio profesional, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 107-114). Burgos: Universidad de Burgos.

MAHLER, S., HOZ, R., FISCHL, D. TOV-LY, E. y LERNAU, O. Z. (1991). Didactic use of concept mapping in higher education: Applications in medical education. *Instructional Science*, 20, 25-47.

MARCELO, C. (1992). Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: MEC.

MARCELO, C. (coord.) (1992). La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos. Argentina: Editorial Cincel, S. A.

MARCELO, C. (1994a). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU

MARCELO, C. (1994b). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué aportan para la mejora cualitativa de las prácticas, en M. L. Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza (ed.), *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos* (338-361). Santiago de Compostela: Universidad, departamento de didáctica y organización escolar, D. L.

MARCELO, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/practicum en la universidad, en C. Lobato, *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad* (pp. 15-27). Bilbao: Universidad del País Vasco.

MARCELO, C. (1997). La naturaleza de los procesos de cambio, en C. Marcelo y Y. López (coord), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 9-39). Barcelona: Ariel.

MARCELO, C. (1999). Formación del profesorado para el cambio educativo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Barcelona: EUB.

MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1991). Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador (estrategias deductivas), en J. M Escudero y J. López, *Los desafíos de las reformas escolares.* Arquetipo ediciones.

MARHUENDA, F. (2001). Didáctica de las prácticas: su contenido y metodología, en VI Simposium internacional sobre el practicum. El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el practicum (25-27). Poio: Pontevedra.

MARTÍN, A. (2001). La formación inicial del educador y la educadora social en la ULPGC: Aproximación al perfil profesional. Documento policopiado.

MARTÍNEZ, A. (1995). La investigación como fundamento de la intervención social, en A. González, A. Medina, y S. De la Torre (coord.), *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social.* Madrid: Editorial Universitas, S. A.

MASON, C. L. (1992). Concept Mapping: A tool to develop reflective science instruction. Science Education, 76 (1), 51-63.

MAURI, T. (1988). Hacer prácticas. *Cuadernos de Pedagogía,* 161, 52-54.

MCCALEB, J., BORKO, H. y ARENDS, R. (1992). Reflection, research and repertoire in the masters certification program at the University of Maryland, en L. Valli (ed.), *Reflective teacher education* (pp. 40-64). Albany: State University of New York Press.

MCINTYRE, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education, en J. Calderhead y P. Gates (ed), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52). London: The Falmer Press.

MCLAUGHLIN, M. y TALBERT, J. (1993). Introduction: New Viisions of Teaching, en Cohen, D., McLaughing, M. y Talbert, J. (ed.), *Teaching for Understanding. Challeges for Policy and Practice* (pp. 1-10). S. Francisco: Jossey-Bass.

MINGORANCE, P. (1998). Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento, en Mª N. González, C. Lobato y Mª

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

P. Ruiz (comp.), *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad* (pp. 17-53). Universidad del País Vasco: Zarautz.

MÍNGUEZ, C. (1999). El Practicum en Educación Social: Algunas consideraciones actuales, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 37-47). Burgos: Universidad de Burgos.

MOLINA, E., FERRERES, V. y JIMÉNEZ, B. (1995). Formación para la colaboración en centros escolares mediante prácticas de enseñanza, en M. L. Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza, *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos* (pp. 510-520). Santiago: Tórtulo

MOON, B. (1998). La formación de tutores: conceptos y recursos, en M. A. Zabalza (ed.), *Los tutores en el practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 65-77). Santiago: Universidad de Santiago.

MORAL, C. (1995). Información, en L. M. Villar (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular.* Bilbao: Mensajero.

MORAL, C. (1997). Fundamentos en una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Granada: Grupo FORCE

MORINE-DERSHIMER, G. (1989). Preservice teachers´conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education,* 40, 46-52

MUÑOZ, D., SBERT, C. y SBERT, M. (1996). La importancia de las preguntas. *Cuadernos de Pedagogía,* 243, 73-77

MUÑOZ, J. (1996). La formación de los tutores de prácticas y el convenio marco entre el MEC y las universidades, en M. A. Zabalza, *Los tutores en el practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 311-320). Santiago: Universidad de Santiago.

NICKERSON, C., PERKINS, P., SMITH, H. (1990). Aprender a pensar. Madrid: Paidos.

NOVAK, J. D. (1988). El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

significados psicológicos y epistemológicos, en R. Porlán, J. E. García y P. Cañal (comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias.* Sevilla: Diada.

NOVAK, J. (1990). Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. Intructional Science, 19, 29-52.

NOVAK, J. (1998). Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza Editorial.

NOVAK, J. y GOWIN, B. (1988) Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.

NÚÑEZ, V. (1999). Filosofía y funciones del practicum en la formación de educadores sociales, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 27-28). Burgos: Universidad de Burgos.

O'HALON, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development, en J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education.* London: The Falmer Press.

OJA, S. N., DILLER, A., CORCORAN, E. y ANDREW, M. D. (1992). Communities of inquiry, communities of support: The five years teacher education program at the university of New Hampshire, en L. Valli (ed.), *Reflective teacher education* (pp. 3-23). Albany: State University of New York Press.

PANTOJA, L. (1998). Un esbozo de código deontológico del Educador Social. *Claves de Educación Social*, año 4, vol. 3

PÉREZ SERRANO, G. (1990). Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson

PÉREZ SERRANO, G. (1998). La investigación-acción como instrumento de cambio, en A. Escarbajal (coord.), *La educación social en marcha.* Valencia: Nau Llibres.

PÉREZ, Mª P. (2001). Estrategias e instrumentos de asesoramiento, en J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo.* Barcelona: Octaedro.

PÉREZ-CAMPANERO, M. P. y SÁNCHEZ, A. (1996). *Guía para un alumno en prácticas.* Madrid: Conorg, S. A

PETRUS, A. (1993). El educador/a social y perfil del educador/a social, en J. Sáez

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

(coord.), *El educador social* (pp. 165-213). Murcia: Universidad de Murcia.

PETRUS, A. (1994). Los estudios universitarios en educación social. Estrategias de actuación, en A. Muñoz, *El educador social: profesión y formación universitaria* (pp. 45-60). Madrid: Popular.

PROYECTO TUNING (2002), {en línea}. Deusto. Disponible en: http://europa. en. int/comm/education/tuning. htm {1-11-2002}.

PUGACH, M. C. y JOHNSON, L. J. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue, en R. T. Clift, W. R. Houston y M. C. Pugach (Ed.), *Encouraging reflective practice in education.* London: Teachers College Press.

PUTNAM, J. y GRANT, S. G. (1992). Reflective practice in the multiple perspectives program al Michigan State University, en L. Valli (ed.), *Reflective teacher education* (pp. 82-98). Albany: State University of New York Press.

REAL DECRETO 1420/1991 de 30 de agosto (B. O. E. de 10 de octubre)

RIERA, J. (1998). Concepto, formación y profesionalización de, el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional. Valencia: Nau Llibres.

RÍOS, M. (1992). Aprendizaje cognitivo-constructivista: Piaget, Vygotski y Ausubel, en M. V. Trianes (coord.), *Psicología educativa para profesores* (255-291). Málaga: Secretariado de publicaciones.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Granada: Ediciones Aljibe.

RODRÍGUEZ, I. (1999). El educador social especializado, ética y profesión, en J. Ortega (coord.), *Educación social especializada* (pp. 165-170) Barcelona: Ariel

RODRÍGUEZ, J. Mª (1994). Una propuesta para el Practicum, en M. L. Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza (ed.), *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos* (148-152). Santiago de Compostela: Universidad, departamento de didáctica y organización escolar, D. L.

ROMANS, M. (2000). Formación continua de los profesionales en educación social, en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

M. Romans, A. Petrus y J. Trilla, *De profesión: educador/a social* (pp. 151-277). Barcelona: Piadós.

ROSS, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Eduction*, 40 (2), 22-30

ROSS, DORENE D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teacher, en R. T. Clift, W. H. Houston y M. C. Pugach (ed.), *Encouraging reflective practive in education* (pp. 97-118). New York: Teacher College Press.

ROSS, D., JOHNSON, M. y SMITH W. (1992). Developing a professional teacher at the University of Florida, en L. Valli (ed.), *Reflective teacher education* (pp. 24-39). Albany: State University of New York Press.

RUIZ, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

SÁENZ, O. (dir.) (1986). *Didáctica General.* Madrid: Editorial Anaga.

SÁEZ, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Revista de Pedagogía social.* Valencia, marzo, 2, 89-105.

SÁEZ, J. (1998). El educador social: formación y profesión, en A. Escarbajal (coord.), *La educación social en marcha* (pp. 91-105). Valencia: Nau Llibres.

SÁEZ, J. (2000). La profesionalización de los educadores sociales: perfiles y tareas, en *Actas del I congreso andaluz de Educación Social. Reflexiones y experiencias de Educación social en Andalucía* (pp. 57-87). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba

SÁNCHEZ, A. (1999). ¿Qué se puede hacer para mejorar el practicum?, en F. Estéban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 183-188). Burgos: Universidad de Burgos.

SÁNCHEZ, T. (1993). Aplicación de los mapas conceptuales a la elaboración de secuencias en el área de conocimiento del medio. Aula, 10, 9-14.

SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J. (1984) (ed.) Introducción a las técnicas de análisis multivariante aplicadas a las ciencias sociales. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

SANTIBÁÑEZ, R. (1999). El seguimiento en el practicum de educación social, en F. Esteban y R. Calvo. (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 189-200). Burgos: Universidad de Burgos.

SANZ ORO, R. (1990). Evaluación de programas en orientación educativa. Madrid: Pirámide.

SCHÖN, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books, Inc. Publishers.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* New York: Jossey-Bass.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Piados

SEPÚLVEDA, M. P. (1996). La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de casos. Almería: Universidad de Almería.

SHEA, G. F. (1992). *Mentoring.* London: Kogan Page.

SIENS, C. M. Y EBMEIER, H. (1996). Development supervisión and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(4), 299-319.

SLICK, S. K. (1998). The university supervisor: a disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 821-834.

SMYTH, W. J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher education*, 40, 2, 2-9.

SPSS (2003). SPSS versión 11. 00 para Windows. Real Easy. Inc All Rights Reserved.

STAHLE, D. y MITCHELL J. (1993). Evaluación por carpetas en cursos de metodología para enseñantes: predicar con el ejemplo. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 19-20, 77-84.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos.* Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

STUFFLEBEAM, D. L. et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making.* Itaska: III Paecock.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona: Paidós-MEC.

TORÍO, S. y VIÑUELA, Mª P. (1999). El Practicum, una experiencia profesionalizadora, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 151-163). Burgos: Universidad de Burgos.

TRILLA, J. (1993). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.

TRUMP, J. L. (1975). Ilustrative models for evaluating school programs. *Journal of Research and Development in Education,* 8, 17-135.

ÚCAR, X. (1999). La profesión de educador social: reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación, en F. Esteban y R. Calvo. (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 299-309). Burgos: Universidad de Burgos.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. *Visión y Acción.*

VALENCIA, S. (1993). Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo. *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 19-20, 69-75.

VAN KESSEL, L. (2000). La supervisión: una contribución necesaria a la calidad de la competencia profesional, ilustrada por el concepto de supervisión utilizado en los Países Bajos, en J. Hernández (comp.), *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo* (pp. 89-120). Valencia: Nau Llibres.

VAN MANEN, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies,* 23(6), 507-536.

VENTOSA, V. (1989). Niveles formativos en la C. E. E. correspondientes a las profesiones españolas en educación social, en *Actas del congreso sobre Educación Social en España* (pp. 63-74). Madrid: Centro de publicaciones - Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.

VERA, J. (1988). *El profesor principiante.* Valencia: Promolibro.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

VERA, J. (1999). El practicum de pedagogía en los contextos de educación social. Dos años de experiencia en la universidad de Málaga, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 359-370). Burgos: Universidad de Burgos.

VILAR, J. (1999). Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), El practicum en la *formación de educadores sociales* (pp. 395-405). Burgos: Universidad de Burgos.

VILLAR, L. M. (1994a). La reflexividad como megacompetencia investigadora, en L. M. Villar y P. S. de Vicente (dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos.* Barcelona: PPU

VILLAR, L. M. (1994b). Estrategia formativa para la promoción de la reflexividad, en L. M. Villar y P. S. de Vicente (dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos.* Barcelona: PPU

VILLAR, L. M. (1995). Enseñanza reflexiva, en L. M. Villar (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular.* Bilbao: Mensajero

VILLAR, L. M. (coord.) (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular. Bilbao: Ediciones Mensajero.

VONK, H. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal o Teacher-education,* 6, (2), 133-150.

WATKINS, C. (1992). An Experiment in mentor training, en Wilkin (ed.), *Mentorin in schools* (pp. 99-100). London: Kogan Page.

WIENER, N. (1995). *El hombre y las máquinas.* Caracas: Monte Ávila.

WINITZKY, N. y KAUCHAK, D. (1995). Learning to teach: Knowledge development in classroom management. *Teaching and Teacher Education,* 11(3), 215-227.

WOOLLEY, S. L. (1997). What student teachers tell us. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Washington. ERIC: ED430963

ZABALZA, M. A. (1989). Teoría de las prácticas, en M. A. Zabalza (coord.), *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares: la formación práctica de los profesores* (pp. 15-39).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Santiago de Compostela: Departamento de didáctica y Organización Escolar-Instituto de Ciencias de la Educación.

ZABALZA, M. A. (1996). El practicum y los centros de desarrollo profesional, en Aurelio Villa, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 253-287). Bilbao: Universidad de Deusto.

ZABALZA, M. A. (1998). El practicum en la formación de maestros, en A. Rodríguez, E. Sáez y M. V. Sotomayor (comps.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A y MARCELO, C. (1993). Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica. Sevilla: GID

ZABALZA, M. A. y CID, A. (1998). El tutor de practicas: un perfil profesional, en M. A Zabalza (ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Santiago: Universidad de Santiago.

ZEICHNER, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.

ZEICHNER, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform, en K Zeichner, S. Melmick y M. L. Gómez (ed.), *Currents of reform in preservice teacher-education* (pp. 199-214). New York: Teachers College Press.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Anexo 1



© Del documento, de autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES

El *Practicum* de Educación Social es un tema de total actualidad y determinante en la formación inicial de los educadores(as) sociales. Los nuevos Planes de Estudio de las Universidades están otorgando cada vez más importancia a la formación práctica de los nuevos profesionales. Una formación práctica que precisa de tutores, tanto en el ámbito de trabajo como en el universitario. Iniciamos una investigación que se centra en estos últimos, los tutores en la Universidad y su trabajo realizado con el alumnado durante el *Practicum*.

Solicitamos su colaboración contestando este cuestionario que nos va a permitir aproximarnos y tener como punto de partida la realidad de esta cuestión en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Gracias por su contribución en este trabajo.

Arcadia Martín Pérez

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. EDAD

- ❑ 25 a 35 años
- ❑ 36 a 45 años
- ❑ 46 a 55 años
- ❑ más de 56 años

2. SEXO

- ❑ mujer
- ❑ hombre

3. TITULACIÓN ACADÉMICA

.....

.....

4. EXPERIENCIA LABORAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

- ❑ 1 - 3 años
- ❑ 3 – 6 años
- ❑ más de 6 años

5. CENTRO EN EL QUE TRABAJAS:

- ❑ público
- ❑ privado

6. ÁMBITO EN EL QUE SE INCLUYE EL CENTRO O INSTITUCIÓN

- ❑ Educación de Adultos
- ❑ Animación sociocultural y desarrollo comunitario
- ❑ Marginación e inadaptación social

7. PUESTO QUE DESEMPEÑAS EN EL CENTRO O INSTITUCIÓN

.....

8. EXPERIENCIA COMO TUTOR(A) DEL *PRACTICUM*

- ❑ 1 - 3 años
- ❑ 3 - 6 años
- ❑ más de 6 años

9. CURSO(S) DEL *PRACTICUM* EN EL QUE HAS PARTICIPADO

- ❑ *Practicum* de 1º curso
- ❑ *Practicum* de 2º curso
- ❑ *Practicum* de 3º curso

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde basándote en tu propia experiencia personal. Indica en qué medida el tutor o tutora de la universidad realiza, con el alumnado que tutoriza durante el *Practicum*, las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

1 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* **Nunca** realiza esta acción

2 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* realiza **Poco** esta acción

3 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* realiza **Bastante** esta acción

4 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* realiza **Mucho** esta acción

ACCIONES	1	2	3	4
1.Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social				
2.Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas				
3.Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado				
4.Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral				
5.Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas				
6. Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones				
7.Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información				
8.Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad				
9.Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo				
10.Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo				
11.Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información				
12.Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras				
13.Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas				
14.Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje				
15.Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa				
16.Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas				
17.Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo				
18.Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros				
19. Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué				
20.Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas				
21.Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado				
22.Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

23.Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria				
24.Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*				
25.Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso				
26.Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo				
27.Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan				
28.Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas				
29.Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades				
30.Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza				
31.Fomenta el aprendizaje independiente				
32.Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo				
33.Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo				
34.Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES

El *Practicum* de Educación Social es un tema de total actualidad y determinante en la formación inicial de los educadores(as) sociales. Los nuevos Planes de Estudio de las Universidades están otorgando cada vez más importancia a la formación práctica de los nuevos profesionales. Una formación práctica que precisa de tutores, tanto en el ámbito de trabajo como en el universitario. Iniciamos una investigación que se centra en estos últimos, los tutores en la Universidad y su trabajo realizado con el alumnado durante el *Practicum*.

Solicitamos su colaboración contestando este cuestionario que nos va a permitir aproximarnos y tener como punto de partida la realidad de esta cuestión en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Gracias por su contribución en este trabajo.

Arcadia Martín Pérez

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. EDAD

- ❑ 30 a 40 años
- ❑ 41 a 50 años
- ❑ 51 a 60 años
- ❑ más de 60 años

2. SEXO

- ❑ mujer
- ❑ hombre

3. CURSO EN EL QUE INTERVIENES EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

- ❑ 1° curso
- ❑ 2° curso
- ❑ 3° curso

4. EXPERIENCIA DOCENTE

- ❑ 1 a 3 años
- ❑ 3 a 6 años
- ❑ más de 6 años

6. DEPARTAMENTO UNIVERSITARIO AL QUE PERTENECE

- ❑ Educación
- ❑ Psicología y Sociología

7. SITUACIÓN CONTRACTUAL

- ❑ Catedrático
- ❑ Titular de Escuela
- ❑ Titular de Facultad
- ❑ Asociado

8. TESIS DOCTORAL

- ❑ SI
- ❑ NO

9. EXPERIENCIA INVESTIGADORA EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- ❑ Educación de Adultos
- ❑ Animación sociocultural y desarrollo comunitario
- ❑ Marginación e inadaptación social

10. EXPERIENCIA LABORAL EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- ❑ Educación de Adultos
- ❑ Animación sociocultural y desarrollo comunitario
- ❑ Marginación e inadaptación social

11. FORMACIÓN EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- ❑ Educación de Adultos
- ❑ Animación sociocultural y desarrollo comunitario
- ❑ Marginación e inadaptación social

12. EXPERIENCIA COMO TUTOR(A) DEL *PRACTICUM*

- ❑ 1 - 3 años
- ❑ 3 - 6 años
- ❑ más de 6 años

13. CURSO(S) DEL *PRACTICUM* EN EL QUE HAS PARTICIPADO

- ❑ *Practicum* de 1° curso
- ❑ *Practicum* de 2° curso
- ❑ *Practicum* de 3° curso

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

9.Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo				
10.Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo				
11.Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información				
12.Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras				
13.Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas				
14.Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje				
15.Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa				
16.Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas				
17.Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo				
18.Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros				
19. Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué				
20.Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas				
21.Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado				
22.Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas				

23.Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria				
24.Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*				
25.Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso				
26.Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo				
27.Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan				
28.Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas				
29.Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades				
30.Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza				
31.Fomenta el aprendizaje independiente				
32.Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo				
33.Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo				
34.Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social				
35.Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías				
36.Anima para que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo				
37.Demuestra interés durante todo el *Practicum*				
38.Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación				
39.Desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES

El *Practicum* de Educación Social es un tema de total actualidad y determinante en la formación inicial de los educadores(as) sociales. Los nuevos Planes de Estudio de las Universidades están otorgando cada vez más importancia a la formación práctica de los nuevos profesionales. Una formación práctica que precisa de tutores, tanto en el ámbito de trabajo como en el universitario. Iniciamos una investigación que se centra en estos últimos, los tutores en la Universidad y su trabajo realizado con el alumnado durante el *Practicum*.

Solicitamos su colaboración contestando este cuestionario que nos va a permitir aproximarnos y tener como punto de partida la realidad de esta cuestión en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Gracias por su contribución en este trabajo.

Arcadia Martín Pérez

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. EDAD

- ❑ 30 a 40 años
- ❑ 41 a 50 años
- ❑ 51 a 60 años
- ❑ más de 60 años

2. SEXO

- ❑ mujer
- ❑ hombre

3. CURSO EN EL QUE INTERVIENES EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

- ❑ 1° curso
- ❑ 2° curso
- ❑ 3° curso

4. EXPERIENCIA DOCENTE

- ❑ 1 a 3 años
- ❑ 3 a 6 años
- ❑ más de 6 años

6. DEPARTAMENTO UNIVERSITARIO AL QUE PERTENECE

- ❑ Educación
- ❑ Psicología y Sociología

7. SITUACIÓN CONTRACTUAL

- ❑ Catedrático
- ❑ Titular de Escuela
- ❑ Titular de Facultad
- ❑ Asociado

8. TESIS DOCTORAL

- ❑ SI
- ❑ NO

9. EXPERIENCIA INVESTIGADORA EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- ❑ Educación de Adultos
- ❑ Animación sociocultural y desarrollo comunitario
- ❑ Marginación e inadaptación social

10. EXPERIENCIA LABORAL EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- ❑ Educación de Adultos
- ❑ Animación sociocultural y desarrollo comunitario
- ❑ Marginación e inadaptación social

11. FORMACIÓN EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- ❑ Educación de Adultos
- ❑ Animación sociocultural y desarrollo comunitario
- ❑ Marginación e inadaptación social

12. EXPERIENCIA COMO TUTOR(A) DEL *PRACTICUM*

- ❑ 1 - 3 años
- ❑ 3 - 6 años
- ❑ más de 6 años

13. CURSO(S) DEL *PRACTICUM* EN EL QUE HAS PARTICIPADO

- ❑ *Practicum* de 1° curso
- ❑ *Practicum* de 2° curso
- ❑ *Practicum* de 3° curso

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde basándote en tu propia experiencia personal. Indica en qué medida tú, como tutor o tutora en el *Practicum* de Educación Social, realizas las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

1 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* **Nunca** realiza esta acción

2 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* realiza **Poco** esta acción

3 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* realiza **Bastante** esta acción

4 = El tutor(a) universitario durante el *Practicum* realiza **Mucho** esta acción

ACCIONES	1	2	3	4
1.Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social				
2.Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas				
3.Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado				
4.Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral				
5.Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas				
6. Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones				
7.Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información				
8.Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad				
9.Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo				
10.Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo				
11.Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información				
12.Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras				
13.Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas				
14.Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje				
15.Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa				
16.Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas				
17.Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo				
18.Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros				
19. Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué				
20.Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas				
21.Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado				
22.Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas				
23.Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria				
24.Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el *Practicum*				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

25.Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso				
26.Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo				
27.Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan				
28.Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas				
29.Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades				
30.Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza				
31.Fomenta el aprendizaje independiente				
32.Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas				

del trabajo en equipo				
33.Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo				
34.Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social				
35.Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías				
36.Anima para que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo				
37.Demuestra interés durante todo el *Practicum*				
38.Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación				
39.Desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. Cuestionario de valoración de la propuesta para el alumnado

			CUESTIONARIO VALORACIÓN ALUMNADO			
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
FUNCIONALIDAD DE LA PROPUESTA	**INTERROGACIÓN ALUMNADO**	¿las actividades propuestas te han permitido cuestionar la realidad vinculada al proceso de formación?				
	ORGANIZACIÓN SÍNTESIS Y RELACIÓN DE LA INFORMACIÓN	¿las actividades te han permitido organizar, sintetizar y relacionar la información obtenida?				
	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA	¿las actividades sugeridas te han permitido ir vinculando la teoría estudiada con la práctica observada?				
	ANÁLISIS ALUMNADO	¿las actividades te han servido para examinar la situación?				
	REFLEXIÓN ALUMNADO	¿las actividades te propician la reflexión?				
	TOMA DE DECISIONES	¿las actividades te fuerzan a tomar decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?				
	CONCLUSIONES ALUMNADO	¿las actividades te han permitido extraer conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?				
	CONTRASTACIÓN *TEORÍA-PRÁCTICA*	¿las actividades han servido para dilucidar hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?				
	RECONSTRUCCIÓN	¿las actividades te han permitido reconstruir tu teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?				
	COMUNICAR	¿las actividades aportadas posibilitan que cuentes tus percepciones y tus pensamientos?				
AMBIENTE	**INTERACCIÓN**	¿durante la fase cómo valoras la interacción con el *resto de tus* compañeros(as) de grupo?				
		¿durante esta fase cómo valoras la interacción con el tutor(a) de prácticas?				
		¿durante esta fase el tutor(a) de universidad desarrolla relaciones positivas con el grupo?				
	CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?				
	ACTITUD DEL TU	¿el tutor(a) universitaria demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías?				
		¿el tutor(a) de universidad anima para que el alumnado se involucre en la dinámica de trabajo?				
	ACTITUD DEL GRUPO	¿cómo valoras la implicación del grupo durante esta fase?				
		¿cómo valoras tu implicación en esta fase?				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5. Cuestionario de valoración de la propuesta para el tutor(a) universitario

			CUESTIONARIO VALORACIÓN DEL TUTOR(A)			
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**	**PREGUNTAS**	CORRECTO	PUEDE MEJORARSE	DEFICIENTE PROBLEMÁTICO	NO PROCEDE
FUNCIONALIDAD DE LA PROPUESTA	**INTERROGACIÓN ALUMNADO**	¿El alumnado se pregunta, plantea dudas y problemas?				
	INFERENCIA ALUMNADO	¿El alumnado va realizando deducciones con las premisas y datos que va obteniendo?				
	ORGANIZACIÓN SÍNTESIS Y RELACIÓN DE LA INFORMACIÓN	¿El alumnado ordena, resume y relaciona la información que se va obteniendo?				
	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA	¿conecta y vincula la teoría estudiada y la práctica observada?				
	ANÁLISIS ALUMNADO	¿El alumnado en prácticas examina la situación y cuenta sus percepciones, sus pensamientos?				
	REFLEXIÓN ALUMNADO	¿el alumnado reflexiona , es decir, considera, recapacita, discurre en el grupo?				
	TOMA DE DECISIONES	¿El alumnado toma decisiones justificadas sobre diferentes cuestiones que acontecen durante el proceso?				
	CONCLUSIONES ALUMNADO	¿El alumnado extrae conclusiones a raíz de las informaciones, opiniones, experiencias y reflexiones?				
	CONTRASTACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA	¿El alumnado dilucida hasta qué punto la teoría elaborada explica y/o da respuesta a las situaciones que se dan en la práctica?				
	RECONSTRUCCIÓN	¿El alumnado reconstruye su teoría personal sobre la cuestión que se profundiza?				
AMBIENTE	**COHESIÓN**	¿el grupo se apoya y refuerza mutuamente?				
	CLIMA	¿se proporciona un clima apropiado para la comunicación?				
COHERENCIA INTERNA		¿las actividades de formación son las idóneas para el aprendizaje de los objetivos?				
		¿las actividades de formación son idóneas para las características de los participantes?				

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6. Diario del tutor(a) de universidad

Fecha de la sesión: .....

Fase del proceso: .....

a) Observaciones a la propuesta

b) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas

c) Reacciones de los participantes

d) Dificultades sentidas en el desarrollo de la propuesta

e) Aspectos relacionados con la coordinación con las tutoras de prácticas

f) Aportaciones de mejora

g) Anécdotas

h) Otros comentarios

7. Diario del alumnado

Fecha de la sesión: .....

Fase del proceso: .....

a) ¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?

b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión

c) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

d) Aportaciones de mejora

e) Anécdotas

f) Otros comentarios

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

8. Grupo de discusión -alumnado

a) Guión para la discusión

1. ¿el alumnado percibe las tutorías como encuentros de carácter formativo?¿ por qué?
2. ¿qué finalidad cree que deben de cumplir las tutorías?
3. ¿en qué grado coinciden estas finalidades con tu experiencia personal?, ¿qué las diferencia?
4. ¿qué aspectos –virtualidades y limitaciones- resaltaría del proceso de tutorización actual?
5. ¿qué medidas concretas aportarían para mejorar la tutorización en la Universidad durante el Practicum?
   a) organizativas
   b) curriculares
   c) formativas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

b) Análisis de la información

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
TUTOR(A) UNIVERSITARIO	Selección de los TU (GDATUS)	"a los profesores de la diplomatura se les podría liberar un poco de sus clases y que se dedicaran exclusivamente a las prácticas"(Al.) "Si ellos tienen formación en el ámbito de educación social o reciben una pequeña formación o cuando se inicia el curso y se reúne a los tutores y se les comenta lo que se pretende sería para ellos mucho más fácil , no que como tu tienes menos horas en el departamento, toma te tocó".(Y) "en el fondo tiene que ver con la relación que ese tutor tenga con la diplomatura, dan clase en la diplomatura, saben de que va la diplomatura" (Y). "Te dan los tutores que tienen horas libres y no se intenta liberar aquellos que realmente son los que nosotros necesitamos" (Al) "los que son tutores (...) no tienen nada que ver y eso dificulta montón, porque tu tienes una visión y el tiene otra y lo que hacen es chocar" (Al). "lo principal es la formación del tutor, está el tutor o no relacionado con la titulación" (Y)
	RELACIÓN DEL TU-TP	"el tutor del centro y de la universidad jamás se conocieron, ni por teléfono ni nada de nada" (XX) "el tutor del centro tiene un papel importante, entonces no sólo la relación que tu como alumna tienes con el tutor de la universidad sino entre todos. Porque se supone que el tutor de aquí conoce qué funciones debería desarrollar el educador social, cuál es su orientación, cuál es la finalidad y el tutor del centro conoce la realidad, por eso creo que es un trabajo conjunto" (Y)
	Actitud/implicación (GDATUAc)	"parece que no le interesa que tu tengas muchos problemas porque se supone que ella tendrá que estar un poco más implicada, entonces si puedes hacerlo tu, mejor" (Mª E) "mis prácticas eran de tarde y la tutora tenía las tutorías de tarde, casi nunca nos podíamos ver, yo tenía que hacer un esfuerzo por verla" (Mª E) "El cumplimiento de los horarios de tutorías, por ejemplo a mi me coincide el horario de tutorías con las prácticas" (Y) "sólo me ha aportado un guión, que ya viene establecido y lo único que hacen es ver si ese guión lo estás cumpliendo"(Y) "la primera tutoría para presentarse el tutor y para decirme cómo tenía que hacer el trabajo, que lo tenía que entregar todo justificado, a letra no se qué y que eso es muy importante para las prácticas, pero con respecto al contenido de las prácticas, nada" (Sh) "cogen una tutoría inicial para decirte que el es el tutor, tienes un mes de prácticas, al final me lo entregas y ya les pondré la nota" (XX) "Aquí, realmente es que día te lo entrego y vale, si tienes algún problema me llamas" (MªE.)
	Seguimiento/-control (GDATUSe)	"el primer año, muchos compañeros estaban haciendo fotocopias, no para hacer algo sino fotocopias por hacer fotocopias" (Y) "Creo que no hay un control con los centros" (Al.). "hay gente que no tiene esa opción, ha ido a sitios de prácticas donde se dedican a dar metadona, si siquiera el tutor tiene constancia de lo que estás haciendo, que es una función de un auxiliar clínico" (Al.)
	Concepción	"El tutor, también es como tu representante. El representante de la universidad, o algo así, debe garantizar que los alumnos están haciendo algo allí" (Y) "Es un orientador" (Al)
	Acciones/tareas (GDATUA)	"Acabamos de salir y queremos ser todo terreno en el centro, es decir, no es sólo un proyecto, objetivos y metodología sino que son aspectos más cualitativos, de cómo estás llegando al colectivo, qué características tienes que trabajar" (Y) "hay que convertirlo en un periodo de reflexión" (Y) "podemos encontrar en tres folios cómo funciona el educador social pero en este contexto qué papel puedo, es decir, qué aportación puedo yo hacer, eso es lo fundamental y el objetivo de las prácticas" (Y) "Y también aprender la teoría en base a la práctica" (Sh) "Y contrastarlo" (Mª E.) "en qué se parece a lo teórico (refiriéndose a la práctica)" (Al.) "El Practicum, se supone que es la toma de contacto con la realidad. Aquí estamos dando mucho contenido teórico" (Y) "Una reflexión personal" (Y) "te debe guiar a la hora de tu realizar el trabajo y enseñarte un poquito que para eso se supone que debería de estar" (XX) "creo que es fundamental que el tutor acuda al centro que vea lo que tu estás haciendo, que hable con el tutor del centro y le diga que estás haciendo, si te desenvuelves bien, qué estás aprendiendo, que vea la realidad en la que te estás desenvolviendo para que te pueda aportar" (Sh) "el tutor debe informarte antes para que la elección sea mejor" (XX) "Te dan la lista de los centros y que ya tuvieras el tutor y que pudieras ir con la lista. Mira, a mi me interesa este colectivo: ¿me podrías explicar que se hace en estas asociaciones y que el te ayudara, porque habrá algunas que se hace un trabajo más asistencial y que ellos ya lo conocieran. Te ayudarán a elegir bien y no llegar allí" (Mª E.) "A la hora de decidir el centro o la institución es importante conocer de qué va, y darte esta información" (Al) "Y que no sólo es un proyecto lleva tal y tal cosa sino que también es habilidades relacionadas con el trabajo del educador social" (Y)
	Formación del TU	"Lo peor de todo es que no tienen ni idea de cómo es un proyecto educativo. Se supone que tu estás aprendiendo, a hacerlo, pero es que ni siquiera ellos saben ni que pasos tiene ni mucho menos como corregírtelo y si tienes alguna duda, mira: yo de esto se menos que tu"(Sh) "No tienen ni idea de como se hace un proyecto, en qué medida está evaluando" (Sh)
TUTOR(A) DE PRÁCTICAS	Conocimiento del Practicum (GDATPC)	"llegan al centro y no tienen ni idea de quién eres, ni para qué vas, nada de nada. Y lo primero que te dicen es ¿qué es la educación social?"(Sh) "muchas veces también llegas allí y te dicen: ¿qué es lo que tu quieres hacer en prácticas?"(Sh) "cuando llegué al centro ellos tampoco sabían qué era la educación social, las funciones,. Yo me encargué de buscar información y de dárselas para que ellos supieran y para poder orientarlos hacia las tutorías que yo iba a realizar allí, en el centro" (XX). "Me gustaría ayudarte, pero cómo no se de que va tu carrera. No me han dicho nada, sino que tu ibas a venir y nada más" (XX)
	Selección del TP	"normalmente suele ser el director del centro que es el que se encarga de las tareas administrativas, muchas veces no se entera de la realidad"(Al)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

9. Grupo de discusión-tutores(as) universitarios

a) Guión para la discusión:

1.¿qué finalidades cree que debería de cumplir las tutorías durante el Practicum?

2.¿en qué medida las tutorías, que se desarrollan en la actualidad, coinciden con las finalidades propuestas en la pregunta anterior?

3.¿qué aspectos –virtualidades y limitaciones- resaltaría del proceso de tutorización actual?

4.¿qué medidas concretas aportarían para mejorar la tutorización en la Universidad durante el Practicum?

a) organizativas

b) curriculares

c) formativas

5.¿En la actualidad, cuáles son las acciones necesarias y posibles que pueden emprenderse?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

b) Análisis de la información

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	UNIDADES DE FORMACIÓN
TUTORES UNIVERSITARIOS	Acciones del TU	"orientar a los alumnos, darles información sobre las actividades que tienen que desarrollar en el centro de prácticas" (C) "el tipo de centro es tan variado es imposible establecer una guía única, creo yo. Por tanto, se debe adaptar la orientación al tipo de centro donde cada uno desarrolle sus prácticas"(F) "Y resolverles los problemas que tengan a lo largo del Practicum" (R) Otra función, por tanto, es asegurarte o coordinarte con el tutor para ver si ellos, los alumnos, están haciendo las tareas que tienen que hacer"(C) "Entonces, no estamos orientado sólo al alumnado en prácticas sino también estas orientando al tutor de la institución. La orientación es doble" (R) "El tutor también debe de dar conocimientos técnicos al alumnado para resolver determinadas situaciones profesionales"(R) Otra función sería orientarles en el trabajo de la propia memoria que tienen que hacer y presentar"(C) "es informar sobre las condiciones en que se ha desarrollado el Practicum"(C)
	Limitaciones	"Muchas veces te ves proporcionando bibliografía o poniéndolo en contacto con otro profesor que domina ..."(F) "yo como tutora ando un poco perdida"(P) yo me pierdo, que no sé y tienes que apoyarte"(E) "Estamos solos y abandonados"(E) "Está basado en el voluntarismo y así no se puede montar un Practicum"(R) "Es que a veces el tutor ni les da clase ni sabe muy bien de qué va toda esta historia"(P) "No es que las desconozcas del todo pero no tienes la seguridad"(F) "en el caso del Practicum de Magisterio si que somos capaces de orientar más técnicamente, por eso creo que sí es una función. Pero el problema está surgiendo a partir de la indefinición que hay en la titulación y en que nos están metiendo a tutorizar un Practicum que no tenemos ni siquiera docencia"(R) "Al desconocer el campo de trabajo tu no te atreves a decir o a hacer alguna corrección" (P) "Yo reconozco que no se hacerlo y he tutorizado alumnos, lo hecho como he podido y malamente, pidiendo ayuda a mis compañeros por las funciones de coordinación que estamos diciendo. Yo no he dado clase en la titulación, por lo que la desconozco y después de todo esto, torna"(R) "No se puede delegar una cosa tan importante en tutores como nosotros que reconocemos nuestras limitaciones" (P) la diversidad de centros y el perfil, que tampoco se sabe muy bien qué hace un educador social y como no hay ninguno en la mayor parte de las instituciones, pues mira, te vas con el trabajador social, o con el educador, o con el monitor"
	Selección de los TU	"Es un trabajo que requiere dedicación y un tiempo y no está acorde con tiempo que teóricamente se nos asigna para las tutorías. Las prácticas se utilizan para completar y no es así, porque si queremos llevar a cabo las funciones de lo que debe ser realmente las funciones del educador social, hay que plantearlo en función de la carga docente nos da, porque son horas de trabajo"(P) El dar clase en la titulación ha de ser básico"(R) "muchos profesores no tienen Practicum asignado porque son catedráticos o titulares y no quieren prácticas y no te puedes quedar con los dos o tres profesores que dan clases en la titulación sino que tienes que abrirte a otros profesores, por eso estoy yo o tu dando prácticas"(F)
El centro de prácticas: -Desconocimiento -Tareas del alumnado en centro		"se supone que hay una especie de programa que ya lo dice, muchas veces llegan a los centros y están desarrollando otras actividades que no tienen que ver con su campo de intervención"(C) "He tenido alumnos que van al centro y las personas del centro no saben que ellos llegaban y los directores les preguntan: pero ustedes. ¿que van a hacer aquí?, ¿ustedes que son?"(E) "Los propios centros que reciben nuestros alumnos no saben qué tienen que hacer con ellos y tu tienes que coordinarte con ellos, como dice Pastora, y decirles qué tienen que hacer"(C) "me llamó y me dijo que tenía una alumna pero que el no sabía, realmente, lo que era el educador social. A ver si alguien me lo explica para ver si yo los puedo ubicar en el recinto de la cárcel"(E) "La mayoría de los centros donde van los alumnos de prácticas los tutores no saben lo qué es el educador social, ni su perfil ni nada" (E) Hay centros donde los alumnos no pueden desarrollar competencias ninguna, limitadísimas, de acompañantes, pues para hacer de acompañantes en 1º,2º y 3º ya me dirás. O para limpiar culos, dar de comer, bañar que es el caso de los pisos tutelados. Te hacen un potaje, realizan el turno de noche... Hay centros que a lo mejor no son los adecuados que valen más otros centros donde el abanico de competencias sea mayor"(F)
Practicum	Organizativas internas	"Los alumnos no nos lo mantienen a lo largo de los tres años, eso debería contemplarse"(E) Tu no puedes conocer todos los centros y si se mantienen todos los años los mismos pues ya tenemos un conocimiento y unas relaciones de las que partir"(C) Una coordinación específica y en esa coordinación ya se vería las necesidades de formación, información,..."(F) A mi me parece interesantísima la coordinación entre los tutores universitarios con el objetivo, sobre todo, de ver qué centros, analizartos, que se desarrolla en esos centros y cuáles pueden ser nuestro campo de actuación para poder establecer unos mínimos y seleccionar los centros más adecuados para los alumnos"(P) A nosotros sólo nos dan un papel informándote de los alumnos que te tocan"(E)
	Organizativas con respecto a los centros de prácticas	"Tiene que haber una mayor coordinación entre las funciones que se hacen en el centro y la escuela. Y mayor información y seguimiento para evitar esa confusión que tienen sobre qué hago y por qué lo hago"(P) Es necesario que haya una coordinación entre la institución universitaria y los centros"(P)
	Sobre el valor del Practicum	"A esto se le debe dar más importancia. Hacer una guía, estar más informados todos, coordinarnos todos los tutores de universidad, reunirnos una vez, dos veces, dedicarle más horas pero que el centro nos las contabilice, las dos cosas"(C) Es que no se le da ningún valor a los alumnos en prácticas"(E) Mayor realce a las prácticas"(E) El tema es darle valor al Practicum, es una cuña"(R) "de tal forma que nosotros le podamos dedicar más tiempo y que ellos nos contabilicen esas horas"(C) Que se valore más el período de prácticas desde la universidad para que los tutores podamos dedicarle más horas. Si tu te quedas especialista de una zona tu puedes elaborar un informe, un proyecto y vas proponiendo lo que se puede hacer en ese ámbito, una propuesta ajustada a ese ámbito"(C)
Objetivos del Practicum		"Un objetivo fundamental del Practicum es que se integren en el centro de trabajo y esa integración no se consigue con el modelo actual"(F) "A la implicación, a no ser un mirón sin más"(F) "Yo tengo mis reservas sobre si es función de nuestros alumnos ir allí, como si fueran profesionales, a poner en marcha un proyecto de intervención. La alternativa es que los alumnos se integren en los proyectos de los centros y forman parte de ver como se realizan los proyectos, de ver cómo es el proceso, de ver los resultados"(P)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

10. Entrevista a las tutoras universitarias

a) Guión de preguntas para la entrevista

A. Valoración del programa de formación

1-¿en qué medida percibe que la propuesta desarrollada representa una manera de desarrollar los procesos de formación diferentes a los usuales?

2-¿la propuesta metodológica permite al alumnado vivenciar el Practicum como una experiencia formativa?

3- Este programa demanda un proceso de tutorización diferente al usual, ¿qué aspectos resaltaría?

4-¿Hay congruencia entre los objetivos de la propuesta y el resto de los componentes de formación: destinatarios, temporalización, etc.?

5-¿los objetivos son útiles para las necesidades formativas que se pretenden satisfacer?

6-¿la variable grupo ha revertido positivamente en la formación del mismo?

7-¿la propuesta metodológica permite verificar si los participantes van aprendiendo?

8-¿el uso de la carpeta ha permitido al alumnado un seguimiento de su proceso de aprendizaje?

9-¿es adecuada la propuesta a las características del alumnado y número de participantes?

10-¿la secuencia de actividades propuesta permite al alumnado alcanzar los propósitos definidos?

11-¿los recursos utilizados son adecuados?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

B. La propuesta en relación a la tutora universitaria

1-¿ha supuesto, para los tutoras universitarias, la implementación de estas tutorías, una experiencia formativa?, ¿las tutoras universitarias han advertido algún tipo de aprendizaje como resultado del proceso?, ¿en qué ha contribuido a la tutora universitaria la puesta en práctica de la propuesta?

2-¿qué dificultades, como tutora, ha experimentado en el desarrollo del proceso?

3-¿qué limitaciones de carácter formativo ha identificado en el proceso?

4-¿el desarrollo de la propuesta ha exigido a la tutora universitaria un esfuerzo desproporcionado con el tiempo estimado para su desarrollo?

5-¿cómo valora las sesiones instructivas que anteceden a cada fase del proceso?

6-¿qué dificultades de coordinación con el tutor(a) de prácticas considera que se han puesto de manifiesto?

C. La propuesta en relación con el alumnado

1-¿la propuesta llevada a cabo ayuda, desde su punto de vista, al alumnado a reconstruir su teoría desde la práctica y, como consecuencia, a aumentar su conocimiento profesional?

2-¿cuáles son los cambios detectados que destacaría en el alumnado después del programa?

3-¿qué dificultades de orden intelectual y/o emocional se han detectado en los participantes que les dificulta la consecución de los objetivos?

4-¿de qué manera han ido reaccionando los participantes?

D. El proceso de formación llevado a cabo en las tutorías (ambiente)

-Interacción entre las personas del grupo

-Interacción entre el grupo y tutora

-Clima

-Actitud del grupo hacia la tarea

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

b) Análisis de la información

1. Entrevista - Tutora B

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
COHERENCIA INTERNA	los objetivos	
	el grupo	"el grupo es el eje central "
	La carpeta	"sólo el hecho de organizar y concretar las actividades, recopilarlas, sí, si no se quedaría todo ese trabajo en el olvido"
	Características del alumnado	"en términos generales lo pueden llevar a cabo aunque tienen algunas lagunas sobre la búsqueda y el análisis de información"
	nº de participantes	"incluso podríamos llegar a cuatro personas para favorecer el pensamiento divergente"
	Secuencia de las actividades	"las actividades te permiten llegar a los objetivos"
	recursos	"los mapas conceptuales son imprescindibles (...) te permiten plasmar una representación (...) y ver hasta donde has evolucionado"
POTENCIALIDAD DE LA PROPUESTA		"al tener que realizar una serie de fases, de actividades paso a paso va permitiendo tanto al profesor del Practicum como al alumno poder reflexionar y ver hasta donde ha adquirido nuevos conocimientos" "esta propuesta les sirve no para que lo entiendan como un período de relajación o de salida sino un periodo de trabajo" "implica que el tutor tiene que llevar mayor seguimiento del alumno (...) además, te implicas en la búsqueda y en el trabajo del Practicum en general, no en leer una memoria al final de algo que han hecho sino que vas conociendo sus pensamientos, sus problemas que les surgen trabajando el tema"
VIABILIDAD	Dificultad/ limitaciones del TU	"precisamente los ámbitos y la obligación de tenerte que formar y a veces el tiempo es muy corto o te ves que no conoces el ámbito o la institución y requiere que el tutor antes de comenzar el trabajo con los alumnos visite el centro" "(...) las condiciones no han sido las adecuadas. Dentro de las prácticas si que vamos a tener las condiciones ideales, es viable, independientemente que tengas clases y otras actividades"
	Dificultades del alumnado	"(...) carencias relacionadas con la búsqueda de información, con la organización de la información, carencias relacionadas con el ámbito" "los mapas conceptuales no les gusta nada"
IMPACTO		"es una forma de trabajar totalmente diferente con los alumnos. Tienes que prepararte las sesiones, es decir, la propuesta no es sólo para los alumnos, tienes que realizar un trabajo previo un trabajo previo antes de verte con ellos, tienes que organizar, ayudarles a buscar información con lo que ya te estás implicando en el trabajo de ellos y además, tu te formas y en Educación Social más porque al haber diferentes instituciones y ámbitos tu te ves que todas no las dominas aunque seas profesor de la titulación. Siempre exige prepararte, formarte, buscar, hablar o preguntar sobre ese tema"
AMBIENTE		"se han implicado en la tarea" "me sentido muy bien"
FUNCIONALIDAD		"desde el momento que ellos tienen que buscar información sobre un tema, decidir investigarlo, te permite aumentar el conocimiento" "aprendieron a trabajar con el material, porque cuando abordaban esa tarea comenzaron a sacar mucho material con el riesgo de que no nos sirviera"

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2. Entrevista Tutora A

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
COHERENCIA INTERNA	los objetivos	"considero que algunos de los aspectos que aquí se tratan si que en ellos existían vacíos y si que se les ha (..). Yo creo que la propuesta es una propuesta general para cualquier estudiante medio en el caso de estos estudiantes nos ha permitido profundizar en aquellos aspectos que ellos menos dominaban, dominaban el proceso general pero dentro de ese proceso tenían algunas vacíos y ha habido algunos aspectos que por las condiciones del desarrollo nos hubiese gustado profundizar un poco más, pero que no ha sido posible"
	el grupo	"Yo no se si ha revertido positivamente yo lo que creo es que la variable grupo se ha configurado como proceso formativo, es decir, el matiz diferencial entre lo que es el estudiante con respecto al grupo de referencia hasta cierto punto se ha perdido. Trabajaban los dos en el misma institución y los dos compartían los procesos, entonces desde lo que es mi perspectiva como tutora me ha resultado a veces difícil, complejo evidenciar lo que aportaban individualmente y lo que aportaban como grupo"
	La carpeta	
	Características del alumnado	"(...) son estudiantes muy capaces con un nivel de autoaprendizaje y compromiso muy alto y personas que se nota que han tenido una experiencia laboral que quieras o no existe otro compromiso con el desarrollo de las tareas"
	nº de participantes	"(...) es una propuesta válida para un estudiante medio y considero que para un número de hasta seis personas, generándose así más debate"
	Secuencia de las actividades	"(...) las actividades que se han ido planteando nos han ido permitiendo la consecución de esos objetivos otra cosa es que las condiciones en que se ha desarrollado el proceso nos hayan permitido obtener la máxima rentabilidad, pero yo creo que básicamente si"
	recursos	
POTENCIALIDAD DE LA PROPUESTA		"(...) creo que hay una diferencia sustancial que al menos en nuestra facultad no existe un programa definido de actuación y de esta manera se incorpora pues la intencionalidad, la finalidad de la propuesta, recursos para establecerlo así como puede ser un proceso de apoyo, seguimiento al tutor e incluso al propio estudiante, *aportando de esta manera propuestas más allá de lo que puede ser la experiencia práctica en si misma sino un* espacio intermedio de reflexión acerca de lo que es la relación entre su proceso de trabajo día a día en el aula y lo que se encuentra en el centro, y la posibilidad de estar vinculados a la realidad de allá afuera y que nosotros nos sentidos de alguna forma responsables respecto a la puesta al día" "(...) es una propuesta alternativa que permite mejorar no sólo la propuesta de formación en prácticas sino además lo que puede ser el desarrollo personal de los estudiantes y el desarrollo del profesorado" "(...) la propuesta tal y como está definida los incorpora a ellos en un proceso de formación donde ellos van identificando poco a poco cuales son las distintas fases donde se van incorporando y yo por ejemplo que he tutorizado a otros estudiantes he visto que para ellos es todo un continuo y que lo único que ven es que ellos trabajan para la entrega de la memoria mientras que estos trabajan para cada una de las metas específicas por llamarlas de alguna manera que se van articulando a lo largo de todo el proceso. Aquí si que ven fases o etapas y todo esto al final va a configurar aquello otro, mientras que los otros estudiantes es tengo que hacer aquello y entonces piensan en que tienen que hacer para llegar a ese requisito" "(...) aquí las tutorías se dotan de contenido previamente y tanto el tutor como la tutora trabajan para conseguir eso"
VIABILIDAD	Dificultad/ limitaciones del TU	"(...) una de las dificultades han sido los tiempos y los espacios para desarrollarlos. Otra de las dificultades ha sido la situación personal de cada uno de nosotros y otra, es la posibilidad o capacidad que íbamos teniendo para reinterpretar el guión establecido respecto a nuestros esquemas conceptuales previos, ha sido un proceso de adaptación"
	Dificultades del alumnado	"(...) son personas muy autónomas en sus procesos de aprendizaje, de información y lo que ellos necesitaban más bien era un referente que los apoyara en el proceso, y además, ellos estaban muy interesados en hacer de esto un verdadero proceso de aprendizaje" Ellos siempre han soportado el peso del proceso y ellos al principio pensaban que era lo que íbamos a hacer conjuntamente, bueno y conjuntamente hacemos unas cosas pero sólo se pueden hacer si previamente ha habido un trabajo por su parte"
IMPACTO		"*esta estrategia me ha permitido estar más cercana a ellos, comunicar los aspectos de manera más ordenada y* organizada, tener la posibilidad respecto de ese referente de poner ejemplos concretos que permitieran que ellos fueran avanzando y la secuencia también me ha permitido saber por donde había que ir"
AMBIENTE		"Ellos siempre me veían como la tutora y sólo al final me han visto como una persona que resuelve algunas cosas, planteo algunas propuestas, sólo al final ellos me han incorporado a su equipo, el proceso ha sido paulatino"
FUNCIONALIDAD		"(...) yo creo que aumentar el conocimiento profesional si que lo aumenta porque ellos hacen todo un proceso para la toma de decisiones en intervención profesional y, además, no lo hacen de manera intuitiva, lo hacen de manera racional justificando cada una de las fases, cosa que no creo que se consiga desde otros programas de Practicum. A lo largo del proceso llegan a identificar cuáles son las fases, a reconocer que es el criterio para toma de decisiones a partir del problema o evidencias que se le van aconteciendo y su referente conceptuales y para qué aspectos no pueden tener criterios porque no existen referentes y hay que generarlos" "identificar cuáles son las diferentes fases, cómo se avanza y cómo llegar, pienso que la sistematización de la información y la comunicación escrita, en dónde deben buscar información. Realmente, tenían dificultades para buscar información fiable yo les di referentes para el tema que estaban tratando que fue la inserción sociolaboral de las mujeres. Ellos ya saben que existen instituciones de carácter profesional y social que a nivel *nacional y europeo en diferentes campos deben identificar primero la institución y luego después realizar la* búsqueda, no una búsqueda indiscriminada" Con respecto al contenido específico tienen un marco de referencia mucho más amplio de lo que es el ámbito de intervención de la mujer, como colectivo, como colectivo desfavorecido, entendiendo que ellos intervenían con mujeres jóvenes con dificultades de inserción sociolaboral, y después creo que también han avanzado en lo que son los sistemas de apoyo a la inserción sociolaboral. Ahora tienen una visión más amplia, que la inserción sociolaboral no es el efecto o la consecuencia de buscar un puesto de trabajo sino que vinculado a ella existe una red social que los va a promover o a obstaculizar. Ellos ahora son mucho más consciente de todos esos elementos que van a promover la incorporación al puesto de trabajo o no"

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

11. Entrevista al alumnado

a) Guión de preguntas para la entrevista

A. Valoración del programa de formación

1-¿en qué medida percibe que la propuesta desarrollada representa una manera de desarrollar los procesos de formación diferentes a los usuales?

2-¿la propuesta metodológica te ha permitido vivenciar el *Practicum* como una experiencia formativa?

3-¿te han parecido útiles las actividades sugeridas desde la experiencia?

4-¿la variable grupo ha revertido positivamente en la formación del mismo?

B. El Programa en relación al alumnado

1-¿qué aprendizajes crees haber alcanzado a lo largo de la propuesta?

2-¿qué requerimientos han tenido un mayor nivel de dificultad?

3-¿qué limitaciones de orden intelectual y/o emocional has experimentado en el proceso de formación?

4-¿el desarrollo de la propuesta ha exigido al alumnado un esfuerzo desproporcionado con el tiempo estimado para su desarrollo?

5-¿cómo valora el alumnado la participación en esta experiencia formativa?

C. El desarrollo del programa (la tutora, ambiente)

1-¿cuál es el grado de interacción entre los participantes durante el proceso de formación?

2-¿cuál es el clima generado en las sesiones de tutorías?

3-¿cuál es la actitud del tutor(a) universitaria durante el proceso?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

b) Análisis de la información

1. Entrevista Grupo A-1

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
POTENCIALIDAD	"(...)en una herramienta más útil que los procesos anteriores de prácticas" "me ha permitido hacer un análisis mucho más profundo, concreto, más exhaustivo, quizás" "Me parece genial la posibilidad de plantearte una cuestión, la manera que propones y como estas actividades favorecen indagar y proponer una cuestión que puede ser interesante, no de la otra manera, los otros procesos de prácticas anteriores, yo creo que el planteamiento es más general"
COHERENCIA INTERNA	"Útiles seguro que si. Es cierto también, de la manera que estaban planteadas a veces me parecía que se repetían y de alguna manera ralentizaba el proceso nuestro de investigación" "Las actividades están bien planteadas me parecen muy útiles pero se deberían modificar o amoldar dependiendo del problema" "trabajar en grupo es tremendamente beneficioso, es siempre mucho más difícil, pero tremendamente productivo sobre todo para el educador social, el proceso de aprendizaje es mucho mayor, es difícil, lo complica todo mucho más pero favorece la comunicación, el intercambio, cumplir diferentes aspectos que el otro no ha podido ver, es una herramienta imprescindible"
IMPACTO	"me ha hecho reafirmarme que las prácticas es un proceso importante para el aprendizaje" "las actividades me han permitido muchos aprendizajes, a como reseñar bibliográficamente, hacer mapas conceptuales, a nivel de conocimientos muchísimos, a establecer redes de contactos, la necesidad de establecer esas redes y contactos"
VIABILIDAD	"Había cosas en las que dudábamos bastante, sobre el análisis del contenido, concretamente, el establecimiento de categorías, la elaboración de hipótesis (...)"
AMBIENTE	"Yo estoy gratamente satisfecho"

2. Entrevista Grupo A-2

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
POTENCIALIDAD	"este es un proceso más completo donde el alumno tiene decisión"
COHERENCIA INTERNA	"Es un apoyo de contraste, si una dimensión a mi se me puede escapar pues el la puede destacar o a la inversa, es una manera de complementarse"
IMPACTO	"lo que más me ha enriquecido es en sí su planteamiento" "la ficha también me parece novedosa, te ayuda a hacer más sistemática" "con respecto a las ayudas no contributivas tenía un total desconocimiento"
VIABILIDAD	"no estamos habituados ni acostumbrados a desarrollar procesos de investigación de esa manera y nos cuesta trasladar nuestras opiniones, conclusiones que mentalmente elaboramos a través de las discusiones verbales con nuestro compañero o con la tutora, o con la gente del centro de prácticas, eso cuesta concretar las actividades, pero porque no estamos acostumbrados"
AMBIENTE	"Positiva. He tenido mucha suerte he tenido un buen entendimiento y yo creo que eso nos ha facilitado que llevemos muy bien el proceso"

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3. Entrevista Grupo B-3

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
POTENCIALIDAD	"Me parece mejor no ir de vacío a buscar algo sino a partir de la cuestión intentar responderla"
COHERENCIA INTERNA	"Algunas eran un poco redundante, lo que me pareció curioso fue la ficha para ir organizando la información, el final lo hemos tenido un poco liado con los mapas conceptuales"
IMPACTO	
VIABILIDAD	"La fase más complicada fue la búsqueda de información y algo los mapas conceptuales"
AMBIENTE	"Hemos funcionado bien, nos veíamos y compartíamos nuestras impresiones" "Nos ha proporcionado pautas, el horario ha sido flexible y nos ha permitido trabajar más relajadas"

4. Entrevista Grupo B-1

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
POTENCIALIDAD	"Totalmente positiva, esto es algo más, es formación que no te están dando aquí, adquiero algo nuevo" "implica más al alumno y implica más al tutor"
COHERENCIA INTERNA	
IMPACTO	"Investigar, qué significa llevar a cabo una investigación, es decir, lo que he aprendido es un proceso nuevo de trabajo, conocimientos acerca de lo que es el papel del educador social en el ámbito de la mujer, hemos complementado mucha formación en estos aspectos"
VIABILIDAD	"Cuando delimitamos el problema nos costó mucho porque lo hacíamos muy amplio y debíamos concretar y eso nos costó mucho"
AMBIENTE	"Hemos trabajado juntas, en colaboración, comentando los diferentes aspectos, muy bien"

5. Entrevista Grupo B-2

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
POTENCIALIDAD	"Me parece bien porque aprendes desde otra forma diferente, desde la investigación. Tu planteas algo que te interesa y no se parte de algo definido"
COHERENCIA INTERNA	
IMPACTO	"con respecto al ámbito de las mujeres también te van dando algunos datos y los vas manejando de otra forma" "cómo se debe desarrollar una investigación, los pasos a seguir que va antes y qué después"
VIABILIDAD	"La parte de cómo encauzar la cantidad de información que fuimos encontrando" "bueno quizás los mapas conceptuales, representar lo que sabes"
AMBIENTE	"yo valoro que la tutora haya estado pendiente de nosotras siguiendo el proceso"

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Anexo 2



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 1. A continuación te ofrecemos grandes temas o ámbitos que te pueden ayudar a identificar aspectos de interés sobre los que podrás profundizar durante el período de prácticas:

a) Contexto de la intervención.

El Polígono de San Cristóbal, el marco físico donde se encuentra situado el Centro de Día Adsis Atajo, presenta las típicas y características deficiencias de los polígonos de viviendas periféricas al centro de las ciudades, en este caso el de Las Palmas de Gran Canaria.

En la mayoría de los casos se trata de viviendas de protección oficial, constituyendo un polígono urbanístico y arquitectónico mal diseñado si consideramos aspectos que tienen que ver con la precariedad en cuanto pocos espacios de extensión y ocio para sus habitantes, por una distribución que dificulta la red comunitaria, y una serie consideraciones arquitectónicas y de diseño de las viviendas que en nada favorecen la mejor calidad de vida de esta población.

Esta población sufre en su mayor parte una situación de nueva pobreza del mismo modo que la mayoría de los barrios limítrofes a éste, como es el caso de Zárate, Casablanca, Tres Palmas, etc.

b) Centro/institución de Educación Social.

El Centro Adsis Atajo situado en la calle Cordoba nº 15 dentro del Polígono de San Cristobal trabaja en el área de los social sobre ideales humanitarios y democráticos, y unos valores que se basan en el respeto a la igualdad, el valor y la dignidad de todas las personas. Uno de sus propósitos principales es el acompañamiento de las personas beneficiarias del centro, estableciendo un itinerario con ellas para alcanzar no sólo la integración y el bienestar socioeconómico sino ayudarlas también a alcanzar la idea de Felicidad de cada una de las personas con las que se intervenga.

Debemos destacar de entre los muchos aspectos positivos de este Centro, el trabajo de prevención que se ha impulsado desde el mismo, apoyados por un programa de la Fundación Ideo (programa el Patio) y el Centro Municipal de Servicios Sociales del

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Distrito I. Una coordinadora y red de recursos de la Zona (Distrito I) con el objetivo de crear una red de recursos que favorezca una mejor coordinación, atender mejor las demandas de la zona y elaborar un análisis y diagnóstico más completo de éstos barrios, crear y difundir una Guía de Recursos o Fichero de este territorio y elaborar planes de intervención y prevención conjuntos.

c) Profesionales de la Educación Social.

El equipo del centro Adsis cuenta con 19 profesionales divididos en distintas áreas, contando con una serie de trabajadoras sociales, educadoras, educadores de calle, psicólogos, etc. Además disfrutan de la ayuda de 10 voluntarios que colaboran en la realización de las actividades propuestas, ayudando a crear un red solidaria en las áreas de trabajo.

La figura del Educador Social, aún ausente en el centro, enriquecería quizás más la elaboración de modelos de intervención que integren todas las acciones sociales y educativas en una unidad y un diálogo interdisciplinar, que entiendo, sería lo ideal. Este trabajo interdisciplinar posibilitará una actuación dirigida hacia al individuo y su medio, al individuo contextualizado, la única vía posible hacía el éxito en el proceso de socialización.

d) Grupo de destinatarios.

La población del Polígono de San Cristóbal se caracteriza por sufrir una realidad multiproblemática característica de estos núcleos urbanos que han padecido el nuevo sistema sociopolítico basado en el mercado.

Durante éstas prácticas hemos trabajado más concretamente con un grupo de mujeres que en muchos casos se sentían oprimidas por ésta precariedad económica fruto de este nuevo sistema de mercado. Estos núcleos familiares desestabilizados generadores de una fuerte precariedad económica han perjudicado aún más sus procesos vitales, cargados de soledad, falta de atención y discriminación. De ahí que este grupo de mujeres reconociesen su interés por trabajar temas relacionados con su autoestima, que fomente su promoción y la igualdad de oportunidades. Proceso que se ha consolidado de tal modo hasta convertirse en un grupo de ayuda mutua, donde han ido, no sólo formándose, sino reforzándose en actitudes y habilidades que les ayuden a adquirir una mejor conciencia de sí mismas, creando a su vez redes de apoyo para

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

luchar contra una situación que genera desigualdad o que supone para ellas una situación de discriminación o sumisión en contra de sus deseos y necesidades.

Uno de los aspectos que nos gustaría destacar es que estas dificultades generales para mantener el núcleo familiar las lleva a recurrir en la mayor parte de los casos a instituciones sociales que les ayuden a solventar esta situación de crisis, creándose un importante número de personas dependientes de las ayudas económicas y sociales de los distintos organismos. Esta dependencia a las ayudas económicas básicas o alternativas parciales sin otras propuestas paralelas sólo favorecen una mejora temporal del individuo, y de alguna manera dificulta el proceso de autonomía, independencia y desarrollo personal de estos grupos en exclusión.

e) Intervención.

Por regla general el inicio de la intervención social comienza tras la demanda de una o más personas interesadas. En muchos de los casos las personas también vienen remitidas a través de educadores de calle o de otros recursos e instituciones sociales.

En cuanto a los modelos utilizados en las intervenciones, la filosofía del centro procura trabajar desde la especificidad de cada sujeto de intervención y atendiendo a todos los sistemas que los rodean (familia, amigos, vecinos...), usando principalmente modelos cognitivo-conductual, constructivista y sistémico, entrelazándolos si fuera necesario.

f) Clima y relaciones de trabajo.

El equipo de trabajo de Adsis está constituido por un grupo de personas que llevan a la práctica una línea de trabajo interdisciplinar, ya que parten de la idea de que sin la participación conjunta del mismo, la actuación en está área sería parcial y limitada, en cambio de esta manera se logra una inserción más global y sistémica.

Este grupo de trabajo propicia un clima adecuado(cálido, cómodo, positividad, integración, implicación, coordinación...) para trabajar en el área de lo social. Esto lo hemos percibido durante nuestras visitas y reuniones con los distintos miembros del equipo de trabajo del centro, lo cual valoramos y creemos de importancia de cara a la intervención con los participantes.

El equipo de trabajo está compuesto por: una trabajadora social, una psicólogo, educadoras y educadores de calle.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 1 bis. Te podría ayudar, también, el interrogarte sobre las cuestiones siguientes:

a)¿Para qué estás en el centro/institución de Educación Social?

Se trata de que podamos contrastar la formación adquirida en la universidad, apoyados y guiados por un sistema de tutorías. Durante este período en el Centro Adsis Atajo aprovecharemos mediante la observación, las entrevistas, la recogida y análisis de datos para identificar algunos aspectos que susciten nuestro interés de manera que durante este período podamos profundizar en aquellos interrogantes que nos hayamos planteado.

b)Que hay?

En Centro Adsis Atajo es un Centro de Día que trabaja en el área de lo social, estableciendo un itinerario con los beneficiarios, no sólo para alcanzar la integración y el bienestar socioeconómico, sino ayudarlas también a alcanzar la mayor plenitud de vida de cada uno de los participantes en este proceso.

En este centro los campos de intervención son muchos y muy diversos por lo que procuran mantener un fuerte coordinación con los múltiples recursos sociales con los que cuenta el Distrito I.

El Centro es beneficiario del Plan de Excedente de alimentos de Cruz Roja, pero para que las personas puedan ser beneficiarias deben estar inscritas en el centro y comenzar un proceso de integración sociolaboral.

A nivel preventivo la intervención realizada es fundamentalmente de carácter informativo. Debido al análisis de la gente en el centro han ido detectando necesidades y riesgos a los que se encuentran expuestos los participantes de los distintos talleres. Lo habitual es que desde esta área se comunique a los educadores lo que se ha observado y las medidas que podrían ayudar a paliarlo. Después de dialogarlo se habla en el equipo y de ahí sale la propuesta. De esta manera han surgido las dos escuelas de padres y algunas formaciones concretas.

Además en el trabajo de prevención se ha impulsado desde el centro una coordinadora y red de recursos del Distrito I.

El Centro también cuenta con un grupo de Autoestima que fomenta la promoción y la igualdad de oportunidades de las mujeres.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los Recursos con los que cuenta son principalmente los siguientes:

- Recursos Humanos:

El equipo de centro, que cuenta con 19 profesionales divididos en las distintas áreas

Los 10 voluntarios que colaboran en la realización de las actividades propuestas, ayudando a crear una red solidaria en las áreas de trabajo.

Los profesionales de las distintas entidades e instituciones con las que se ha creado una red de colaboración y ayuda.

Las personas demandantes de ayuda.

-Recursos Económicos:

Los provistos por las distintas instituciones que nos subvenciones, así como la fundación y asociación a los que pertenece Adsis.

- Recursos Instituciones:

Ayuntamiento, Caritas, Cruz Roja, ONCE, etc.

c)¿Quién eres tú?

En el centro Adsis tenemos la oportunidad de desempeñar una labor de observación e investigación, contrastando la formación que hayamos adquirido en la universidad.

Una de las funciones que estamos desempeñando mi compañera de prácticas y yo es la de detección e identificación de algún aspecto o situación que nos parezca de interés, tanto relacionado con la institución, con el contexto, etc. Esta identificación debe estar relacionada de alguna manera con el grupo de mujeres participantes en este Centro de Día, de modo que pongamos en marcha alguna de las muchas competencias del educador social, como puede ser el conocimiento, detección y análisis de necesidades y problemas sociales.

d) ¿Con quién más estás?

Como ya comente con anterioridad, durante este período de prácticas estoy trabajando junto a una compañera de curso también en prácticas. Todo el trabajo realizado los estamos desempeñando conjuntamente, analizando, valorando y contrastando todo la información que recogemos, debatiendola y concensuandola. Además estamos teniendo la fortuna de compartir esta experiencia con el grupo de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

trabajadores del centro, siempre dispuestos a colaborar con nosotros, a brindarnos sus conocimientos y su amabilidad.

Nos gustaría resaltar, lo tremendamente influyente que resulta esta fantástica acogida en la institución para el mejor rendimiento de este proceso formativo, rico no sólo en buenos propósitos, sino también en actitudes.

El equipo del Centro como ya hemos comentado en otra actividad consta de 19 profesionales divididos en distintas áreas, donde se encuentran trabajadores sociales, educadores, educadores de calle, psicólogos, etc, además cuentan con alumnos en prácticas de otros cursos y otros estudios. También participan un grupo de 10 voluntarios que colaboran en la realización de diferentes actividades, profesionales de distintas entidades e instituciones con las que se ha creado una red de colaboración y ayuda, y por supuesto todo el grupo de participantes que son los principales protagonistas de este Centro.

Por lo tanto, el hecho de que el grupo sea tan numeroso les hace mejor beneficiarios de nuestros halagos si comprendemos la complejidad que requiere un trabajo interdisciplinarar para trabajar efectiva y armoniosamente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 2. Describe de una manera razonada aquella cuestión que quieras presentar al grupo. Debes tener en cuenta que los temas que propongas sean concretos, fundamentalmente, por el tiempo de que disponemos. Te sugerimos que des forma de pregunta a tu propuesta.

Recoger algunas cuestiones, inquietudes y preocupaciones nacidas de esta experiencia no es una tarea nada sencilla. Si además debemos detectar y concretar esa cuestión de modo que no caigamos en una simplificación de una realidad que se caracteriza por su complejidad, convierte esta actividad en una tarea en absoluto sencilla.

Es cierto que desde Adsis se nos ha brindado todas las facilidades en cuanto a memorias, entrevistas, participación en algunas actividades y convivencia con los participantes del centro, pero todo esto requiere de un estudio y un análisis más dedicado y profundo. Ahora bien, teniendo en cuenta la realidad y el tiempo de esta experiencia, podemos arriesgarnos y plantear algunas cuestiones que nos ayuden a identificar aspectos verdaderamente interesantes para el período de prácticas.

El centro Adsis ha creado un espacio donde las mujeres tienen un papel protagonista y donde ellas pueden expresarse abiertamente, y donde además su palabra tenga un valor reconocido por cada una de las que conforman el grupo. Este espacio de encuentro es el que define el grupo de ayuda mutua.

Este grupo comenzó en un inicio con el trabajo de un grupo de mujeres que no se conocían pero que querían trabajar temas relacionados con su autoestima. Obviamente esta necesidad surge a partir de una realidad y de un contexto que tiene clara explicación en la memoria del 2002 presentada por el centro

El proceso que ha ido siguiendo este grupo de mujeres les ha ido consolidando como un grupo de ayuda mutua, ya que en éste han ido no sólo formándose sino reforzándose en actitudes y habilidades que les ayuden a adquirir una mejor conciencia de sí mismo, creando a su vez redes de apoyo para luchar contra toda situación que genere desigualdad o que suponga para ellas una situación de discriminación o sumisión en contra de sus deseos y necesidades.

Al mismo tiempo se ha procurado que las mujeres sean educadoras de su entorno y transmisoras de unos valores que fomenten la autonomía, el crecimiento personal y la igualdad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Algunos de los objetivos presentados para este grupo hace referencia a facilitar el acceso de las mujeres al mercado laboral y garantizar la igualdad de oportunidades en el mismo, impidiendo la segregación laboral horizontal y vertical, favorecer también la plena adquisición de autonomía e independencia personal y grupal. Pero paralelamente hemos detectado un conflicto que surge por un lado de esas ansías de lucha y autonomía que anhelan y desean, y por la que están luchando duramente, y una realidad socioeconómica que en muchos casos nos hace, y les hace cuestionarse en que medida las ayudas no contributivas de las que disfrutan muchas mujeres son un recurso que favorece o dificulta su incorporación al trabajo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 3. En esta tutoría de práctica, el grupo se reunirá con el objetivo de seleccionar, justificadamente, una cuestión sobre la que profundizar. Para ello te proponemos. Para ello te proponemos que respondas, por escrito a las preguntas siguientes:

¿Qué nos sugiere cada una de las propuestas presentadas?

¿Qué preguntas nos provocan?

¿Con qué podemos relacionar esa cuestión (aspectos o elementos que se relacionan con otros temas?

¿Qué temas, aspectos o variables entran en juego en dicha propuesta?

¿Por qué creemos que es un interrogante relevante sobre el que debemos profundizar?

¿Qué consecuencias positivas o negativas anticipamos?

Durante el desarrollo de estas prácticas y a lo largo de todo el proceso, hemos reunido y debatido una serie de cuestiones a partir de la experiencias que hemos disfrutado en el Centro Adsis.

Nuestra investigación dentro del centro, se baso previo a un análisis general del contexto donde se enmarca esta fundación, en el colectivo de mujeres participantes de las diferentes actividades que desde ésta institución se desarrollan.

Una vez observado el entorno y su realidad, caracterizada por su complejidad, profundizamos e indagamos dentro del espacio de encuentro que define al grupo de ayuda mutua de mujeres que está en marcha desde hace cuatro años.

Varios fueron los aspectos que consideramos relevantes para ser cuestionados durante nuestro período de prácticas, todos ellos vinculados e interconectados de alguna manera, a la problemática, la mayoría de las veces común, que presenta este grupo de 14 mujeres. Mujeres que reconocieron al centro su interés por trabajar temas relacionados con su autoestima, fruto del sentimiento de opresión y frustración, de situaciones de descriminación o sumisión, siempre en contra de sus deseos y necesidades. Una compleja realidad fruto de una realidad multicausal.

En esta realidad multicausal y a la vez multiproblemática, era evidente que la figura del hombre tenía una especial preponderancia en detrimento de la situación de desigualdad sufrida por estas mujeres. Este aspecto era también evidenciado por los profesionales del centro, pero quizás no era atendida de acuerdo a su significativa importancia. La dificultad de intervención con este grupo de la población masculina

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

requería y requiere de un trabajo de prevención e intervención más general, más global, y que por otro lado consideramos se abordaría de manera más adecuada desde la coordinadora y red de recursos promovida desde los Servicios Sociales del Distrito I. Esta cuestión que nos planteamos, aunque de considerable importancia, preferímos aparcarla por su complejidad y por el descubrimiento de otra cuestión que nos pareció igualmente destacable.

Este otro aspecto que consideramos relevante y digno de investigación partía del conflicto generado, por un lado de las ayudas económicas de las que disfrutan buena parte de las mujeres de este grupo, y de la necesidad de autonomía e inserción sociolaboral que están buscando.

Efectivamente, tal y como recoge la memoria del centro, la población que convive en la Vega de San José se caracteriza, por lo general, por una realidad multiproblemática, provocada en gran medida, y realizando un análisis muy general, por un nuevo sistema de mercado que ha provocado un alto índice de desempleo, por lo que en muchos casos los núcleos familiares se han visto desestabilizados. La figura paterna, se ha quedado de pronto con mucho tiempo libre, y sin poder sustentar al núcleo familiar tipicamente patriarcal dentro de la ya clásica sociedad androcéntrica que tristemente nos caracteriza. Este hecho genera una fuerte precariedad económica en las familias, que tiene muchas veces como consecuencia conflictos con su cónyuge. Las mujeres desesperadas por su precariedad económica, y que dificulta enormemente la falta de mantenimiento familiar, recurren en la mayor parte de los casos a instituciones sociales que le ayuden a solventar esta situación de crisis, creándose un importante número de personas dependientes de las ayudas económicas y sociales de los distintos organismos. Esta dependencia a las ayudas económicas básicas o alternativas parciales sin otras propuestas paralelas, sólo favorece, en la mayoría de las ocasiones, una mejora temporal del individuo, y de alguna manera dificulta el proceso de autonomía, independencia y desarrollo personal de estos grupos en exclusión.

Esta cuestión que presentamos es fácilmente identificable con otros aspectos que se interrelacionan en esta realidad multiproblemática. Además existe dentro de este interrogante que planteamos otra relación vinculada a las normativas, a los recursos económicos institucionales, a los recursos sociales y asociacionales, etc. Lo que quiere decir que la complejidad de esta cuestión sobre la que queremos profundizar, presenta un cuadro con aspectos que se relacionan con otros elementos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Ahora tocaremos algunos de manera muy general. Más adelante, en la actividad número 7, tendremos una visión más aproximada cuando presentemos el mapa conceptual.

Por un lado debemos destacar el alto porcentaje dentro de esta población de personas no cualificadas, fruto de una cada vez más diferenciada división de trabajadores, que perpetua y no favorece la mejora formativa de éstos. Esta situación a la que nos referimos tomo especial relevancia a partir de un un nuevo sistema sociopolítico basado en el Mercado, y donde el nuevo sistema neoliberal y la perdida de margen de maniobra de los Estados a la hora de establecer políticas económicas que favorezcan a los ciudadanos, a propiciado que las distancias de los excluidos respecto a la población más favorecida, hayan crecido.

Toda una serie de características, como las altas tasas de analfabetismo o baja formación, con su consecuente alto índice de desempleo, precariedad económica, una población con gravísimos y pocas veces reseñados problemas estructurales, etc., que favorece y "enriquece" esa realidad multiproblemática a la que tantas veces nos hemos referido, con desestructuración familiar, problemas de malos tratos, discriminación, vulnerabilidad de los niños, etc. A esto se le añaden cuestiones de salud, como drogodependencias, vinculadas cada vez más con problemas de salud mental, tipo esquizofrenías, psicosis, etc., que a su vez, desencadenan en violencia y delincuencia a todos lo niveles.

Estas y muchas más consecuencias de esta realidad sociopolítica que estamos viviendo, favorecen una espiral de infortunios y desgracias que nos conduce a los infiernos. Comienza a convertirse en un multiproblema, en una serie de desventajas que se retroalimentan mutuamente. Pero a su vez, esta situación sociopolítica, irónicamente crea unos nuevos escenarios, una serie de recursos como nunca ha habido en la historia, una distribución de medios para paliar unas realidades que agonizan.

Se ofrecen una cantidad de recursos económicos y sociales institucionales tan mal coordinados y organizados, que se desaprovechan en gran medida. Por otra lado presentan situaciones tan contradictorias y en ocasiones tan incongruentes qu reducen y en algunas ocasiones, perjudican el propio interés de esos recursos.

De ahí que presentemos una cuestión referida fundamentalmente a los dos aspectos generales que hemos presentado. Por un lado, esa realidad multiproblemática que sufren las mujeres que participan en el centro y que les ha conducido a procurarse una autonomía y una búsqueda de inserción socilaboral, y por otro lado la exixtencia de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

unos recursos económicos y unas ayudas no contributivas que nos hace cuestionarnos en que medida favorece o dificulta su incorporación al mercado de trabajo, teniendo en cuenta que quizá esas ayudas económicas y sociales cojean en algunas vertientes.

Es posible que esta cuestión que nos planteamos nos ayude a comprender algunas lagunas presentes en alguno de los recursos, los institucionales o los recursos sociales y asociacionales, o tal vez en ambos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 4. Enunciar, justificadamente, la cuestión sobre la que se va a investigar y que ha sido consensuada por el grupo.

A continuación vamos a presentar la cuestión que finalmente hemos decidido elaborar. La justificación que se nos demanda en esta actividad, ceo que queda claramente argumentada en la actividad anterior. Esa es el motivo por el que para este ejercicio nos limitaremos a enunciar dicha cuestión. Una cuestión que por otro lado podría ser modificada durante el desarrollo de estas prácticas en el caso de que advirtiéramos alguna posible rectificación tanto en lo formal de la pregunta como en la dirección que vayamos a apuntar.

- *¿En qué medida las ayudas no contributivas de las que disfrutan las mujeres son un recurso que favorece o dificulta su incorporación al mercado de trabajo?*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 5. En esta actividad se te solicita que enuncies tu teoría personal sobre los temas o aspectos que se incluyen en dicho interrogante. Para ello, te proporcionaremos las dos cuestiones siguientes:

¿Qué conocimientos teóricos tienes sobre el tema?

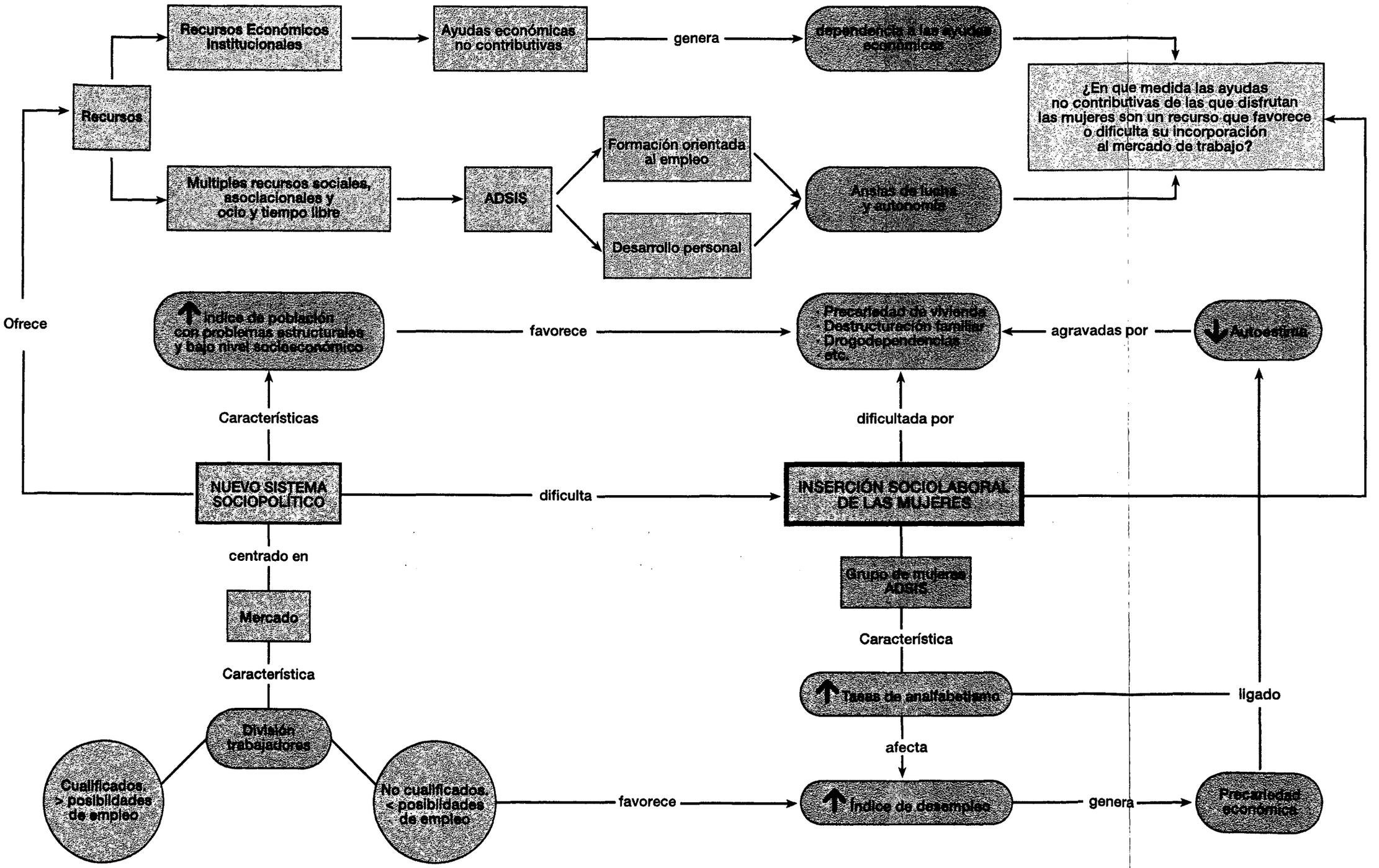
¿Qué conocimientos tienes desde tu experiencia personal en:

- **tu prácticas en los centros de Educación Social**
- **tu trabajo en ONGs, voluntariado, etc.**
- **otros ámbitos de la práctica.**

Resulta nuevamente muy complejo responder a esta actividad, en la que se nos solicita desarrollar una teoría personal acerca de la cuestión que finalmente hemos detectado, partiendo por un lado de los conocimientos teóricos que tengo, y por otro de las experiencias personales que he experimentado. Discernir entre cuales responden a una causa y cuáles a otras me es absolutamente imposible. Si puedo decir, que mis vivencias personales, mi entorno, los contextos en los que he ido construyendo mi identidad, habrán repercutido de alguna manera a una inquietud y un interés personal por un tipo de lectura, en ocasiones más específicas. Pero en esa lectura, podemos incluir desde prensa, a novela, artículos, ensayos, cine, etc.

Desde luego un interés constante por la realidad sociopolítica que en cada momento hemos vivido, inevitablemente, te hace ser medianamente conocedor de algunas de las realidades que tienen que ver con el interrogante planteado. A esto también hemos de añadir una serie de conocimientos teóricos que se han sumado en mis diferentes procesos formativos, y que en ocasiones han tenido relación muy directa con el ámbito de la mujer, e incluso con la mujer y el empleo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 7. Contesta en grupo las siguientes preguntas y estarás decidiendo los criterios que guiarán la revisión de la literatura:

¿hasta dónde nos vamos a remontar para realizar la búsqueda de material?

¿qué tipo de material queremos buscar?

¿sólo material en castellano o también en otros idiomas?

Para la cuestión que vamos a abordar no será necesario remontarnos muy atrás en la búsqueda de material. Aún así hemos tomado la decisión conjunta de revisar las normativas referidas a las ayudas no contributivas del Gobierno de Canarias de los últimos cuatro años. Además hemos recogido diferentes artículos e informes que tienen que ver con la inserción sociolaboral , la mujer, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral, exclusión social, proyectos europeos, publicaciones de FOREM, etc, pero todos ellos de los últimos seis años. Casi todos los aspectos que tienen alguna vinculación con nuestra cuestión tienen mayor validez mientras más actuales sean, eso no quiere decir que durante la búsqueda de información podamos encontrar material útil anterior a esos años.

El material que utilizaremos será exclusivamente en español. En principio no tiene razón de ser buscar otro material que no esté vinculado a la Comunidad Autónoma de Canarias o al Estado español.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 7bis. Discutir en grupo cuáles son las palabras claves que inicialmente guiarán la revisión de la literatura.

Inserción sociolaboral

Recursos institucionales

Recuros sociales, asociacionales y de ocio y tiempo libre.

Formación orientada al empleo

Desarrollo personal

Proyecto de vida

Dependencia de ayudas económicas

Ayudas no contributivas

Desempleo

Autoestima

Realidad multiproblemática

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 8. A continuación te proponemos una plantilla en la que aparecen tres interrogantes que te ayudará a planificar la búsqueda de información. ¿Qué necesito saber y por qué?, ¿Dónde puedo encontrarlo?, ¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?

¿Qué necesito saber y por qué?	¿Dónde puedo encontrarlo?	¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?
• ¿Cuál es la normativa sobre las Ayudas económicas básicas en el Gobierno de Canarias? Será la norma reguladora nos dé el marco de actuación	• B.O.E	• Leerla • Seleccionarla • Contrastarla • Organizarla
• Otras experiencias	• Encuestas y publicaciones	• Leerla • Seleccionarla • Contrastarla • Organizarla
• Marco de intervención social en las Ayudas económicas básicas.	• Bibliografía específica	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9. Rellena, siguiendo el formato que a continuación te proponemos, una ficha por documento seleccionado para tu investigación.

Referencia Bibliográfica

Autor (a): Ballester Grage, Luis y Figuera Gazo, Pilar
Título: Exclusión e inserción social
Editorial: Ed. Síntesis, S.A.
Año: 2000
Fecha de lectura: 08-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir

Análisis de algunos aspectos que tienen relación con el auge de los procesos de exclusión social y laboral de los jóvenes y adultos.

Presenta algunas alternativas de inserción social y profesional, la incapacidad de evitar exclusión laboral y la carencia en cuanto medidas para favorecer el desarrollo de trayectorias continuadas y positivas.

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

- Valora esta aportación.

Destacar fundamentalmente algunas referencias que tienen que ver con la cuestión por nosotros planteada. Desarrollan brevemente un punto dedicado exclusivamente a los programas de rentas mínima, aunque el análisis es fundamentalmente técnico.

El texto señala el paro como el elemento sobre el que gira la exclusión social en España. Por otro lado, en este trabajo, se afirma que los programas más eficaces relacionados con la inserción sociolaboral son aquellos que se dirigen a grupos muy específicos de población con problemas laborales. Insiste también en la importancia de variables socioculturales con el género o la clase social a la hora de entender la realidad de inserción-exclusión del mercado laboral. Interesante también el análisis respecto a los factores personales que influyen en estos procesos relacionados con el empleo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las aplicaciones de la filosofía del *empowerment* también es una mención novedosa respecto a otros textos consultados.

Por último señalar que es una pena que después de mencionar a las cinco iniciativas de apoyo a la inserción sociolaboral, incluya a las mujeres y no desarrolle el análisis, al contrario de los que ocurre con los colectivos de jóvenes, trabajadores mayores de 45 años y parados de larga duración.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Referencia Bibliográfica

Autor (a): Casal, J.; Masjuan, J.M; Planas, J.
Título: La inserción social de los jóvenes
Editorial: Revista de Educación, núm. 293 Págs.109-122
Año: 1990
Fecha de lectura: 07-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

Síntesis sobre una investigación acerca de los procesos de inserción de los jóvenes en la vida adulta. Esta investigación analiza las distintas trayectorias definidas por las diferentes situaciones de salida, los distintos caminos utilizados y finalmente, las situaciones de llegada. Para ello el autor realiza una especial consideración a tres aspectos fundamentales: el contexto social, los componentes estructurales de los itinerarios y las estrategias de inserción.

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

- Valora esta aportación.

El análisis demuestra como la distribución de las oportunidades formativas, en general, tanto en la enseñanza reglada como en la que no lo es, depende principalmente del territorio, del estatus social, del contexto en el que vive.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Referencia Bibliográfica

Autor (a): Suárez, J.M.

Título: La orientación e inserción sociolaboral de los menores tutelados

Editorial: REOP. Vol.12, Nº 21, Págs. 143-159

Año: 2001

Fecha de lectura: 07-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

  Breve resumen del Programa Mentor puesto en marcha en Galicia en 1998.

  Presenta desde los inconvenientes que manifiestan los jóvenes tutelados respecto a la inserción sociolaboral, hasta las diversas labores que realizan los equipos para lograr su adecuada inserción en el mercado laboral y en el ámbito social.

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

  Las preferencias de trabajo y preferencias formativas de este grupo podemos asociarlas y vincularlas con las mismas dificultades que presenta el colectivo de mujeres del centro ADSIS, un grupo de edad amplio, desde los 16 hasta los 60 años, con unas características similares en cuanto a falta de formación, contextos, preferencias laborales y formativas.

- Valora esta aportación.

  Como experiencia enfocada a la orientación e inserción sociolaboral de menores tutelados supone un artículo de utilidad. Las tablas y estadísticas son reveladoras. Pero quizás su utilidad para la cuestión que nosotros hemos presentado, únicamente los datos referidos a las preferencias formativas, pueden sernos de utilidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Referencia Bibliográfica

Autor (a): Filella Guiu, Gemma

Título: Evaluación del programa de orientación para la inserción laboral en los centros penitenciarios

Editorial: Revista de investigación educativa, Vol.18, nº 1, Págs. 83-96

Año: 2000

Fecha de lectura: 06-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

Intervención sobre una necesaria inserción laboral para los internos en los centros penitenciarios para conseguir una inserción social óptima una vez se encuentren en libertad.

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

Este planteamiento acerca de la necesidad de una adecuada inserción en el mercado laboral de grupos en riesgo de exclusión social con el objetivo de facilitar la posterior inserción social, lo hemos recogido en diferentes documentos consultados. En estos documentos se insiste en que la exclusión laboral supone el eje en el que gira la exclusión social, por tener no sólo una función económica sino, además, ser un factor fundamental en la definición de la identidad personal.

- Valora esta aportación.

La publicación aporta una cuestión interesante en cuanto se requiere de un proceso normalizador que facilite la inserción sociolaboral. Esto es aplicable tanto a personas internas en centros penitenciarios, cómo en los procesos de orientación e inserción de otros grupos como mujeres dependientes de prestaciones no contributivas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Autor (a): Gobierno de Canarias

Título: Decreto 13/1998, de 5 de Febrero, por el que regulan las ayudas económicas básicas

Editorial:

Año: 1998

Fecha de lectura: 06-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

  Programa de ayudas económicas básicas para la integración social de las personas más necesitadas.

  Se trata de una adaptación de la normativa a la realidad canaria, donde se realizan diversos ajustes técnicos que intensifiquen su eficacia y profundicen en su carácter integrador a fin de proporcionar la participación plena de los ciudadanos en todos los ámbitos de la vida social.

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

- Valora esta aportación.

  Se trata de la norma reguladora que nos da el marco de actuación para esta cuestión, Las modificaciones de este Decreto son consecuencia de la necesidad de contemplar determinadas situaciones que hasta ahora quedaban fuera de cobertura.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Autor (a): Gobierno de Canarias

Título: Decreto 202/2002, de 20 de Diciembre, por el que se actualizan las cuantías de las ayudas económicas básicas en el Decreto 13/1998, de 5 de Febrero

Editorial:

Año: 2003

Fecha de lectura: 06-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

  Programa de ayudas económicas básicas para la integración social de las personas más necesitadas.

  Actualización de las cuantías de las ayudas económicas básicas

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

- Valora esta aportación.

  Se actualizan los importes máximos establecidos en el artículo 9.1 del Decreto 13/1998, de 5 de Febrero.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 12. Agrupa y presenta al grupo las conclusiones en torno a las diferentes categorías encontradas tras la revisión bibliográfica. ¿Coinciden los resultados a los que hemos llegado con los resultados del resto del grupo?

Los diferentes textos consultados abordan como tema principal la inserción sociolaboral de grupos desfavorecidos. Partiendo de este eje central se desarrollan diferentes análisis, reflexiones, aportaciones, experiencias, etc, principalmente enfocado, hacía jóvenes y mujeres. Las características del contexto en el que se sitúan estos grupos les hace más vulnerables y más cercanos a situaciones de exclusión social. Es cierto, y en eso insisten estos textos, que el elemento sobre el que gira la exclusión social es la imposibilidad de inserción sociolaboral.

Las conclusiones extraídas son las siguientes:

- La discriminación en la mujer se ha dejado sentir en diferentes planos, donde la exclusión y la pobreza se han ido feminizando en el espacio educativo, social y laboral.
- Los factores socioculturales, como el género, la clase social o la etnia afecta los procesos de inserción – exclusión del mercado laboral. El efecto sobre las historias laborales particulares no es puntual, sino acumulativo. Se sabe que la clase social es un factor explicativo de la progresión en el abandono escolar, o la inserción temprana en el mercado de trabajo sin un bagaje de Formación Profesional adecuado. Esta relación que establecen las variables socioculturales conducen irremediablemente, no solo a una crisis económica sino de identidad personal.
- A raíz de esta realidad, surge la necesidad de crear estrategias proactivas, creando condiciones ambientales constructivas como redes de soporte social para desempleados. Unido a esto se hace hincapié en la promoción de la afectividad psicológica o competencia personal (habilidades sociales, asertividad, autoestima).
- De los procesos de inserción sociolaboral extraemos la siguiente conclusión. Se trata de un proceso lento que contempla tres aspectos fundamentales: el contexto social, referido a las condiciones sociohistóricas donde se realiza el proceso de inserción. Las estrategias de inserción, referidas a las vertientes psicológicas, biográficas e individuales que afecta o interviene en estos procesos. Y por

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

último los componentes estructurales de los itinerarios, es decir, el sistema de mecanismos institucionales sobre los cuales se va configurando los itinerarios. Por ejemplo: el sistema de enseñanza, el sistema productivo, el sistema de acceso al empleo, el sistema de acceso a la vivienda, el tejido asociativo y la red de equipamientos.

- La inserción es la entrada a la vida activa y la definición correlativa de un proyecto de vida. Este proyecto de vida engloba el proyecto profesional, la profesión a ejercer que contribuya al desarrollo completo de la persona. El mundo laboral representa una de las últimas instancias socializadoras por la que atraviesa la persona. Mujeres y jóvenes tropiezan habitualmente con muchos problemas al tener carencias importantes en cuanto a los recursos básicos a nivel educativo, cultural y social, y falta de una cualificación profesional adecuada para poder incorporarse a un empleo. Estos aspectos están íntimamente relacionados con las variables socioculturales anteriormente mencionadas.
- En los textos hemos podido leer diferentes iniciativas y experiencias llevadas a cabo con mujeres y jóvenes. Donde se certifica la dificultad de ofrecer vías o alternativas de inserción social profesional a un porcentaje amplio de personas.
- El único texto que está relacionado con las ayudas económicas básicas es el Decreto 13/1998 de 5 de Febrero del Gobierno de Canarias. Este programa de ayudas económicas está destinado para la integración social de las personas más necesitados. Se trata de una adaptación de la normativa a la realidad canaria realizando diversos ajustes técnicos que intensifiquen su eficacia y profundicen en su carácter integrador a fin de proporcionar la participación plena de los ciudadanos en todos los ámbitos de la vida social.

Los datos estadísticos (Febrero 2003) más sobresalientes referentes a las AEBAS, son los siguientes:

- Solicitantes AEBAS, mujeres 1.892 (86'3%) y hombres 81 (13'7%).
- La diferencia porcentual de perceptores entre mujeres y hombres es de mujeres 1.104 y hombres 134.
- La media de ingresos mensual equivalente por persona está entre 250-300 euros (578 mujeres y 81hombres).
- Los beneficiarios de estas ayudas son en su mayoría hogares monoparentales (730 mujeres y 6 hombres).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- El mayor número de perceptores lo encontramos en el grupo de edad comprendido ente 18-44 años, más concretamente entre 18 y 24 años, solteros y separados.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 13. Redacta las hipótesis de trabajo que orienten las siguientes fases de este proceso de investigación.

Una de las situaciones que caracterizan a la situación extrema de estos grupos desfavorecidos sobre los que hemos planteado nuestra cuestión es, que están en una situación de déficit para mantener de manera autónoma una situación normalizada y producida en un contexto que además limita su acceso a los sistemas de ayuda, tanto educativo, formativo o social.

Es cierto, que paralelamente a este aumento de exclusión, crece un sistema de diferentes recursos, tanto institucionales como sociales y asociacionales, que procuran "normalizar" esta compleja realidad.

Por un lado se constata que la no inserción sociolaboral es el elemento sobre el que gira la exclusión social, no sólo por su función económica sino, por ser un factor fundamental en la definición de la identidad personal, importantísima para la consolidación, continuidad y estabilidad del proyecto vital del individuo.

Por otro lado, este considerable crecimiento de recursos, que trabaja entre otros aspectos sobre el desarrollo personal y sobre la formación orientada al empleo, y por otro lado mediante programas de ayudas económicas para la integración social de las personas más necesitadas, genera en muchas ocasiones un conflicto que dificulta la incorporación al mercado de trabajo, fundamentalmente de las mujeres, que además suponen el porcentaje mayor de beneficiarias de este tipo de ayudas. De aquí nace una dependencia a estas ayudas que confronta directamente con el propósito general de estos recursos y estos procesos formativos que se les ofrece, dificultando las estrategias constructivas orientadas a desarrollar toda una serie de competencias personales de tremenda utilidad para su proyecto de vida.

Esto nos hace reflexionar acerca de una líneas de actuación sobre las ayudas económicas básicas que enfocan de manera simple una realidad que es mucho más compleja, sin atender realmente al verdadero propósito con el que se aplican toda esta serie de recursos, desatendiendo un pensamiento complejo en favor de causalidades y respuestas lineales.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TERCERA FASE: ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA

ACTIVIDAD 14. Utiliza este instrumento para planificar es búsqueda de información. Como verás debes ir anotando qué información necesitas para acercarte al tema de estudio, qué fuente la suministrará y qué instrumento es el más adecuado para recoger dicha información.

¿Qué información necesitas recoger?	Fuente de información	Instrumento de recogida de información
• ¿Qué piensan las participantes a cerca de la cuestión que hemos planteado? • ¿Qué conocimientos tienen de esa realidad que hemos planteado? • ¿Qué piensan los profesionales que trabajan con este grupo de la población respecto a la cuestión planteada? • Investigaciones respecto a la cuestión que hemos planteado. • ¿Qué acciones relacionadas con la cuestión se están desarrollando?.	• Equipo de ADSIS • Participantes de ADSIS • Servicios Sociales Distrito I • Coordinadora de Recursos Distrito I • FOREM • Instituto Canario de la mujer • ISTAC • ICFEM • Gobierno de Canarias • CC.OO • Internet	• Entrevistas • Escalas de observación • Consultas de fuentes documentales

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

• Si las hay, ¿Qué profesionales están desempeñando esa labor? • Competencias de ese equipo. • ¿Qué tipo de recursos van dirigidos a este tipo de realidades? • ¿Cuáles son institucionales, y cuáles de tipo social, asociacional o de ocio y tiempo libre? • ¿Cómo son las ayudas no contributivas? • Índices de desempleo en el Distrito I. • Datos estadísticos en general del Distrito I. • Formación Orientada al Empleo • Actividades de desarrollo personal, autoestima ,etc.	• Documentación variada	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 15. Analiza y organiza las información obtenida en los centros de prácticas y presenta las conclusiones en torno a categorías.

Varias han sido las fuentes de donde hemos podido sacar algunas conclusiones dentro del propio centro.

Memoria del centro: Elabora una valiosa aportación en cuanto a contextualización y localización del grupo de mujeres sobre el que trabajamos, representativas a su vez del grupo de población hacia el que va dirigida la cuestión que hemos planteado. Una población caracterizada por su elevada situación de exclusión social, por lo que se ha creado en torno a ella múltiples recursos sociales, asociacionales y de ocio y tiempo libre.

Un aspecto que las define es una fuerte precariedad económica y una dependencia de las ayudas económicas y sociales de los distintos organismos. La población que acude al centro presenta una realidad multiproblemática, basada en un perfil con varias realidades muy complejas. Desde el centro se lucha por construir una integración globalizadora que mire hacia el futuro y que culmine en una realidad totalmente "normalizada", en la que la persona palie sus necesidades sentidas y también las reales, pudiendo acceder finalmente a una plena incorporación y autonomía personal, familiar, social y laboral. Por lo tanto debemos destacar el inmerso esfuerzo que se realiza desde este centro por buscar junto con la participación de las interesadas, solución a las carencias económicas y a la dependencia de las ayudas económicas básicas que sólo favorece una mejora temporal y parcial.

Memoria del grupo de mujeres: En este documento se constata por un lado la iniciativa de estas mujeres por encontrar un espacio donde poder expresarse abiertamente y en donde su palabra tenga un valor reconocido por cada una de las que conforman el grupo. En este espacio muestran su interés por trabajar temas relacionados con la autoestima, la adquisición de habilidades que les ayuden a enfrentarse de manera adecuada a sus realidades cotidianas, disminuyendo en gran medida la dicotomía de sentimientos que presentaban, entre lo que querían y lo que se veían forzadas a realizar. Para ello tienen en marcha una serie de actividades para el cumplimento de extensos objetivos mediante sesiones centrados en varios temas, como son: la autoestima, la confianza mutua, la gestión de sentimientos, los roles de la mujer, la afectividad y la sexualidad en la madurez, la formación sociolaboral desde una perspectiva integradora, la solidaridad y cooperación mutua, la mujer hoy, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Este grupo de ayuda mutua se ha consolidado como un espacio de comunicación, apoyo y relación de notable éxito, que junto con las diferentes propuestas de formación sociolaboral con las que también cuenta en Centro, podría consolidarse con una opción consistente para evitar la exclusión social. Generar también procesos favorables en los diferentes itinerarios del individuo para un mejor desarrollo de la persona en plenitud de oportunidades.

La conclusión que podemos extraer de este tipo de acciones desempeñadas en centros como este es, que gozarían de mayor éxito, si estuvieran acompañadas de otras ayudas económicas adaptadas a la complejidad de las verdaderas realidades que sufren, facilitando así su incorporación al mundo laboral, intensificando su eficacia y profundizando su carácter integrador.

Entrevistas con el equipo de trabajo: Durante las diferentes entrevistas con las trabajadoras del centro, hemos constatado un déficit en lo que se refiere a las políticas que regulan las ayudas económicas básicas y que imposibilitan un éxito mayor de todas las actividades que se realizan normalmente con este tipo de colectivos. En muchos casos esa dependencia a las ayudas frena o corta el proceso de participación plena de los ciudadanos en todos lo ámbitos de la vida social. Urge profundizar sobre dicha cuestión con el propósito de dar respuesta a una serie de problemas de la sociedad de hoy.

Dinámica de "Historia de vida" con el grupo de mujeres: Con esta actividad pretendíamos recoger la opinión directa del grupo de mujeres del centro ADSIS. Estas participantes son o han sido beneficiarias de las ayudas económicas básicas.

Elaboramos una historia de vida de una mujer con características similares a propias vivencias, y posteriormente les presentamos unas cuestiones que propiciaran el debate. Esta actividad fue entregada a las trabajadoras del centro para que la incluyeran dentro de su programa como otra actividad más y se les pidió que fuera grabada.

Era previsible que el hecho que supieran que se trataba de una actividad para una investigación y que además fuera grabada, iba a condicionar sus respuestas. Así fue, aunque a pesar de todo se recogió información muy valiosa.

Los datos más relevantes son los siguientes:

-A pesar de que generalmente rechazan trabajos para no perder la ayuda económica, cuando se les preguntaba qué aconsejarían al personaje de la historia presentada, en una situación similar, la inmensa mayoría se pronunciaba a favor de coger el empleo a pesar de los inconvenientes que este les ofrece.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Mostraron todas un fuerte deseo por entrar en el mercado laboral e independizarse.
- Preferían ganarse el dinero por ellas a pesar de ganar menos y en malas condiciones que recibir ayudas.
- Les preocupa abandonar la familia y las responsabilidades del hogar por ir a trabajar. Demandan un servicio de guarderías que les facilite la incorporación a un trabajo.
- Desean seguir aprendiendo, valoran positivamente los procesos formativos que están siguiendo y lo entienden como una vía para depender de sí mismas.
- Insisten en la dependencia de las ayudas familiares en las cargas del hogar y los niños.
- Desean organizar mejor el tiempo y piden más ayudas.
- Insisten en que es una necesidad seguir recibiendo ayudas económicas durante un período una vez han encontrado trabajo. Durante un tiempo, hasta que su situación se estabilice medianamente, entienden que es recomendable y necesario combinar ayudas económicas y el sueldo del trabajo que acepten.

  Este es uno de los aspectos en los que más insiste y más preocupación le supone a este grupo de mujeres.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 17. Contrasta las conclusiones obtenidas en el análisis de la información teórica y del contexto real.

- **Modificaciones en el sistema de categorías obtenido del análisis de la teoría y el obtenido del análisis de la práctica.**
- **Modificaciones en las relaciones establecidas entre las categorías del análisis de la teoría y las obtenidas del análisis de la práctica.**
- **Modificaciones en las relaciones de causalidad entre las categorías obtenidas del análisis de la teoría y las obtenidas en el análisis de la práctica.**
- **Hasta que punto se verifican las hipótesis del análisis de la teoría en la práctica.**

La complejidad de la cuestión que hemos planteado, junto con la poca documentación específica encontrada, dificulta notablemente una contrastación y una redefinición significativa de la teoría a partir de la práctica. Si a esto añadimos que, por razones ajenas a nuestra voluntad y a pesar de nuestra reiterada insistencia, no pudimos recoger los datos y la información que pensábamos tomar de los trabajadores sociales de Asuntos Sociales del Distrito I, las posibles modificaciones entre el proceso inicial y esta última parte serán escasas. Por otro lado, uno de los documentos en los que se debía sustentar buena parte de nuestros análisis era la normativa acerca de las ayudas económicas básicas, un documento técnico que no aporta más que la respuesta lineal a una cuestión que hemos insistido que es compleja.

La contrastación que vamos a presentar a continuación, por las razones anteriormente detalladas, recogerá en un solo punto las cuatro modificaciones que nos solicitan.

No es casual que entre la teoría y la práctica exista una increíble semejanza. La mayoría de los análisis en lo que se refiere a los aspectos influyentes (o que refuerzan aún más) de la discriminación de la mujer y la feminización de la pobreza en los espacios educativos, social y laboral coinciden. Este aspecto se confirma en la práctica. Ahora bien, la experiencia nos ha demostrado que dentro de estos contextos en situaciones desfavorecidas, el colectivo de mujeres respecto al de los hombres, presenta un mayor deseo e inquietud y ansias de lucha por ocupar esos espacios mencionados. Probablemente el hecho y el peso histórico de "subyugación" tiene mucho que ver.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Respecto a las variables socioculturales, nuevamente se evidencia una coincidencia entre los análisis teóricos y la realidad. El género, la clase social o la procedencia geográfica son factores determinantes en los procesos de inserción-exclusión del mercado laboral. Pudimos comprobar cómo estos factores, junto a su propia realidad, son acumulativos, alcanzando extremos de lo más pesimistas.

Ante estos contextos, se crean numerosísimas estrategias y recursos que pretenden proporcionar redes de soporte social y de competencia personal. Este tipo de recursos suponen una valiosa herramienta de verdadera utilidad, que desgraciadamente se ve frustrada en muchas ocasiones en su última fase, la que afecta a la plena incorporación sociolaboral, muchas veces por un reducido planteamiento de las propias AEBAS y desde luego por las aún precarias condiciones laborales de muchos trabajos. La teoría afirma la cada vez más emergente aparición de estos recursos, la práctica advierte que suponen unas estrategias aún todavía demasiado asistenciales, con los déficits que esto supone. Por lo tanto acerca del lento proceso al que se refieren en la revisión bibliográfica sobre los procesos de inserción sociolaboral, verificamos que los componentes estructurales de los itinerarios, más concretamente, los sistemas de mecanismos institucionales, son los que todavía presentan demasiadas carencias, sobre todo en cuestiones que podrían ser más imaginativas.

Por último, queremos recalcar el fuerte deseo de crecimiento personal de estas mujeres, las ansias de aprendizaje, de autonomía, de trabajar, de enfrentarse sin complejos a su realidad, su esfuerzo, etc. , aspectos que no siempre se reflejan en la teoría, pero si en la realidad. Además estos grupos en exclusión son conscientes de la imposibilidad de un pleno desarrollo, como consecuencia de los que ellas entienden que es un equivocado planteamiento de las AEBAS o por culpa de no ir acompañadas de otro tipo de ayudas paralelas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 18. Confronta las conclusiones a las que has llegado en la actividad anterior con el resto del grupo.

Expuestas y analizadas las conclusiones recogidas en la actividad anterior, el análisis confirma las teorías iniciales personales que nos llevo a la cuestión planteada para esta investigación.

Tras la búsqueda de información teórica y el contraste de la misma en la práctica, su análisis corrobora y da peso a las teorías con las que iniciamos este proceso.

La falta de documentación sobre investigación en esta cuestión y la imposibilidad de acceder a información de las instituciones competentes relacionadas con las AEBAS y todo su proceso, desde su solicitud, hasta que el solicitante deja de estar vinculado a este tipo de ayudas, ha frenado el curso de la investigación. El hecho que no hayamos podido continuar la investigación ha sido motivado por la temporalización de este proceso, lo que no quita que en un futuro inmediato retomemos esta cuestión llevando a cabo un análisis de campo mas exhaustivo.

Por último queríamos señalar que las conclusiones a las que hemos llegado por separado los miembros de este grupo son semejantes y no difieren en ningún aspecto destacable. Es por esa razón que hemos decidido obviar en esta actividad los mismos resultados derivados del ejercicio anterior.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 19. Elabora una síntesis final teniendo en cuenta tu teoría personal inicial y las conclusiones obtenidas tanto del análisis de la teoría como del análisis de la práctica, explicando en qué medida tu teoría personal inicial se ha visto modificada y/o matizada como resultado de este proceso de formación.

Tal y como hicimos constar en las primeras actividades de esta investigación, la población del Polígono de San Cristóbal esta caracterizada por sufrir una realidad multiproblemática típica y característica de estos núcleos urbanos que han sufrido en mayor medida el curso de este nuevo sistema sociopolítico, fundamentado por el predominio del mercado. Más concretamente, ha sido la población femenina, marcada históricamente por una cultura patriarcal que ha prefijado los límites sociales, culturales, educativos, políticos y económicos de las mujeres, las que han padecido una mayor exclusión respecto a todo tipo de oportunidades.

El grupo de mujeres del centro ADSIS se caracteriza por esta falta de oportunidades, mujeres que en muchos casos se sentían oprimidas por una fuerte precariedad económica y por compartir núcleos familiares desestabilizados, hechos que han perjudicado aún más sus procesos vitales, cargados de soledad, falta de atención y discriminación.

Este es el dramático punto de partida para que este grupo reconociera su interés por trabajar temas relacionados con su autoestima, que fomentara su promoción y la igualdad de oportunidades. Todo esto acompañado de una inquietud y un deseo (hecho realidad) de completar una formación que le facilitara el acceso al mercado laboral. Pero así y todo, estas mujeres deben recurrir en la mayor parte de los casos a instituciones sociales que les ayude a solventar esta situación de crisis, creándose un importante número de personas dependientes de las ayudas económicas y sociales de los distintos organismos. Esta dependencia a las ayudas económicas básicas o alternativas parciales sin otras propuestas paralelas o más adaptadas a su complejidad, sólo favorecen una mejora temporal del individuo, y de alguna manera dificulta el proceso de autonomía, independencia y desarrollo personal de estos grupos en exclusión.

No deja de parecernos una intervención meramente asistencial, en donde no se ha hecho participar a las verdaderas interesadas de manera que se atienda a sus intereses reales. Creemos que aún imperan modelos de intervención que no implican la participación activa, que parten de una lógica instrumental, que es lineal. La persona, no decide, no interviene y no es participe.

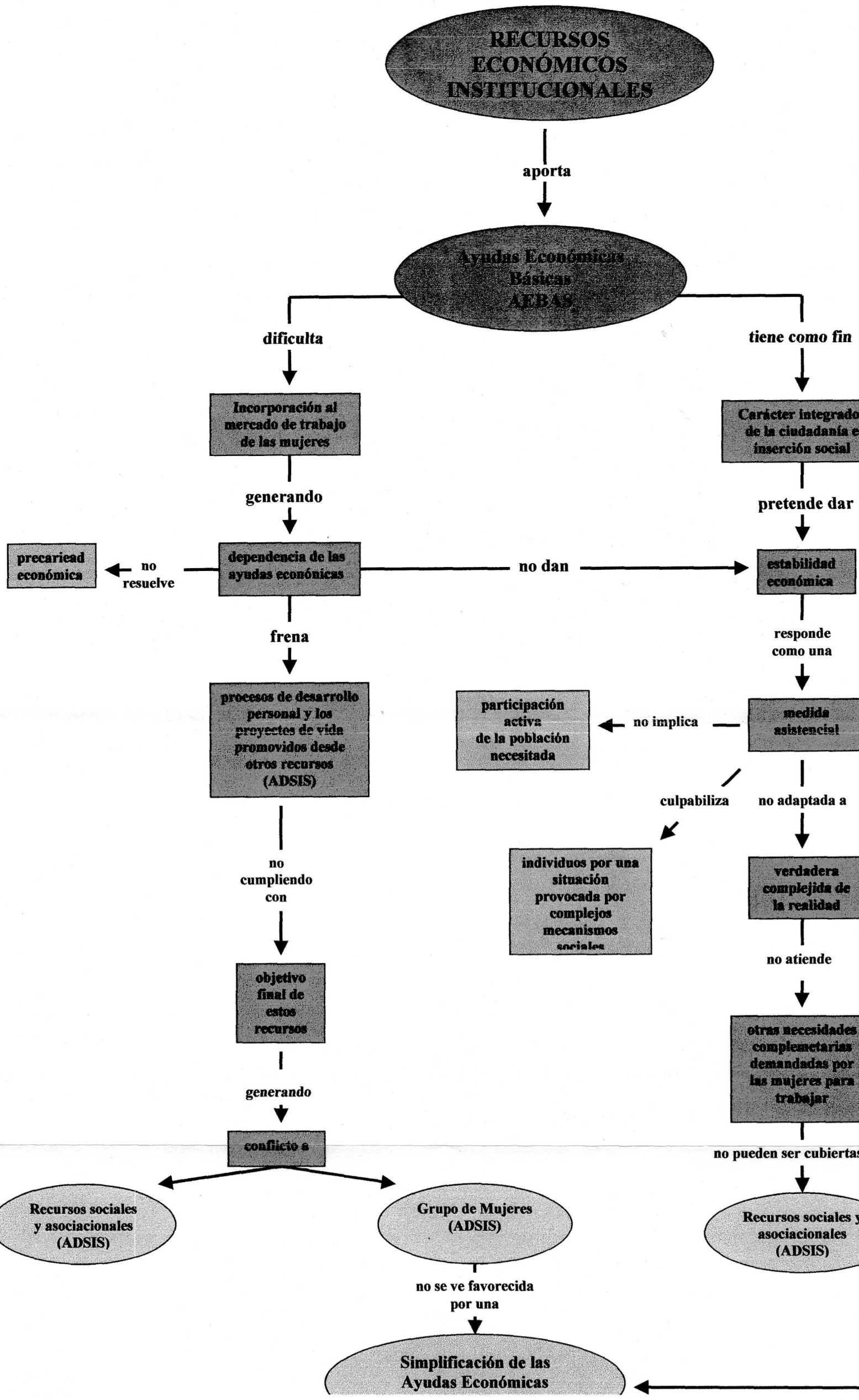
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Es habitual culpabilizar a los individuos por una situación provocada por complejos mecanismos sociales, y esto es lo que parece que ocurre cuando se ponen en marcha estas dinámicas exclusivamente asistenciales. Este podría ser uno de los errores, todos deberíamos reconocer que este debate nos implica a toda la ciudadanía, y todos deberíamos comprometernos. Ni la teoría lo expone claramente, ni las directamente afectadas lo exigen con claridad. La precariedad y la exclusión social nos afecta a todos porque altera el fundamento democrático, lo que significa que la remodelación debería ser más global. Pero mas concretamente, en lo que respecta a la efectividad de las Ayudas económicas básicas, éstas no deben convertirse en débiles parches de un problema complejo. Se debe atender las demandas reales de quien sufre este tipo de exclusión, hacerles participes de su propio crecimiento, convertirlas en protagonistas, de modo que todo el esfuerzo que se realiza a partir de los recursos sociales, asociacionales de ocio y tiempo libre, como ADSIS, pueda ser continuado gracias a unas ayudas que de verdad den estabilidad, y no propicien un conflicto que existe y que hemos presentado en forma de pregunta.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 20. Elabora un mapa conceptual tratando de representar, en esta ocasión, tu teoría personal práctica final.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNO

Fecha de la sesión:

Fase del proceso: 1° Fase

a)¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?

A lo largo de esta primera sesión y durante el desarrollo de estas prácticas, varios han sido a los aspectos que debo destacar en lo que se refiere a mi aprendizaje.

Por un lado se hace evidente lo valioso que es para nuestro aprendizaje el período de prácticas. Evidentemente esto dependerá en gran medida del centro que por fortuna o por casualidad, a cada alumno le pueda tocar. De ahí, la importancia que tanto el vicedecano responsable de la universidad y la del propio tutor en los contactos previos con el centro donde el alumno vaya a desempeñar su período de prácticas deben tomar. Éstos deben asegurarse en la medida de lo posible de la receptividad de los centros, su buena predisposición y conocimientos mínimos de nuestra diplomatura. Por descontado, deben conocer también cual va ser nuestra función durante este período y cuales deben ser las exigencias y limitaciones para con el alumno, de manera que se optimice al máximo esta experiencia. Debemos destacar que en lo que se refiere a lo atrás mencionado, podemos estar plenamente satisfechos en todos estos puntos.

Ha sido más que gratificante para nosotros como futuros educadores sociales, verificar *in situ* un trabajo a todos los niveles bien hecho. Es cierto que quizás es demasiado precipitado por mi parte realizar esta afirmación tan contundente y carente de crítica (hecho este último que no me caracteriza), pero la sorpresa en cuanto a clima de trabajo, coordinación entre los trabajadores del centro, coordinación entre los diferentes recursos del Distrito I, iniciativas, propuestas, metodología, receptividad a nuestras observaciones, etc., ha sido mayúscula. Desde luego este hecho tan significativo es, ya por sí sólo, un rico aprendizaje.

Por otro lado, valorando nuestro aprendizaje desde otra perspectiva, tenemos que resaltar la oportunidad que hemos tenido de identificar muchas de las cuestiones de interés sobre las que un educador social debe profundizar en el ámbito de intervención que en ese momento le corresponda, y que ya estudiamos de manera teórica en la facultad. También ha sido de valioso interés, poner en práctica durante las actividades un proceso que nos obligara a ser conscientes del verdadero significado de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

nuestra presencia en el centro o institución, entendiendo y comprendiendo mediante nuestra propia observación, lo que implica y significa la figura del educador social.

Respecto a concretar aspectos que puedan resultarnos de interés, ha sido también muy interesante, averiguar cómo, sin quererlo, hemos interiorizado el plantear cuestiones en forma de intervención, cuando el problema nunca tiene carácter de intervención, un error que hemos cometido hasta ahora en los procesos de prácticas anteriores a éste.

A nivel más teórico nos hemos beneficiado del importante trabajo de prevención que se está intentando impulsar desde el centro, y apoyados por un programa de la fundación Ideo (programa El Patio) y el Centro Municipal de Servicios Sociales del Distrito I, sobre una coordinadora y red de recursos que procura una mejor coordinación, atender mejor las demandas de la zona, elaborar un análisis y diagnóstico más completo de estos barrios, crear y difundir una Guía de Recursos de este territorio y elaborar planes de intervención y prevención conjuntos. Además tienen la suerte de contar con el asesoramiento de diversos profesionales expertos en programas de desarrollo comunitario, entre los que hay que destacar a Marco Marchionni, del que además tuvimos la fortuna de recibir un curso.

En líneas generales estos son los aspectos más destacables de ésta primera fase. Esto no quita que haya habido otros aprendizajes de igual o mayor valía, que por una cuestión de tiempo y por que ya han sido tratadas durante las tutorías he decidido obviar.

b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión.

A lo largo de esta fase nos hemos encontrados con algunas pocas dificultades relacionadas fundamentalmente con la comprensión de las cuestiones planteadas en los ejercicios. Además, la complejidad que en principio aparentaban algunas partes del proceso de prácticas, o quizás, nuestra falta de entendimiento para realizarlas bajo nuestro nivel de exigencias, suponía que en ocasiones el trabajo se ralentizara más de lo que deseábamos. Probablemente con una menor carga de compromisos no relacionados con este trabajo, tanto por nuestra parte como por parte de nuestra tutora, habría posibilitado un mayor dinamismo en esta primera fase.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

c)Reflexiones en torno a la ideonidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

El planteamiento de las actividades de esta primera sesión ha sido interesante, acertado, ha invitado a la reflexión y me ha inducido al descubrimiento de diferentes aspectos. Quizás los enunciados de algunas preguntas eran confusos y no estaban demasiado claros. Da la impresión también que algunas actividades, e incluso algunas cuestiones, pedían lo mismo, por lo que se prestaban a confusión. Sería interesante clarificar las cuestiones, concretarlas y eliminar pasos que parecían semejantes respecto a otras cuestiones. Existe una tendencia excesiva a desmenuzar las actividades y el proceso de selección e identificación de interrogantes.

Por otro lado no se nos indica el grado de profundidad que se requiere sobre algunas cuestiones que parecen muy generales, por lo que uno duda respecto a la dedicación que debemos prestarle al desarrollo de las actividades.

En cuanto al tiempo de ejecución para las actividades, dependiendo de la profundidad que se nos demande, puede ser bastante escaso. Por supuesto las condiciones especiales en las que estamos realizando estas prácticas (teniendo en cuenta nuestras muchas otras ocupaciones y actividades) dificultan una mejor realización de las actividades.

En cualquier caso, disponer de una tutorización casi personalizada y verdaderamente efectiva, facilita y palia en gran medida las dificultades atrás mencionadas.

De cualquier manera, contar con esta serie de actividades, bien diseñadas en su conjunto, estructuradas en diferentes bloques, y posibilitando y obligando al alumno a desarrollar muchas de las capacidades y los conocimientos que hemos ido incorporando a lo largo de nuestra formación en la universidad, ha posibilitado enormemente que disfrutemos de una visión más global para afrontar con el mejor aprovechamiento posible nuestro proceso de prácticas, favoreciendo en gran medida una optimización del rendimiento, y por lo tanto de nuestro aprendizaje.

d) Aportaciones de mejora

Sería conveniente una explicación previa y detallada del proceso y las actividades que vamos a llevar a cabo, sin mencionar tal vez, aquellos aspectos que nos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

puedan predisponer con demasiada antelación del seguimiento normal y adecuado de estas.

En cuanto a las cuestiones presentadas, simplemente definiría mejor las preguntas, concretaría y eliminaría aquellas que parecen repetirse o que quizás se podrían incluir en un mismo apartado. En ocasiones, como ya he comentado, confunden y ralentizan la dinámica normal.

Se debe vigilar adecuar las actividades al tiempo del que disponen los alumnos. Es muy importante que se les exija trabajo y reflexión, pero se debe tener en cuenta su capacidad de trabajo efectivo teniendo en cuenta la carga formativa que puedan tener.

También es muy importante para la formación del alumno que durante las tutorías, el tutor correspondiente sea capaz de puntualizar, anotar y corregir las consideraciones que crea necesario. Debe trabajarse tanto los procesos positivos como las posibles puntualizaciones en cada sesión, de tal manera que el alumno semanalmente vaya modificando, incorporando, debatiendo y argumentando su trabajo.

e) Anécdotas

El empeño por buscar una cuestión que verdaderamente resultara atractiva y de interés para nosotros como educadores sociales, para el centro donde realizamos las prácticas y para el grupo sobre el que se planteaba, nos ha hecho evidenciar una cuestión sobre la que aparentemente no consta demasiada documentación. Esto nos ha motivado de tal manera, que nos ha incitado a desarrollar más concienzudamente, una vez finalice este proceso, las cuestiones y las hipótesis que hayamos elaborado hasta el momento.

f) Otros

Es importante destacar lo importante que ha sido que nuestra tutora de prácticas sea profesora de nuestra diplomatura, y que tenga además unos conocimientos amplios acerca de las dudas y cuestiones que se nos presentaron, facilitando las orientaciones y sugerencias pertinentes en cada momento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNO

Fecha de la sesión:

Fase del proceso: 2ª Fase

a)¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?

Durante esta fase aprendimos a concretar y organizar la información de manera que nos facilitara poder agruparla y organizarla, de manera que la posterior consulta fuera más provechosa. A partir de este proceso la elaboración de una hipótesis sobre la teoría resultaba más sencilla.

Contrastar las conclusiones con el resto del grupo permitía una mejor definición y síntesis de la información recopilada.

b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión.

Durante esta fase, únicamente dos aspectos presentaron una pequeña dificultad. Por un lado, relacionar las ideas de los diferentes textos consultados con otras que conociéramos. No siempre resultaba fácil relacionar las ideas principales extraídas de los documentos consultados y relacionarlos con otros de los que tuviéramos algún tipo de conocimiento. Algunas veces por desconocimiento acerca del tema abordado.

La otra dificultad que encontré durante esta sesión fue el elaborar un mapa cognitivo que de verdad recogiera un avance respecto al anterior, del mismo modo que redactar una hipótesis que orientara el proceso de investigación. Como ya hemos comentado en varias ocasiones, probablemente la cuestión que nosotros planteamos y la poca documentación encontrada sobre ella, no favorecía su elaboración.

Ya comentamos en el diario anterior que en ocasiones, mantenernos fieles a la realización de las actividades, frenaba una análisis documental más con detenimiento. También el hecho de que las actividades se modificaran durante el proceso influyó considerablemente a su mejor ejecución.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

c)Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

Las actividades suponen de gran utilidad para el propósito de esta fase, destinado a la búsqueda de información teórica. Así y todo, en ocasiones, la ejecución de las actividades, resta tiempo a un más provechoso análisis de esos documentos.

Por otro lado no se nos indica el grado de profundidad que se requiere sobre algunas cuestiones que parecen muy generales, por lo que uno duda respecto a la dedicación que debemos prestarle al desarrollo de las actividades.

d) Aportaciones de mejora

Flexibilidad a la hora de mantener el ritmo propuesto por las actividades, de manera que sé de margen a la improvisación y a la libertad de investigación. Aunque sabemos que nunca hubo tal propósito cuando se plantearon las actividades ni por parte de la tutora, sería conveniente que al alumno le quedara claro ese posible margen de maniobra.

e) Anécdotas

La dificultad para encontrar documentación sobre la cuestión que planteamos, y la frustración que suponía no avanzar demasiado en las conclusiones.

f) Otros

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNO

Fecha de la sesión:

Fase del proceso: 3ª Fase

a)¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?

Quizás un elaborado y minucioso estudio de campo se convierte en la mejor herramienta para presentar algunas conclusiones sobre este tipo de cuestiones que nos planteamos, lo que no quita ni resta importancia en cuanto apoyarlas de documentación teórica. Pero es cierto que esta parte de la investigación, y nuevamente por una cuestión de procedimiento, habría requerido mayor dedicación.

La elaboración del cuadro como instrumento para la búsqueda de información facilitó y agilizó mucho este proceso.

Debemos destacar como instrumento de recogida de información la historia de vida que planteamos al grupo de mujeres, una muy eficaz herramienta para abordar cuestiones delicadas o comprometidas.

Es cierto que, aunque tedioso, analizar y organizar la información y presentar las conclusiones en torno a categorías simplifica el trabajo posterior.

b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión.

Las que tienen que ver con las dificultades burocráticas para realizar una adecuada investigación de campo, mas aún cuando tienes una limitación de tiempo.

c)Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

Probablemente para esta fase, sería conveniente poder disponer de mayor tiempo, no siempre es fácil acceder a las fuentes que suministran la información, y otras veces, la nueva información deriva en otra búsqueda, tanto referido a información nueva que deseo, como a la fuente requerida, lo que modifica la planificación inicial.

d) Aportaciones de mejora

Las que tienen que ver con la ya mencionada temporalización de esta fase.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

e) Anécdotas

A pesar de las dificultades para incorporar la historia de vida que les presentamos a las trabajadoras de ADSIS dentro del programa que tenían diseñado (dificultad por el tiempo del que disponían, no por la propuesta de la historia de vida que se acoplaba perfectamente a sus dinámicas), finalmente fue un éxito. Y aunque el hecho que se estuviera grabando la dinámica y que supiera que era para una investigación condicionaba muchas veces las respuestas el material que pudimos extraer fue de mucha utilidad.

Fue una lastima que después de múltiples intentos no pudiéramos entrevistarnos con los trabajadores sociales del los Servicios Sociales del Distrito I, que nos habían recomendado por el conocimiento que tenían de las AEBAS. En cualquier caso la carta de solicitud para la entrevista está entregada, por lo que no dejaremos pasar la oportunidad para realizarla, y añadirla posteriormente a la investigación que probablemente continuaremos.

Nos sorprendió que desde el Instituto Canario de la Mujer no se trabajara, ni siquiera contaran con documentación sobre las AEBAS o investigaciones relacionadas.

f) Otros

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNO

Fecha de la sesión:

Fase del proceso: 4ª Fase

a)¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?

A descifrar la utilidad de actividades anteriores o los inconvenientes que en ocasiones supone su realización, y no tanto me refiero al hecho de completar las actividades sino el distinguir cuando me puedo saltar su ejecución en beneficio de otras.

Llegado a esta fase, y con el propósito final de elaborar una síntesis final desde la confrontación de la teoría y la práctica comprendes aún mejor el desarrollo de las fases de investigación. Fundamentalmente por verte obligado a elaborar y redactar los pasos y las conclusiones de la investigación que estamos llevando a cabo, facilitado también por un trabajo ciertamente tedioso pero de tremenda utilidad que son los mapas conceptuales. La redacción de las conclusiones y la elaboración de mapas cimientan los conocimientos aprendidos, refuerzan las conclusiones y las hipótesis elaboradas y favorecen un esquema mental de las teorías alcanzadas.

b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión.

Contrastar las conclusiones obtenidas de la teoría y de la práctica por categorías, relaciones de causalidad, etc. No es una tarea sencilla, y siempre dependerá demasiado de la cuestión que hayas presentado para su optima realización.

c)Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

Me parecen adecuadas las actividades para redefinir la teoría a partir de la práctica, aunque como comenté en la pregunta anterior la actividad 14 entraña alguna dificultad.

d) Aportaciones de mejora

e) Anécdotas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 1. A continuación te ofrecemos grandes temas o ámbitos que te pueden ayudar a identificar aspectos de interés sobre los que podrás profundizar durante el período de prácticas:

g) Contexto de la intervención.

El Polígono de San Cristóbal, el marco físico donde se encuentra situado el Centro de Día Adsis Atajo, presenta las típicas y características deficiencias de los polígonos de viviendas periféricas al centro de las ciudades, en este caso el de Las Palmas de Gran Canaria.

En la mayoría de los casos se trata de viviendas de protección oficial, constituyendo un polígono urbanístico y arquitectónico mal diseñado si consideramos aspectos que tienen que ver con la precariedad en cuanto a pocos espacios de extensión y ocio para sus habitantes, por una distribución que dificulta la red comunitaria, y una serie consideraciones arquitectónicas y de diseño de las viviendas que en nada favorecen la mejor calidad de vida de esta población.

Esta población sufre en su mayor parte una situación de nueva pobreza del mismo modo que la mayoría de los barrios limítrofes a éste, como es el caso de Zárate, Casablanca, Tres Palmas, etc.

h) Centro/institución de Educación Social.

El Centro Adsis Atajo situado en la calle Córdoba nº 15 dentro del Polígono de San Cristóbal trabaja en el área de lo social sobre ideales humanitarios y democráticos, y unos valores que se basan en el respeto a la igualdad, el valor y la dignidad de todas las personas. Uno de sus propósitos principales es el acompañamiento de las personas participantes del centro, estableciendo un itinerario con ellas para alcanzar no sólo la integración y el bienestar socioeconómico sino ayudarlas también a alcanzar la idea de Felicidad de cada una de las personas con las que se intervenga.

Debemos destacar de entre los muchos aspectos positivos de este Centro, el trabajo de prevención que se ha impulsado desde el mismo, apoyados por un programa de la Fundación Ideo (programa el Patio) y el Centro Municipal de Servicios Sociales del Distrito I. Una coordinadora y red de recursos de la Zona (Distrito I) con el objetivo de crear una red de recursos que favorezca una mejor coordinación, atender mejor las demandas de la zona y elaborar un análisis y diagnóstico más completo de éstos barrios,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

crear y difundir una Guía de Recursos o Fichero de este territorio y elaborar planes de intervención y prevención conjuntos.

i) Profesionales de la Educación Social.

El equipo del centro Adsis cuenta con 19 profesionales divididos en distintas áreas, contando con una serie de trabajadoras sociales, educadoras, educadores de calle, psicólogos, etc. Además cuentan con la ayuda de 10 voluntarios que colaboran en la realización de las actividades propuestas, ayudando a crear un red solidaria en las áreas de trabajo.

La figura del Educador Social, aún ausente en el centro, enriquecería quizás más la elaboración de modelos de intervención que integren todas las acciones sociales y educativas en una unidad y un diálogo interdisciplinar, que entiendo, sería lo ideal. Este trabajo interdisciplinar posibilitará una actuación dirigida hacia el individuo y su medio, el individuo contextualizado, la única vía posible hacía el éxito en el proceso de socialización.

j) Grupo de destinatarios.

La población del Polígono de San Cristóbal se caracteriza por sufrir una realidad multiproblemática característica de estos núcleos urbanos que han padecido el nuevo sistema sociopolítico basado en el mercado.

Durante éstas prácticas hemos trabajado más concretamente con un grupo de mujeres que en muchos casos se sentían oprimidas por ésta precariedad económica fruto de este nuevo sistema de mercado. Estos núcleos familiares desestabilizados generadores de una fuerte precariedad económica han perjudicado aún más sus procesos vitales, cargados de soledad, falta de atención y discriminación. De ahí que este grupo de mujeres reconocen su interés para trabajar temas relacionados con su autoestima, que fomente su promoción y la igualdad de oportunidades. Proceso que se ha consolidado de tal modo hasta convertirse en un grupo de ayuda mutua, donde han ido, no sólo formándose, sino reforzándose en actitudes y habilidades que les ayuden a adquirir una mejor conciencia de sí mismas, creando a su vez redes de apoyo para luchar contra una situación que genera desigualdad o que supone para ellas una situación de discriminación o sumisión en contra de sus deseos y necesidades.

Uno de los aspectos que nos gustaría destacar es que estas dificultades generales para mantener el núcleo familiar las lleva a recurrir en la mayor parte de los casos a

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

instituciones sociales que les ayuden a solventar esta situación de crisis, creándose un importante número de personas dependientes de las ayudas económicas y sociales de los distintos organismos. Esta dependencia a las ayudas económicas básicas o alternativas parciales sin otras propuestas paralelas sólo favorecen una mejora temporal del individuo, y de alguna manera dificulta el proceso de autonomía, independencia y desarrollo personal de estos grupos en exclusión.

k) Intervención.

Por regla general el inicio de la intervención social comienza tras la demanda de una o más personas interesadas. En muchos de los casos las personas también vienen remitidas a través de educadores de calle o de otros recursos e instituciones sociales.

En cuanto a los modelos utilizados en las intervenciones, la filosofía del centro procura trabajar desde la especificidad de cada sujeto de intervención y atendiendo a todos los sistemas que los rodean (familia, amigos, vecinos...), usando principalmente modelos cognitivo-conductual, constructivista y sistémico, entrelazándolos si fuera necesario.

l) Clima y relaciones de trabajo.

El equipo de trabajo de Adsis está constituido por un grupo de personas que llevan a la práctica una línea de trabajo interdisciplinar, ya que parten de la idea de que sin la participación conjunta del mismo, la actuación en está área sería parcial y limitada, en cambio de esta manera se logra una inserción más global y sistémica.

Este grupo de trabajo propicia un clima adecuado(cálido, cómodo, positividad, integración, implicación, coordinación...) para trabajar en el área de lo social. Esto lo hemos percibido durante nuestras visitas y reuniones con los distintos miembros del equipo de trabajo del centro, lo cual valoramos y creemos de importancia de cara a la intervención con los participantes.

El equipo de trabajo está compuesto por: una trabajadora social, una psicólogo, educadoras y educadores de calle.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 2. Te podría ayudar, también, el interrogante sobre las cuestiones siguientes:

a) ¿Para qué estás en el centro/ institución de Educación Social?

Me encuentro en Adsis como estudiante en proceso de formación (período de prácticas), donde adoptamos una posición de observadores, de estudio de la realidad global para llegar a comprender y entender la situación del contexto y las personas que forman parte del mismo. Además conocer la dinámica de trabajo del equipo profesional del centro, así como la línea de la misma y todo lo que conlleva (proceso, metodología, acciones, estrategias, actitudes, etc..). Durante este período en prácticas tenemos que utilizar los conocimientos adquiridos durante la Diplomatura y a su vez estos complementarlos/ contrastarlos con la práctica en la realidad.

Como futura profesional de la educación social podemos perfectamente forma parte de este equipo de trabajo, ya que nuestras funciones se complementarían con las de los otros profesionales y lo más importante, con el trabajo socio-educativo que se desempeña en dicho centro.

b) ¿Qué hay?

En Centro Adsis Atajo es un Centro de Día que trabaja en el área de lo social, estableciendo un itinerario con los beneficiarios, no sólo para alcanzar la integración y el bienestar socioeconómico, sino ayudarlas también a alcanzar la mayor plenitud de vida de cada uno de los participantes en este proceso.

En este centro los campos de intervención son muchos y muy diversos por lo que procuran mantener una fuerte coordinación con los múltiples recursos sociales con los que cuenta el Distrito I.

El Centro es beneficiario del Plan de Excedente de alimentos de Cruz Roja, pero para que las personas puedan ser beneficiarias deben estar inscritas en el centro y comenzar un proceso de integración sociolaboral.

A nivel preventivo, la intervención realizada es fundamentalmente de carácter informativo. Debido al análisis de la gente en el centro han ido detectando necesidades y riesgos a los que se encuentran expuestos los participantes de los distintos talleres. Lo habitual es que desde esta área se comunique a los educadores lo que se ha observado y las medidas que podrían ayudar a paliarlo. Después de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

dialogarlo se habla en el equipo y de ahí sale la propuesta. De esta manera han surgido las dos escuelas de padres y algunas formaciones concretas.

Además en el trabajo de prevención se ha impulsado desde el centro una coordinadora y red de recursos del Distrito I.

El Centro también cuenta con un grupo de Autoestima que fomenta la promoción y la igualdad de oportunidades de las mujeres.

Los Recursos con los que cuenta son principalmente los siguientes:

- Recursos Humanos:

El equipo de centro, que cuenta con 19 profesionales divididos en las distintas áreas

Los 10 voluntarios que colaboran en la realización de las actividades propuestas, ayudando a crear una red solidaria en las áreas de trabajo.

Los profesionales de las distintas entidades e instituciones con las que se ha creado una red de colaboración y ayuda.

Las personas demandantes de ayuda.

-Recursos Económicos:

Los provistos por las distintas instituciones que nos subvenciones, así como la fundación y asociación a los que pertenece Adsis.

- Recursos Instituciones:

Ayuntamiento, Caritas, Cruz Roja, ONCE, etc.

c) ¿Quién eres tú?

Una estudiante de educación social en período de prácticas, cuyo objetivo es conocer y aprender de manera directa de cuál es la realidad, a quiénes afecta, características de ese entorno, características de las personas que residen en ese lugar, identificar las necesidades, qué programas y proyectos están ejecutándose, cómo funciona un equipo interdisciplinar de profesionales entre otros aspectos.

d) ¿Con quién más estás?

Comparto este proceso de estudio/investigación con un compañero, donde además contamos con el apoyo del resto del equipo de trabajo del centro. Se trata de un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

equipo interdisciplinar compuesto por una trabajadora social, un psicólogo, educadoras y educadores de calle. Los cuales nos ha acogido muy bien y facilitado toda la información necesaria para el desarrollo del mismo.

ACTIVIDAD 2. Describe de una manera razonada aquélla cuestión que quieras presentar al grupo. Debes de tener en cuenta que los temas que propongas sean concretos, fundamentalmente, por el tiempo de que disponemos. Te sugerimos que des forma a tu pregunta.

Una vez, realizado el estudio de la institución y de la realidad del contexto, creímos conveniente tener una serie de entrevistas con las educadoras y la trabajadora social del centro, con la finalidad de conocer mejor las acciones que se estaban llevando acabo, dificultades, respuestas de las participantes y que se hacía desde otros recursos de la zona. Después de las entrevistas comenzaron ha

surgirnos muchas preguntas, tales cómo:

¿Cómo llegan a los participantes?

¿Existen datos sobre el nivel de éxito de los programas?

¿Cuál es el hilo conductor del programa de actividades del área de la mujer?

¿Levan a cabo algún tipo de estrategia para que la participación sea continuada?

¿Se hace un seguimiento individual , durante el proceso, de las participantes?

¿Se les ofrece apoyo jurídico?

¿Existe apoyo sociolaboral?

Finalizado el proceso formativo, ¿se mantiene contacto con las participantes?

¿Se hace algún tipo de trabajo posterior?

Se plantea que la mujer sea educadora de su entorno como transmisora de valores. ¿Se las forma en habilidades? ¿se encuentran psicológicamente preparadas para ello?

¿Se hace algún tipo de trabajo con la población masculina?

Estas cuestiones las trasladamos a otra entrevista donde fueron contestadas por las educadoras y Yasmina. A medida que se desarrollaba la entrevista, me daba cuenta que la realidad de estas participantes es muy dura y realmente complicada. Y que muy pocas, llegaban al objetivo final del proceso, hacía su autonomía personal. Cuando llegaba el momento de tomar la decisión de optar a un puesto de trabajo , la mayoría de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ellas lo rechazan y optan por quedarse en la misma situación. El puesto de trabajo ofrecido no lo pueden combinar con la responsabilidad de atender un hogar, a sus hijos o nietos y el principal motivo, es que no les recompensa económicamente frente a la ayuda económica básica que reciben.

De este modo, plantemos la cuestión que queremos abordar: ¿En qué medida las ayudas no contributivas de las que disfrutan las mujeres son un recurso que favorece o dificulta su incorporación al mercado de trabajo?

ACTIVIDAD 3. En esta tutoría de práctica, el grupo se reunirá con el objetivo de seleccionar, justificadamente, una cuestión sobre el que profundizar. Para ello te proponemos que respondas, por escrito a las preguntas siguientes:

¿Qué sugiere cada una de las propuestas presentadas?

Tras compartir nuestras reflexiones y conclusiones coincidimos en la misma cuestión. Creemos que es interesante e importante abordar dicha cuestión ya que, el proceso que se lleva a cabo, no suele lograr el objetivo final que es la inserción sociolaboral. Debido a la dependencia que existe hacía las ayudas no contributivas. Por lo que creemos, que esta dependencia esta directamente relacionada con la realidad de estas mujeres. Es decir, familias desestructuradas, carga familiar, drogadicción, desempleo, problemas económicos, baja autoestima, analfabetismo, desigualdades de género, etc..

¿Qué preguntas nos provocan?

Algunas de las cuestiones que nos hemos planteado son: ¿Cuál es la opinión o postura de las participantes?, ¿Qué dice la normativa?, ¿Cuál es el proceso de inserción sociolaboral que se lleva a cabo con las solicitantes de la AEBAS? ¿Qué limitaciones y aspectos positivos encuentran las personas que solicitan las ayudas no contributivas? ¿Qué otros factores pueden intervenir durante el proceso de inserción sociolaboral?

¿Con qué podemos relacionar esa cuestión (aspectos o elementos que se relacionan con otros temas?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Esta claro que la cuestión está directamente relacionada con las características de la realidad multiproblemática del contexto donde viven(diferencias de género, violencia, familias desestructuradas, problemas económicos, desempleo, baja autoestima, etc...). Esta cadena de dificultades es lo que influye a la hora de tomar una decisión (optar a un puesto de trabajo). Donde todos los elementos que inciden en esta realidad están interrelacionados, lo que supone llevar a cabo una intervención , donde se logre la mayor participación de la población. Y que esto conlleve a una toma de conciencia para que pueda darse el cambio.

¿Qué temas, aspectos o variables entran en juego en dicha propuesta?

Creo que los he ido nombrado anteriormente, hay muchas variables que entran en juego. Algunas de ellas son, las diferencias de género, violencia, familias desestructuradas, carga familiar, problemas económicos, desempleo, analfabetismo, baja autoestima, drogadicción, delincuencia y precariedad en las viviendas.

¿Por qué creemos que es un interrogante relevante sobre el que debamos profundizar?

Porque creemos que existen factores o variables que influyen en el proceso de inserción sociolaboral de las mujeres, incidiendo en el desarrollo de la autonomía personal de las mismas. Teniendo como base el trabajo relacionado con las desigualdades de género, roles, etc..

Además hasta ahora no hemos encontrado ninguna publicación o investigación que aborde dicha cuestión , lo cual hace que nuestro interés aumente.

¿Qué consecuencias positivas o negativas anticipamos?

La consecuencia positiva que puedo anticipar es la aportación que hagamos una vez finalizada la investigación. Incidiendo en el pleno desarrollo de la autonomía de la mujer.

Y como consecuencias negativas nos encontramos con el poco tiempo del que disponemos para desarrollar la investigación, el espacio de actuación y los recursos disponibles.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 4. Enunciar, justificadamente, la cuestión sobre la que se va a investigar y que ha sido consensuada por el grupo.

Cuestión: ¿En qué medida las ayudas no contributivas de las que disfrutan las mujeres son un recurso que favorece o dificulta su incorporación al mercado de trabajo?

ACTIVIDAD 5. En esta actividad se te solicita que enuncies tu teoría personal sobre los temas o aspectos que se incluyen en dicho interrogante. Para ello, te proporcionamos las dos cuestiones siguientes:

¿ Qué conocimientos teóricos tienes sobre el tema?

Lo que respecta a la normativa(AEBAS) no tengo ningún conocimiento teórico. Tan sólo sé que son ayudas económica básicas, pero no sé nada sobre lo que dice la normativa, características, etc.

Respecto al trabajo con mujeres, o sea, intervenciones que se llevan acabo, programas, historia de la mujer, diferencias de género, etc.. puedo decir que si lo he estudiado y trabajado más a través de algunas de las materias que se imparten en la facultad. Concretamente he trabajado la inserción sociolaboral de las mujeres y una investigación sobre las diferencias de género en la orientación profesional y ocupacional.

Qué conocimientos tienes desde tu experiencia personal en:

-tus prácticas en los centros de Educación Social

Mis prácticas las he realizado en el Centro de Educación para Personas Adultas de Vecindario. La población que participa en este centro mayoritariamente son mujeres. Estas participantes no tienen ningún título académico, (nunca fueron al colegio o lo tuvieron que dejar para trabajar), con carga familiar, muchas han trabajado en la aparcería o en el sector servicios, baja autoestima y acuden al centro para aprender, distraerse y hablar con las compañeras. Estas son los rasgos más característicos de las participantes. Durante mi período de prácticas he observado y comprobado como se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

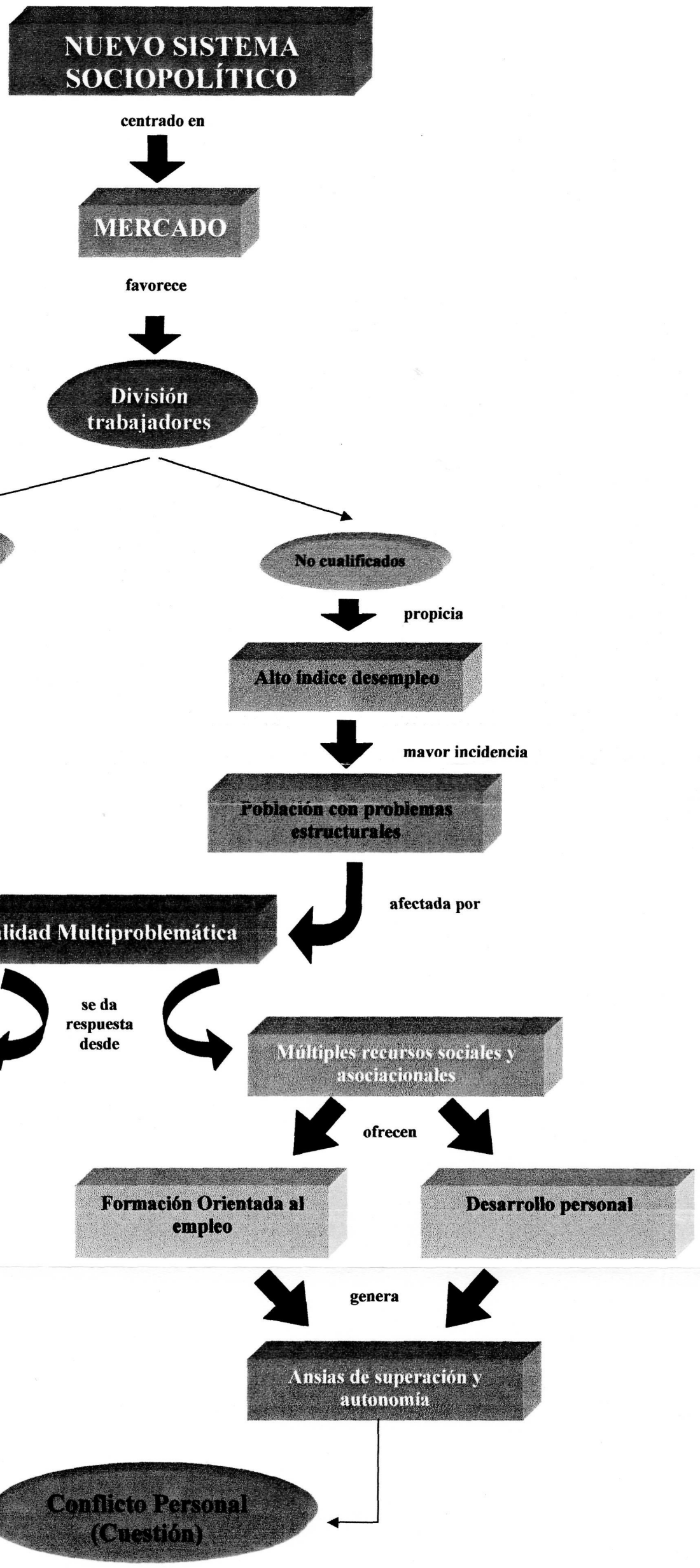
atienden a las necesidades de las participantes a través de actividades socioculturales y de las unidades didácticas que trabajan en el aula, abordando muchos temas de manera transversal.

-tu trabajo en ONGs, voluntariado, etc.

-otros ámbitos de la práctica.

ACTIVIDAD 6. Posteriormente, intenta representar en un mapa conceptual esos conocimientos derivados, tanto de la teoría como de tu experiencia personal.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 7. Contesta en grupo las siguientes preguntas y estarás decidiendo los criterios que guiarán la revisión de la literatura:

¿Hasta dónde nos vamos a remontar para realizar la búsqueda de material?

Nos remontaremos uno o dos años atrás, contando con la información actual.

¿Qué tipo de material queremos buscar?

Normativa sobre las AEBAS. La obtendremos a través de Internet y tendremos una entrevista con dos trabajadores sociales de las oficinas municipales del distrito I. Los cuáles, nos informarán sobre las mismas, cómo es la aplicación y el proceso que se lleva a cabo con las participantes en la realidad.

Conocer la opinión de las mujeres sobre el problema planteado. Para ello se establecerá un grupo de discusión, guiado por las educadoras de ADSIS.

Información bibliográfica sobre la cuestión planteada, como por ejemplo: publicaciones, experiencias, investigaciones, etc...

¿Sólo material en castellano o también en otros idiomas?

Sólo en castellano.

ACTIVIDAD 7bis. Discutir en grupo cuáles son las palabras claves que inicialmente guiarán la revisión de la literatura.

Inserción sociolaboral, mujeres, ayudas económicas no contributivas, autonomía personal, instituciones políticas, desarrollo comunitario, recursos sociales, realidad multiproblemática y proceso.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 8. A continuación te proponemos una plantilla en la que aparecen tres interrogantes que te ayudará a planificar la búsqueda de información. ¿Qué necesito saber y por qué?, ¿Dónde puedo encontrarlo?, ¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?

¿Qué necesito saber y por qué?	¿Dónde puedo encontrarlo?	¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?
• ¿Cuál es la normativa sobre las Ayudas económicas básicas en el Gobierno de Canarias? Será la norma reguladora nos dé el marco de actuación	• B.O.E	• Leerla • Seleccionarla • Contrastarla • Organizarla
• Otras experiencias	• Encuestas y publicaciones	• Leerla • Seleccionarla • Contrastarla • Organizarla
• Marco de intervención social en las Ayudas económicas básicas.	• Bibliografía específica	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9. Rellena, siguiendo el formato que a continuación te proponemos, una ficha por documento seleccionado para tu investigación.

Referencia Bibliográfica

Autor (a): Samanes Echaverría, Benito

Título: Inserción Sociolaboral

Editorial: Revista de Investigación Educativa, Vol, 15, nº, 2, págs. 85-115

Año: 1997

Fecha de lectura: 02-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

  El autor hace un análisis de los procesos de inserción sociolaboral. Analiza desde el origen del movimiento de la orientación, incidiendo en las etapas más fructíferas de este proceso y en todo momento desde un análisis global de la cuestión. El análisis se centra en los procesos de inserción de los jóvenes en la vida adulta, indentificándolos y contrastándolos con los procesos de inserción de la mujer.

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

- Valora esta aportación.

  El análisis demuestra como los procesos de inserción tienen déficit debido a que no dan respuesta a las necesidades de los participantes. No se tienen en cuenta a factores socioculturales, como el contexto, el estatus social, la educación, etc. y características individuales.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Referencia Bibliográfica

Autor (a): Torregrosa Jover, Daniel.

Título: Los jóvenes entre el trabajo, el paro y la actividad. Interferencias y diferencias en la inserción social y profesional.

Editorial: Panorama. Diálogos. Vol. 28. Págs. 43-53

Año: 2001

Fecha de lectura: 07-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

  Se trata de un articulo que nos trata el tema de la inserción sociolaboral de los jóvenes desde un análisis global, donde se interrelacionan la dimensión social, la dimensión económica, la dimensión cultural y la dimensión personal.

  Presenta un análisis de la etapa juvenil y el paso a la vida activa, identificando los inconvenientes con los que se encuentran los jóvenes respecto a la inserción sociolaboral, hasta las diversas labores que realizan los equipos para lograr su adecuada inserción en el mercado laboral y en el ámbito social.

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

  El análisis que ofrece el articulo lo asocio y vinculo con las mismas dificultades que presenta el colectivo de mujeres del centro ADSIS, sobre todo con las características en cuanto al contexto, factores socioculturales, del mercado laboral y respecto a los procesos de formación.

- Valora esta aportación.

  El articulo da lugar a la reflexión crítica y al diálogo, ya que da lugar al contraste con la cuestión planteada en nuestra investigación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Referencia Bibliográfica

Autor (a): Vega Santana, Lidia E.

Título: Mujeres, Igualdad de Oportunidades y Transición Sociolaboral

Editorial: Revista de Educación, núm.327. Págs. 167- 187

Año: 2002

Fecha de lectura: 06-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

Este articulo nos ofrece un análisis sobre la desigualdad entre hombres y mujeres. Como esta desigualdad se ha dejado sentir en la mujer a la hora de acceder a la educación, a la formación profesional y al empleo, en el reparto de tareas, en el trato que reciben desde la publicidad, los libros de textos y otras manifestaciones culturales.

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

Este análisis lo identifico con la situación real de las mujeres que participan en Adisis, donde las relaciones con el hombre están marcadas por la desigualdad entre géneros. Generando estas desigualdades problemas de relación a nivel personal e individual en cada una de las participantes.

- Valora esta aportación.

El articulo defiende la valoración por igual del papel del hombre y de la mujer en la sociedad actual.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Autor (a): Gobierno de Canarias

Título: Decreto 13/1998, de 5 de Febrero, por el que regulan las ayudas económicas básicas

Editorial:

Año: 1998

Fecha de lectura: 06-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

  Programa de ayudas económicas básicas para la integración social de las personas más necesitadas.

  Se trata de una adaptación de la normativa a la realidad canaria, donde se realizan diversos ajustes técnicos que intensifiquen su eficacia y profundicen en su carácter integrador a fin de proporcionar la participación plena de los ciudadanos en todos los ámbitos de la vida social.

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

- Valora esta aportación.

  Se trata de la norma reguladora que nos da el marco de actuación para esta cuestión, Las modificaciones de este Decreto son consecuencia de la necesidad de contemplar determinadas situaciones que hasta ahora quedaban fuera de cobertura.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Autor (a): Gobierno de Canarias

Título: Decreto 202/2002, de 20 de Diciembre, por el que se actualizan las cuantías de las ayudas económicas básicas en el Decreto 13/1998, de 5 de Febrero

Editorial:

Año: 2003

Fecha de lectura: 06-04-2003

Aspectos a destacar

- Idea(s) principales que el autor(a) nos quiere transmitir.

  Programa de ayudas económicas básicas para la integración social de las personas más necesitadas.

  Actualización de las cuantías de las ayudas económicas básicas

- Relaciona esta idea con otras que conozcas.

- Valora esta aportación.

  Se actualizan los importes máximos establecidos en el artículo 9.1 del Decreto 13/1998, de 5 de Febrero.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 12. Agrupa y presenta al grupo las conclusiones en torno a las diferentes categorías encontradas tras la revisión bibliográfica. ¿Coinciden los resultados a los que hemos llegado con los resultados del resto del grupo?

Los diferentes textos consultados abordan como tema principal la inserción sociolaboral de grupos desfavorecidos. Partiendo de este eje central se desarrollan diferentes análisis, reflexiones, aportaciones, experiencias, etc, principalmente enfocado, hacía jóvenes y mujeres. Las características del contexto en el que se sitúan estos grupos les hace más vulnerables y más cercanos a situaciones de exclusión social. Es cierto, y en eso insisten estos textos, que el elemento sobre el que gira la exclusión social es la imposibilidad de inserción sociolaboral.

Las conclusiones extraídas son las siguientes:

- La discriminación en la mujer se ha dejado sentir en diferentes planos, donde la exclusión y la pobreza se han ido feminizando en el espacio educativo, social y laboral.
- Los factores socioculturales, como el género, la clase social o la etnia afecta los procesos de inserción – exclusión del mercado laboral. El efecto sobre las historias laborales particulares no es puntual, sino acumulativo. Se sabe que la clase social es un factor explicativo de la progresión en el abandono escolar, o la inserción temprana en el mercado de trabajo sin un bagaje de Formación Profesional adecuado. Esta relación que establecen las variables socioculturales conducen irremediablemente, no solo a una crisis económica sino de identidad personal.
- A raíz de esta realidad, surge la necesidad de crear estrategias proactivas, creando condiciones ambientales constructivas como redes de soporte social para desempleados. Unido a esto se hace hincapié en la promoción de la afectividad psicológica o competencia personal (habilidades sociales, asertividad, autoestima).
- De los procesos de inserción sociolaboral extraemos la siguiente conclusión. Se trata de un proceso lento que contempla tres aspectos fundamentales: el contexto social, referido a las condiciones sociohistóricas donde se realiza el proceso de inserción. Las estrategias de inserción, referidas a las vertientes psicológicas, biográficas e individuales que afecta o interviene en estos procesos. Y por

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

último los componentes estructurales de los itinerarios, es decir, el sistema de mecanismos institucionales sobre los cuales se va configurando los itinerarios. Por ejemplo: el sistema de enseñanza, el sistema productivo, el sistema de acceso al empleo, el sistema de acceso a la vivienda, el tejido asociativo y la red de equipamientos.

- La inserción es la entrada a la vida activa y la definición correlativa de un proyecto de vida. Este proyecto de vida engloba el proyecto profesional, la profesión a ejercer que contribuya al desarrollo completo de la persona. El mundo laboral representa una de las últimas instancias socializadoras por la que atraviesa la persona. Mujeres y jóvenes tropiezan habitualmente con muchos problemas al tener carencias importantes en cuanto a los recursos básicos a nivel educativo, cultural y social, y falta de una cualificación profesional adecuada para poder incorporarse a un empleo. Estos aspectos están íntimamente relacionados con las variables socioculturales anteriormente mencionadas.
- En los textos hemos podido leer diferentes iniciativas y experiencias llevadas a cabo con mujeres y jóvenes. Donde se certifica la dificultad de ofrecer vías o alternativas de inserción social profesional a un porcentaje amplio de personas.
- El único texto que está relacionado con las ayudas económicas básicas es el Decreto 13/1998 de 5 de Febrero del Gobierno de Canarias. Este programa de ayudas económicas está destinado para la integración social de las personas más necesitados. Se trata de una adaptación de la normativa a la realidad canaria realizando diversos ajustes técnicos que intensifiquen su eficacia y profundicen en su carácter integrador a fin de proporcionar la participación plena de los ciudadanos en todos los ámbitos de la vida social.

Los datos estadísticos (Febrero 2003) más sobresalientes referentes a las AEBAS, son los siguientes:

- Solicitantes AEBAS, mujeres 1.892 (86'3%) y hombres 81 (13'7%).
- La diferencia porcentual de perceptores entre mujeres y hombres es de mujeres 1.104 y hombres 134.
- La media de ingresos mensual equivalente por persona está entre 250-300 euros (578 mujeres y 81hombres).
- Los beneficiarios de estas ayudas son en su mayoría hogares monoparentales (730 mujeres y 6 hombres).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- El mayor número de perceptores lo encontramos en el grupo de edad comprendido ente 18-44 años, más concretamente entre 18 y 24 años, solteros y separados.

Actividad 13. Redacta las hipótesis de trabajo que orienten las siguientes fases de este proceso de investigación.

- Las mujeres con bajo nivel educativo y baja cualificación profesional tienen más dificultades a la hora de incorporarse a un empleo que las mujeres con un alto nivel educativo y alta cualificación profesional.
- Las mujeres que viven en contextos de exclusión social tienen más dificultades para finalizar los procesos de inserción sociolaboral que las mujeres que no viven en contextos de exclusión social.
- Las mujeres que logran insertarse sociolaboralmente tienen una mayor afectividad psicológica y personal que aquellas que no logran la inserción sociolaboral.
- Los procesos de inserción sociolaboral adaptados al contexto social de intervención y que contemplen estrategias de inserción son más efectivos que aquellos procesos de inserción que no reúnan estas características citadas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 14. Utiliza este instrumento para planificar es búsqueda de información. Como verás debes ir anotando qué información necesitas para acercarte al tema de estudio, qué fuente la suministrará y qué instrumento es el más adecuado para recoger dicha información.

¿Qué información necesitas recoger?	Fuente de información	Instrumento de recogida de información
• ¿Qué piensan las participantes a cerca de la cuestión que hemos planteado? • ¿Qué conocimientos tienen de esa realidad que hemos planteado? • ¿Qué piensan los profesionales que trabajan con este grupo de la población respecto a la cuestión planteada? • Investigaciones respecto a la cuestión que hemos planteado. • ¿Qué acciones relacionadas con la cuestión se están desarrollando?. • Si las hay, ¿Qué profesionales están desempeñando esa labor?	• Equipo de ADSIS • Participantes de ADSIS • Servicios Sociales Distrito I • Coordinadora de Recursos Distrito I • FOREM • Instituto Canario de la mujer • ISTAC • ICFEM • Gobierno de Canarias • CC.OO • Internet • Documentación variada	• Entrevistas • Escalas de observación • Consultas de fuentes documentales

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

• Competencias de ese equipo. • ¿Qué tipo de recursos van dirigidos a este tipo de realidades? • ¿Cuáles son institucionales, y cuáles de tipo social, asociacional o de ocio y tiempo libre? • ¿Cómo son las ayudas no contributivas? • Índices de desempleo en el Distrito I. • Datos estadísticos en general del Distrito I. • Formación Orientada al Empleo • Actividades de desarrollo personal, autoestima ,etc.		

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Actividad 15: Analiza y organiza la información obtenida en los centros de prácticas y presenta las conclusiones en torno a categorías.

- El contexto de intervención se caracteriza por deficiencias urbanísticas y arquitectónicas, un alto índice de desempleo, de drogadicción, de violencia, de absentismo escolar, con bajo nivel educativo y escasos recursos económicos. Todos estos factores socioculturales nos muestran un barrio con una elevada situación de exclusión social.
- La población que convive en la Vega de San José se caracteriza por núcleos familiares desestabilizados por un alto índice de desempleo provocado por el nuevo sistema de mercado que origina una fuerte precariedad económica. Esto desenlaza en problemas conyugales, violencia doméstica, familias desestructuradas, drogodependencias, delincuencia, absentismo escolar, indicadores que agraban la desestructuración en el entorno familiar y la desorientación personal.
- Las mujeres viven bajo una realidad de desigualdades frente al hombre. La baja educación, la falta de atención, los bajos niveles de autoestima, la transmisión de responsabilidades con el hogar familiar y el ser víctimas de los malos tratos, les ha afectado a sus procesos vitales como mujeres. Pero aún así , se caracterizan también por ser mujeres luchadoras y con ilusión de poder transformar su realidad.
- En cuanto a la institución , centro de día Adsis Atajo, trabaja en el área de lo social y desde el equipo de profesionales interdisciplinares se comparte y llevan a cabo modelos de intervención donde se trabaja desde la especificidad de cada sujeto de intervención y atendiendo a todos los sistemas que le rodean, usando principalmente modelos cognitivo – conductual, constructivistas y sistémico, en ocasiones interrelacionados. La acciones que se llevan a cabo se ven favorecidas por el buen clima de trabajo (cálido, cómodo, implicación, coordinación, ..) que finalmente repercute de cara a intervenir con los participantes.
- Los procesos de inserción sociolaboral que desde Adsis y otros recursos del distrito I dirigen, coordinan y ejecutan se caracterizan por el bajo número de participantes que llegan a su fase final y total consecución debido a la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

dependencia que existe hacía las AEBAS. Esta dependencia económica se deriva de la realidad multiproblemática en la que viven y de la precariedad de las condiciones de las ofertas de trabajo recibidas.

- La actividad propuesta ha sido llevar acabo, por las educadoras de Adsis, un grupo de discusión con las participantes con el objetivo de saber la postura de las mismas a la hora de aceptar un puesto de trabajo y saber si el recibir la AEBAS interfiere en la decisión final. Las conclusiones obtenidas han sido: cuando llegan a la fase final del proceso de inserción sociolaboral, las mujeres no se incorporan al mercado laboral por la precariedad de las condiciones (contrato temporal, salario, etc) que no les favorece a la hora de obtener un subsidio y porque supone el abandono del hogar familiar. Estos costes no se ven recompensados con el salario que se les ofrece, el cuál no suele ser muy superior a la ayuda económica no contributiva que reciben. Por otro lado, reconocen como positivo el obtener un sueldo por ellas mismas y los procesos de formación y aprendizaje en los que se ven implicadas.

  Las propuestas que hacen son que una vez el proceso llegue a su término y se inserten laboralmente seguir recibiendo la ayuda económica básica paralelamente a su salario, hasta que mejoren su situación económica o condiciones de trabajo. Organizar mejor el tiempo para poder acudir al trabajo y atender el hogar, y por último recibir más ayudas que le faciliten el poder incorporarse a un puesto de trabajo.

Actividad 17: Contrasta las conclusiones obtenidas en el análisis de la información teórica y del contexto real.

- Modificaciones en el sistema de categorías obteniendo del análisis de la teoría y el obtenido del análisis de la práctica.
- Modificaciones en las relaciones establecidas entre las categorías del análisis de la teoría y las obtenidas del análisis de la práctica.
- Modificaciones en las relaciones de casualidad entre las categorías obtenidas del análisis de la teoría y las obtenidas en el análisis de la práctica.
- Hasta qué punto se verifican las hipótesis obtenidas del análisis de la teoría en la práctica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tras la contrastación de las conclusiones obtenidas en el análisis de la información teórica y del contexto real, no se han dado modificaciones en el sistema de categorías, ni en las relaciones establecidas entre las categorías, ni en las relaciones de causalidad. La complejidad de la cuestión planteada, unido a la escasa información encontrada , dificulta la contrastación y la reedificación de la teoría inicial. Se ha dado el caso que en esta investigación exista coincidencia entre la información teórica y la práctica, lo cuál no nos facilita información nueva o modificaciones en la teoría inicial.

Actividad 18: Confronta las conclusiones a las que has llegado en la actividad anterior con el resto del grupo.

Expuestas y analizadas las conclusiones recogidas en la actividad anterior confirma las teorías iniciales personales que nos llevo a la cuestión planteada para esta investigación.

Tras la búsqueda de información teórica y el contraste de la misma en la práctica, su análisis corrobora y da peso a las teorías con las que iniciamos este proceso.

La falta de documentación sobre investigación en esta cuestión y la imposibilidad de acceder a información de las instituciones competentes relacionados con las AEBAS y todo su proceso, desde su solicitud, hasta que el solicitante deja de estar vinculado a este tipo de ayudas, ha frenado el curso de la investigación. El hecho que no hayamos podido continuar la investigación ha sido motivado por la temporalización de este proceso, lo que no quita que en un futuro inmediato retomemos esta cuestión llevando a cabo un análisis de campo mas exhaustivo.

Actividad 19: Elabora una síntesis final teniendo en cuenta tu teoría personal inicial y las conclusiones obtenidas tanto del análisis de la teoría como del análisis de la práctica, explicando en qué medida tu teoría personal inicial se ha visto modificada y/o matizada como resultado de este proceso.

En la Vega de San José se ubica el centro Adsis Atajo, un centro de día que trabaja el área de lo social sobre ideales humanitarios y democráticos, y unos valores que se basan en el respeto a la igualdad, el valor y la dignidad de todas las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

personas. Las características del contexto nos muestran un barrio con carencias urbanísticas y arquitectónicas, con una población afectada por un alto índice de desempleo debido a las nuevas demandas del mercado de trabajo que origina una fuerte precariedad económica, por núcleos familiares desestructurados, por la drogadicción, por la violencia, la escasa formación profesional, el absentismo escolar y otras variables que nos vienen a definir una realidad multiproblemática.

Tras varias entrevistas con el equipo de trabajo de Adsis y conocer la realidad de las participantes y las acciones que desde Adsis se están llevando a cabo decidimos centrarnos en el proceso de inserción sociolaboral que se está llevando a cabo con las mujeres. Esta etapa inicial da lugar a la siguiente teoría: la vinculación de las AEBAS en los procesos de inserción sociolaboral de las mujeres. Vimos con muchas mujeres no se insertaban laboralmente, ya que la complejidad de su realidad social e individual influían en la decisión final. Las condiciones laborales(horarios, localización física, el sueldo, etc) que se les ofrece habitualmente son precarias por lo que, la inserción se dificulta más y les queda como opción las AEBAS. A continuación nos planteamos el querer saber hasta que punto las AEBAS de las que disfrutaban las mujeres son un recurso que favorece o dificulta la inserción sociolaboral de las mismas. Para ello consultamos bibliografía sobre la cuestión planteada y planteamos una actividad para saber que es lo qué piensan las mujeres sobre la cuestión. En cuanto a la bibliografía, no encontramos información que nos relevará nueva información sobre el tema, se trataba de artículos que ofrecían análisis sobre los procesos de inserción sociolaboral en los jóvenes y la mujer. Los cuales se identifican con las variables socioculturales, económicas y personales que resultan definir la compleja realidad que rodean a estos colectivos, normalmente una población que sufre una nueva situación de pobreza y de exclusión social. Y además demostraban como los procesos de inserción no se adaptan a las necesidades de la población, no llevándose a cabo por parte de las instituciones un análisis más global que repercuta en acciones que tengan en cuentan todas las dimensiones que rodea a la persona. Por otro lado consideramos interesante consultar la normativa respecto a las AEBAS y ver en que medida se adapta a las necesidades del solicitante. En cuanto a la información obtenida de la práctica, es interesante resaltar como a través de la actividad planteada pudimos concluir como las mujeres encontraban dificultades a la hora de incorporarse al mercado de trabajo debido a las precarias condiciones de trabajo que se les ofrecía. Esto unido a la situación familiar y económica no les compensa, ya que tienen que abandonar el hogar por un

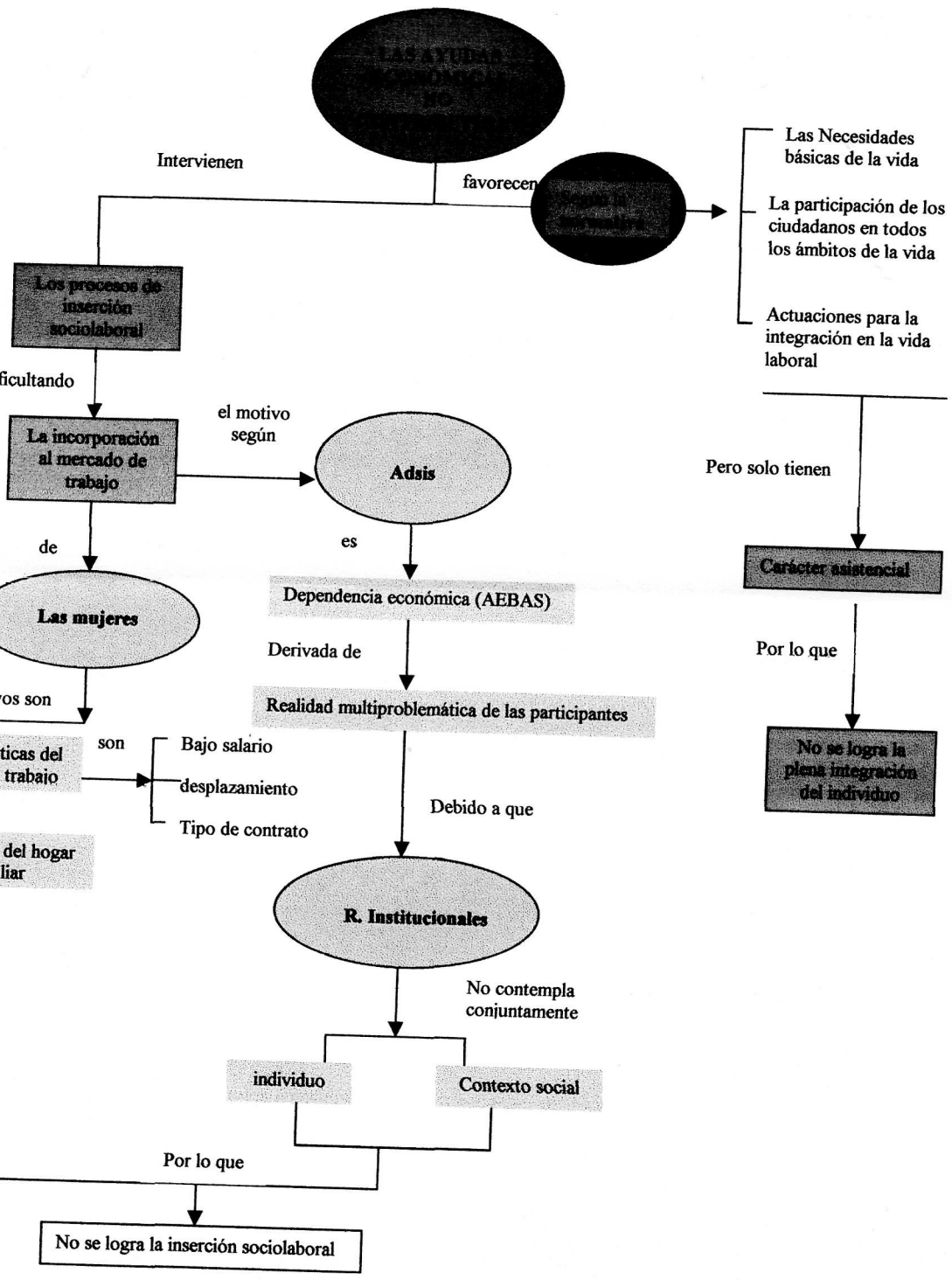
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

sueldo casi equitativo a la ayuda económica básica que reciben. Pero algo sin duda que me gustaría resaltar de este colectivo son sus ansias de lucha y la ilusión por cambiar su realidad.

Tras el análisis teórico concluimos que hemos tratado una cuestión sobre la cual no hay ninguna investigación o publicación, lo cual suponía entrar en un estudio de campo que requiere mucho tiempo del cual no hemos podido disponer. El no haber encontrado información relevante y que además las contrastación de la teoría y la práctica coinciden, nos no llevan a establecer ninguna modificación en la teoría inicial planteada. Por lo que seguimos creyendo que los procesos de inserción sociolaboral no terminan de adaptarse a las necesidades de las participantes.

Actividad 20: Elabora un mapa conceptual tratando de representar, en esta ocasión, tu teoría personal práctica final.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNADO

Fecha de la sesión: ***28 de Febrero***

Fase del proceso: ***Fase 1***

a) ¿Qué has aprendido en esta sesión?

En esta primera sesión he conocido en qué consiste el trabajo que vamos a desarrollar y la dinámica que vamos a seguir. He conocido qué es ADSIS ATAJO y cuál es su línea de trabajo , así como las acciones que llevan a cabo.

b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión

La principal dificultad ha sido que hemos iniciado nuestro trabajo sin saber realmente qué es lo que tenemos que hacer. Esto me ha creado durante el inicio incertidumbre porque me sentía perdida y no sabía por dónde debía comenzar. No ha sido hasta la primera sesión con Cristina hasta que me he enterado realmente de lo qué tenia que hacer. Necesitaba ubicarme y organizar el trabajo.

c) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

Las actividades son idóneas, en cuanto que me han ayudado a estudiar la institución y conocer la realidad del contexto. Además de guiarnos en el proceso de investigación , es una manera de ir recogiendo y ordenando la información con la que queremos trabajar. De esta manera ha sido más fácil llegar a la cuestión que hemos planteado.

Por otro lado, algunas de las preguntas me han resultados muy abiertas a la hora de ofrecer la información pedida. Incluso volvía a tocar temas expuestos en otras cuestiones. Creo que algunas de las preguntas hay que concretarlas más porque sino repetimos información que ya hemos tratado.

d) Aportaciones de mejora

Propongo que algunas preguntas se concreten para facilitar el trabajo del alumn@. Por ejemplo, la pregunta del apartado b) de la actividad 2: ¿Qué hay? . Esta pregunta, bajo mi opinión, se contesta en las preguntas de la actividad 1 y es una pregunta abierta.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNADO

Fecha de la sesión: ***25 de Marzo***
Fase del proceso: ***Fase 2***

a) ¿Qué has aprendido en esta sesión?

Durante esta fase he conocido más en profundidad las aciones de Adsis y me he dado cuenta de que se trata de una realidad multiproblemática. La cual, se debe abordar de manera global y donde la coordinación de recursos de la zona es fundamental a la hora de intervenir.

b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión

La actividad 7 me resultó dificultosa a la hora de plasmar qué era lo que ocurría y que me llevaba a plantear la cuestión. Yo creo que el hecho, de que hayan tantos aspectos que intervengan en la realidad de estas mujeres, hacía que me resultase complicado reducirla a las más relevantes. Pero reconozco que es necesario para ordenar la información y concretar la intervención.

No existe ninguna investigación publicada sobre la cuestión que queremos abordar, lo que implica llevar un trabajo de campo muy interesante pero sobre el cuál no podremos profundizar debido al tiempo que disponemos.

c) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

Las actividades de esta segunda fase me han parecido idóneas para concretar y organizar la búsqueda de información.

d) Aportaciones de mejora

e) Anécdotas

f) Otros comentarios

Comentar que al equipo de Adsis les parece muy interesante la cuestión que abordamos. Estamos recibiendo mucho apoyo por parte de ellos, hay muy buena comunicación y se ofrecen a ayudarnos en todo lo que pueden.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNADO

Fecha de la sesión: ***12 de Mayo***

Fase del proceso: ***Fase 3***

(a) ¿Qué has aprendido en esta sesión?

En esta fase he aprendido ha organizar la información que quiero obtener, así como los instrumentos de búsqueda y dónde la puedo obtener.

(b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión

La dificultad que tuvimos fue la de no poder realizar una entrevista a dos trabajadores sociales del servicio municipal del D I. Las dificultades fueron debidas al tiempo, ya que era complicado establecer una fecha para la entrevista. Por un lado a nosotros se nos acaba el tiempo de nuestras prácticas, y por otro lado estos profesionales tenían mucho trabajo, Esta entrevista era una fuente de información respecto a las AEBAS, donde íbamos a conocer más sobre el proceso que se sigue desde la adjudicación hasta que se finalizasa esta prestación. También queríamos obtener información sobre las personas perceptoras de esta ayuda y si contaban con más recursos que facilitasen el proceso. Otro aspecto que dificulto la entrevista fue la burocracia que hay que seguir para obtener una entrevista, lo cual influyo bastante.

Creo que esta información (la obtenida de la entrevista) podría ser de gran utilidad, ya que es una fuente de información importante para conocer más respecto a las AEBAS y sus perceptores, esto supone nueva información, y además información que hemos echamos en falta en nuestra investigación.

(c) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

Las actividades de esta tercera fase me han parecido idóneas para organizar la búsqueda de información y concretar.

(d) Aportaciones de mejora

Las actividades me parecen adecuadas.

(e) Anécdotas

(f) Otros comentarios

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Nos gustaría en futuro retomar la investigación, ya que consideramos que las conclusiones finales, así como la teoría planteada puede cambiar. Hemos planteado una cuestión que no se ha trabajado y necesitamos disponer de más tiempo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNADO

Fecha de la sesión: ***12 de Mayo***

Fase del proceso: ***Fase 4***

(a) ¿Qué has aprendido en esta sesión?

En esta última fase, no utilizamos nueva información, que nos llevase a modificaciones en la teoría inicial. Las valoraciones las tengo que hacer respecto a las actividades planteadas, las cuales me facilitaron la contrastación de la información para obtener las conclusiones final.

(b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión

No encontré dificultades durante el desarrollo de la fase en cuanto a la realización de las actividades. Eche en falta más tiempo para obtener información, que consideró que es relevante, sobre las AEBAS y los perceptores de las mismas.

(c) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

Las actividades de esta cuarta fase me han parecido idóneas para organizar y concretar las conclusiones finales. Además la actividades han seguido una secuencia que nos facilitaba ordenar la información.

(d) Aportaciones de mejora.

La actividades me han parecido adecuadas.

(e) Anécdotas

(f) Otros comentarios

El haber participado en este proceso de investigación lo valoro muy positivamente. He aprendido a ser más sistemática, a ordenar la información consultada, a reprensentarla, etc. conocer nuevos recursos sociales e institucionales. Hay que decir, que la figura de la tutora de la universidad ha sido fundamental para guiarnos en el proceso. Ha sido buena comunicadora, ha sido clara, ha estado disponible, nos ha facilitado instrumentos para la consulta de información, hemos mantenido una relación de tu a tu, sin necesidad de enfatizar el rol del alumn@ y el rol de profesora.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Algo que si eche de menos, fue el haber tenido una reunión inicial para ubicarnos y saber qué era lo que teníamos que hacer, ya que iniciamos nuestras prácticas sin esta reunión y nos hizo sentir perdidos al inicio.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 2. Describe de una manera razonada aquélla cuestión que quieras presentar al grupo. Debes de tener en cuenta que los temas que propongas sean concretos, fundamentalmente, por el tiempo de que disponemos. Te sugerimos que des forma de pregunta a tu propuesta.

1.Desarrollar políticas tan feministas, ¿no puede causar una mayor diferencia?

2.Desde esta área ¿se pueden desarrollar programas relacionados con el aumento de autoestima y otros factores que ayuden a disminuir el nacimiento de hijos de jóvenes adolescentes , refiriéndonos al barrio de Jinámar?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 3. En esta tutoría de práctica, el grupo se reunirá con el objetivo de seleccionar, justificadamente, una cuestión sobre el que profundizar. Para ello te proponemos que respondas, por escrito, a las preguntas siguientes:

¿Qué nos sugiera cada una de las propuestas presentadas?

La propuesta sobre la actuación de la política de igualdad era demasiado compleja.

Por otra parte, en lo que se refería a investigar sobre la actuación sobre las jóvenes embarazadas de Jinámar, quedaba apartada del centro.

El papel del Educador Social en el centro fue el punto en el que además coincidíamos nosotras a la hora de proponerlo como el tema a investigar.

¿Qué preguntas nos provocan?

Centrándonos en la última propuesta, queríamos saber, cuál era el papel del Educador, si realmente era necesario, y si la falta de este se notaba en las propuestas del centro.

¿Con qué podemos relacionar esa cuestión (aspectos o elementos que se relacionan con otros temas)?

Se puede relacionar con los programas en otras comunidades autónomas que se realizan en el ámbito de la mujer.

¿Qué temas, aspectos o variables entran en juego en dicha propuesta?

Las mismas funciones que se pueden ejercer como profesional de la Educación Social y las funciones requeridas en los centros de mujeres.

¿Por qué creemos que es un interrogante relevante sobre el que debemos profundizar?

Porque nos puede ayudar a la hora de conocer que es lo que se puede hacer en los centros de la mujer desde el papel de Educador Social.

¿Qué consecuencias positivas o negativas anticipamos?

Negativas que el ámbito de búsqueda puede ser muy amplio dado que el colectivo de mujeres lo es y más si se diferencia por alguna característica.

Positivas que profundizaremos en un tema del que hasta ahora no tenemos mucho conocimiento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 4. Enunciar, justificadamente, la cuestión sobre la que se va a investigar y que ha sido consensuada por el grupo.

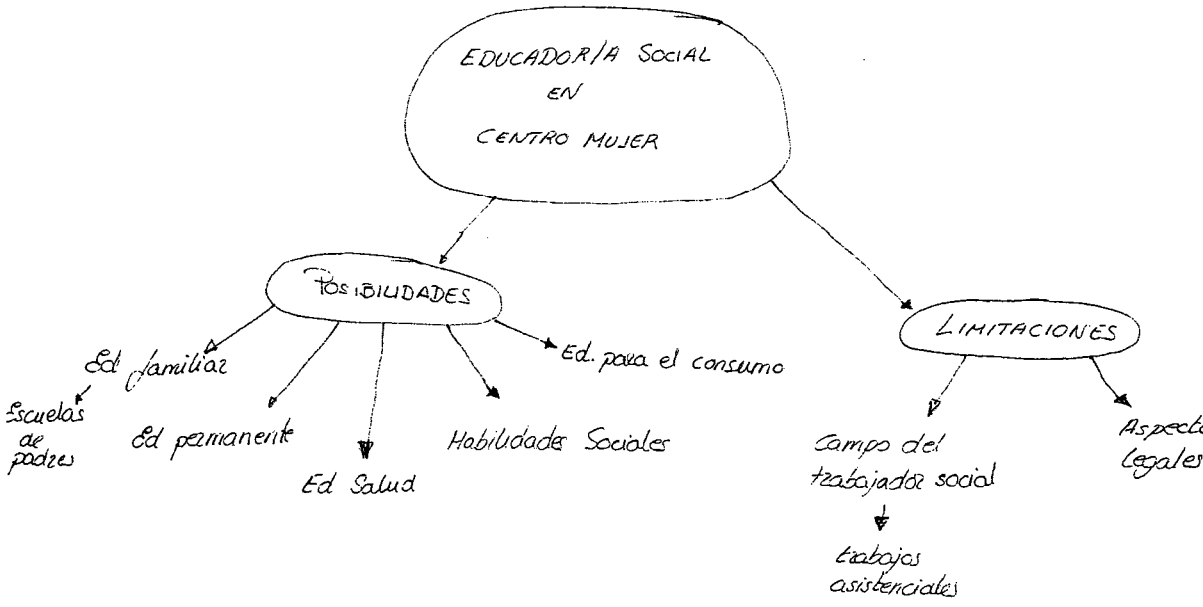
La hipótesis que nos planteamos es sobre las posibilidades y limitaciones que tendría un educador/a social para trabajar en un centro de mujeres.

En un principio nos planteábamos cuáles eran las posibilidades y limitaciones que tendría un educador social para trabajar en un centro de mujeres. La razón por la que nos decidimos investigar sobre este tema fue porque cuando acudimos al centro no vimos ningún profesional que hiciera las funciones de los educadores y por supuesto, tampoco vimos a un educador social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que tendría un educador/a social para trabajar en un centro de mujeres?

o MAPA CONCEPTUAL (ACTIVIDAD 7)



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 8. Contesta en grupo las siguientes preguntas y estarás decidiendo los criterios que guiarán la revisión de la literatura:

1. ¿hasta dónde nos vamos a remontar para realizar la búsqueda de material?
2. ¿qué tipo de material queremos buscar?
3. ¿sólo material en castellano o también en otros idiomas?

1.- 5-10 años.- Aprox.

2.- Centro // Internet // Instituto Canario de la Mujer

Palabras:- Educador social - mujer ⇒ funciones / limitaciones

Act 9 Programas de mujeres ⇒ el educador

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 10. A continuación te proponemos una plantilla en la que aparecen tres interrogantes que te ayudará a planificar la búsqueda de información.

¿Qué necesito saber y por qué?,

¿Dónde puedo encontrarlo?,

¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

¿Qué necesito saber y por qué?	¿Dónde puedo encontrarlo?	¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?
· Funciones y competencias del educador/a social en centros de la mujer · Planes, programas de igualdad donde haya relación con las actividades de los educadores sociales	· Internet ·	· Sintetizar y adaptar los planes y actividades con las funciones del educador social

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9.

REFERENCIA : www.mtas.es/mujer/clara.htm

AUTOR: Ministerio de trabajo y asuntos sociales

AÑO: 2003

FECHA DE LA LECTURA: 10/3/03

ASPECTOS A DESTACAR.

- **IDEAS PRINCIPALES QUE EL AUTOR NOS QUIERE TRANSMITIR.**

En esta página se señalan los objetivos del programa "Clara" para mujeres en proceso de integración social y laboral, estos objetivos son:

- Fomentar la autoestima
- Facilitar la información y el asesoramiento para ayudar a definir su perfil profesional.
- Promover la incorporación y promoción en el empleo, con una formación ocupacional que se adecue a las nuevas demandas del mercado de trabajo.
- Asesorar, formar y acompañar a la iniciativa empresarial.

En la página anterior a ésta se hace referencia a otros dos programas:

- Cursos de formación profesional ocupacional
- Seminarios de orientación para la búsqueda de empleo

- **RELACIONA ESTA IDEA CON OTRAS QUE CONOZCAS.**

Los objetivos del Programa Clara, así como los otro dos, tiene bastante relación con la asignatura Orientación Profesional y Ocupacional, que estamos recibiendo este cuatrimestre, por lo que pienso que puede mantener relación con nuestro perfil.

- **VALORA ESTA APORTACIÓN.**

Guarda relación esta valoración con el apartado anterior ya que considero que en cierta manera los educadores se pueden abrir paso en esta área.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9.

REFERENCIA:

www.aldai-adjuntament.es/mostrarservi.asp?idairea=6&idservei=15

AÑO:

FECHA DE LA LECTURA: 9/3/03

ASPECTOS A DESTACAR.

- **IDEAS PRINCIPALES QUE EL AUTOR NOS QUIERE TRANSMITIR.**

Descripción del Centro Vicent Andrés Estelles de Valencia

- Mejorar la calidad de vida de las mujeres.
- Se fomenta el acceso de estás a la educación, la cultura y el trabajo.
- Atención a la problemática de la mujer (malos tratos, abuso, violaciones, separaciones...)
- Apoyo y asesoramiento sobre el derecho de las mujeres.
- Información puntual de recursos y lugares donde acudir. Edades:
- Todas la mujeres cualquiera que sea su edad, nivel cultural, social o económico

- **RELACIONA ESTA IDEA CON OTRAS QUE CONOZCAS.**

Todos los centros suelen tener estos objetivos propuestos en sus planes curriculares.

- **VALORA ESTA APORTACIÓN.**

Como en casi todas las informaciones de estructuras de centro en ninguna se menciona el perfil de los profesionales ni nombra cuáles son éstos, por lo tanto el educador social no consta en ellos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9.

REFERENCIA: http://www.cfnavarra.es/inam/programas/index.htm

AUTOR: Instituto Navarro de la mujer
FECHA DE LA LECTURA: 9/3/03

ASPECTOS A DESTACAR.

- **IDEAS PRINCIPALES QUE EL AUTOR NOS QUIERE TRANSMITIR.**

Se señalan las líneas de actuación del Plan de Formación "Futura" éstas son:

- Animación a la participación
- Animación al empleo

Programa Teje tu vida, dentro del Plan Futura que está orientado al asociacionismo y a la participación social y política de las mujeres.

- **RELACIONA ESTA IDEA CON OTRAS QUE CONOZCAS.**

Una vez más existe relación entre los objetivos de los planes o programas con cierto conocimiento nuestro respecto a ese campo de actuación, como la animación participativa.

- **VALORA ESTA APORTACIÓN.**

Bajo el desconocimiento que poseemos de quienes son los profesionales que llevan a cabo estas actuaciones, no podemos saber si el educador constituiría un eslabón importante como profesional en este sector, aunque si que tiene relación con nuestro perfil.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9.

REFERENCIA:www.larioja.org/web/centrales/servicios_sociales/mujer/plan_mujer.htm

AUTOR: Instituto de la Mujer de La Rioja

TÍTULO: II Plan Integral de la Mujer (2001/2004)

FECHA DE LA LECTURA: 9/3/03

ASPECTOS A DESTACAR.

- **IDEAS PRINCIPALES QUE EL AUTOR NOS QUIERE TRANSMITIR.**

Se señalan las áreas del Plan:

- Servicios Sociales
- Salud
- Empleo
- Educación
- Política Interior

- **RELACIONA ESTA IDEA CON OTRAS QUE CONOZCAS.**

Las áreas que este plan acoge son las mismas que las del Centro Isadora Duncan .

- **VALORA ESTA APORTACIÓN.**

No esclarece nuevamente cuáles son los profesionales ni los objetivos específicos, pero en torno a las áreas y teniendo en cuenta que en la educación permanente el educador/a social puede ser el encargado más adecuado en el área de Educación, así como en información dentro del área de Salud y Empleo e incluso Educación para el Consumo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9.

REFERENCIA : www.carm.es/cpre/mujer/

AUTOR: Instituto de la Mujer de Murcia

TÍTULO: Segundo Plan para la Igualdad de Oportunidad (1997-200)

FECHA DE LA LECTURA: 10/3/03

ASPECTOS A DESTACAR.

- **IDEAS PRINCIPALES QUE EL AUTOR NOS QUIERE TRANSMITIR.**

Dentro del Área de la Educación señala que las mujeres adultas poseen niveles educativos bajos (mayores tasas de alfabetización)

- **RELACIONA ESTA IDEA CON OTRAS QUE CONOZCAS.**

En una de las visitas al Centro de Telde nos informaron que muchas de las mujeres han sido toda su vida amas de casa y que ni siquiera poseían estudios, por lo que al igual que sucede en Murcia, existe un colectivo de mujeres, que además se adecuan al perfil que estamos estudiando, que no tienen estudios.

- **VALORA ESTA APORTACIÓN.**

Sobre este colectivo se podrían desarrollar programas de alfabetización y que además puedan salir de la rutina de la vida en la casa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A continuación señalo otras páginas sobre programas, igualmente ninguna de ellas nombran al educador social, pero sí en los planes se puede observar similitud con las competencias del educador social como puede ser el área de Educación en todos sus puntos:

- Educación Familiar (mediación familiar)
- Educación para la Salud
- Educación permanente
- Orientación Ocupacional y Laboral.....

http://165.158.1.110/spanish/hdp/hdwmuje.htm

http://portal.aragob.es/servlet/page?_pageid=465,585&_dad=portal30&_schema=PORTAL30&cuerpo.est=ITPG_PRI_IAM_SERVICIOS1%2CITPG_PRI_IAM_SERVICIOS2&menu.est=ITM_PRI_IAM_INTRO

http://www.gencat.es/icdona/op2_a35.htm#Tercer (En catalán)

http://www.emakunde.es/indice_c.htm

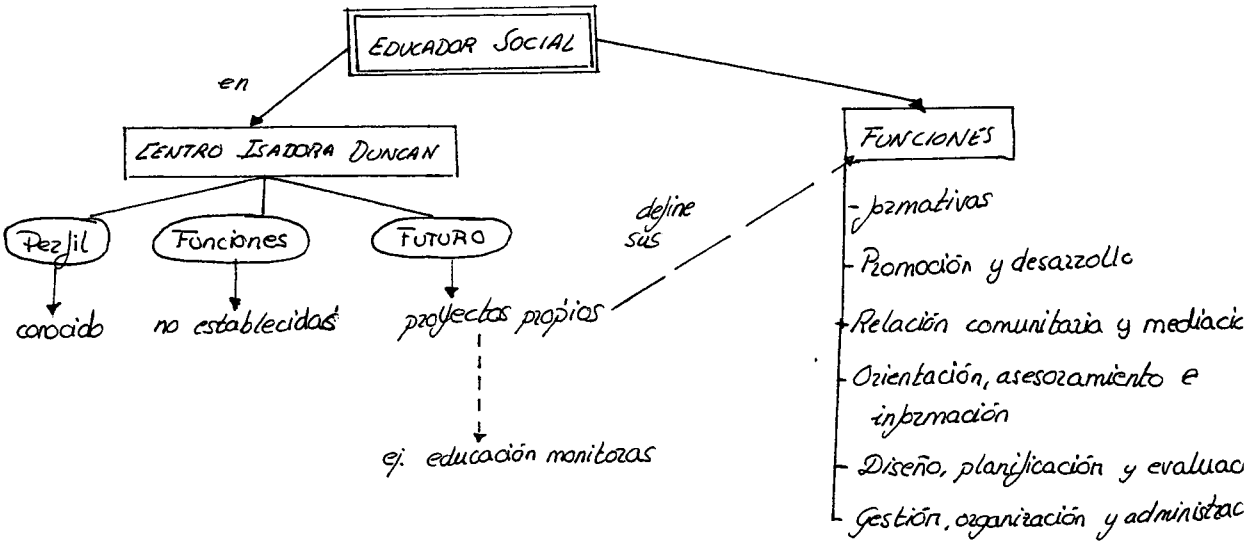
http://www.cfnavarra.es/inam/enlaces.htm

NOTA:

Como perfil de los trabajadores/ profesionales en centros de mujeres no aparecen enlaces de interés que nombren cuáles son estos profesionales.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 13.. Elabora un mapa conceptual donde relaciones los conceptos principales del tema que has estado indagando.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 14.- PLANTILLA DE LA INFORMACIÓN PRÁCTICA.

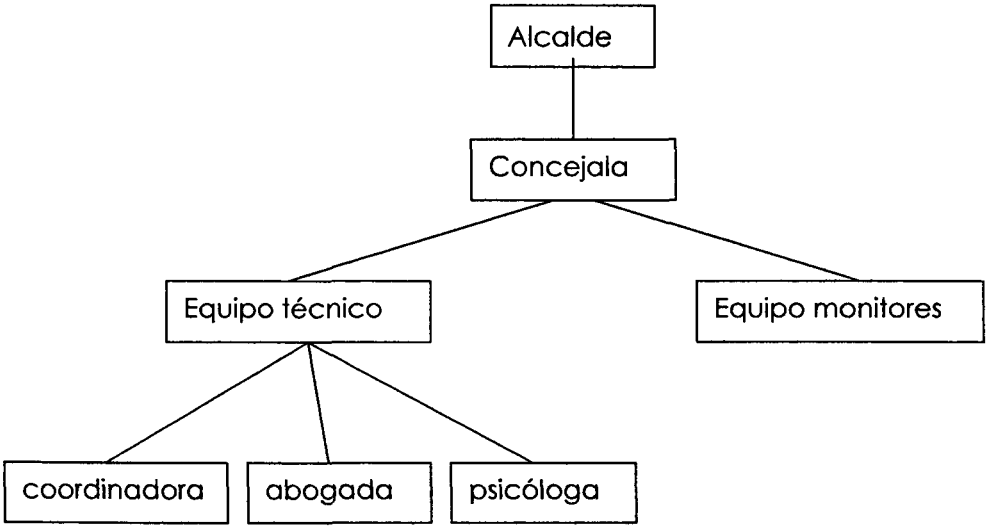
¿QUÉ QUEREMOS?	¿CÓMO?	¿QUÉ HAREMOS CON LA INFORMACIÓN?
▪ Organigrama ▪ Función y perfil de los profesionales del centro. ▪ Plan de acción.	▪ Realizaremos una entrevista a la coordinadora del centro para recopilar la información que queremos conseguir.	▪ La integraremos para luego poder utilizarla en nuestra profesión. ▪ La contrastaremos con la información teórica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 15.

Datos obtenidos de la entrevista con la coordinadora del centro Isadora Duncan.

1 ORGANIGRAMA



*La concejal es abogada y la coordinadora socióloga

PLAN DE ACCIÓN: II Plan de Igualdad

ACTIVIDADES:

- Talleres de manualidades
- Ejercicio físico
- Talleres todo el año en el centro y en barrios
- Programa de radio
- Taller de letras y palabras. Mujeres escritoras
- Salidas culturales
- Talleres de forma eventual

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 17

Aunque este punto ya lo hemos nombrado en unas conclusiones entre mis compañeras, aporto a continuación de forma más individualizada estas conclusiones.

Desde el centro se desea que sus actividades alcancen a la población de forma más extensa, pero esto no es así, ya que sólo llegan a las mujeres que corresponden a un perfil delimitado, esto entraría en "contradicción" con aspectos que definen las funciones de los educadores sociales que es más amplia y no sólo centrada en los individuos en sí y aún menos encasillados. La falta de programas más amplios debido por una parte, a la saturación del personal del centro ; y por otra, a la no propuesta en los currículos de programas que ayuden a mejorar la situación, o la no contratación de personal que pueda subsanar este problema hace que se empeore.

La teoría no se puede contrastar demasiado con la realidad del centro dado que las funciones del educador en el centro no está presente actualmente por lo que se puede decir que muchas de las actividades que se realizarían están siendo cubiertas por otros profesionales, que ni siquiera se hacen, o que no se realizan programas educativos continuados, sino muy puntuales, con esto me refiero a iniciación a la lectura o promoción de la misma en el día del libro, por ejemplo.

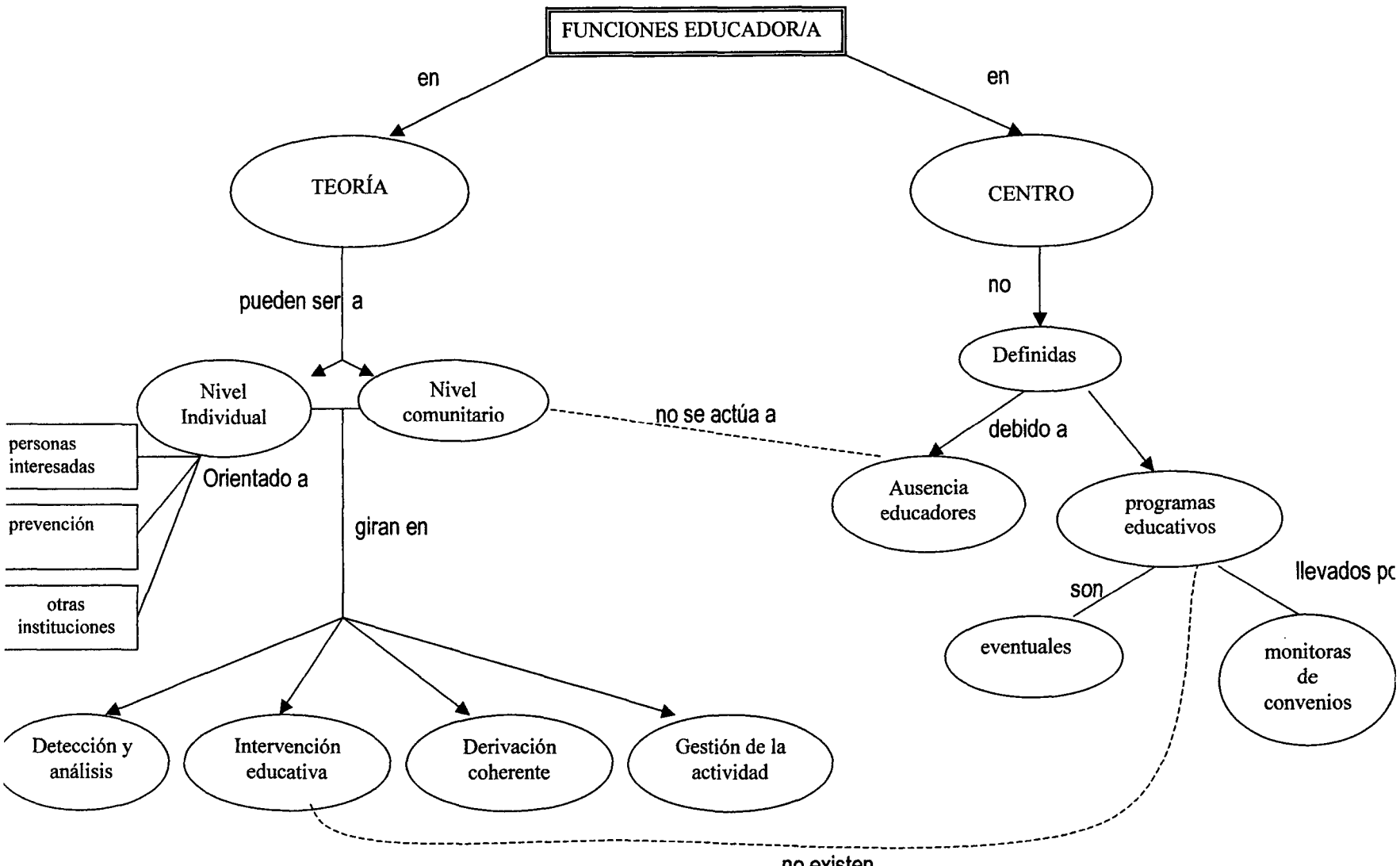
Otra de las diferencias que se obtienen de contrastar la realidad con la teoría es que si una de las funciones que podría realizar el educador social en el trato directo con los individuos son talleres o acciones paralelas en las que las habilidades sociales, la autoestima, etc, se desarrollen, actualmente en el centro las personas que más trato directo tienen con las mujeres que acuden a los cursos son las monitoras y éstas ,en muchos casos carecen de estas propias habilidades como para que puedan promoverlas en sus "alumnas", por lo que se podrían realizar programas a estas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

monitoras para que puedan reciclarse en estos conceptos y promover cambios no sólo en sí mismas sino en las demás.

Como las funciones del educador social en los centros de la mujer no están claramente definidas, podemos concluir en que deben ser los propios educadores los que se hagan hueco en estos centros proponiendo actividades, programas, etc, en los que se puedan ellos mismos incorporar en el centro bien a través de subvenciones inicialmente o de algún otro modo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 22. Evaluación

¿Qué hemos aprendido en este proceso?

A realizar una investigación guiada mediante actividades en lugar de tras una explicación teórica. En lo referido a la teoría y a los conocimientos adquiridos me ha servido para acercarme a este colectivo de las mujeres en los centros de la mujer.

¿Qué aspectos nos quedan sin aclarar que precisan de refuerzos?

En mi opinión el total de estas prácticas se ve algo descolgado en comparación con las prácticas que llevamos actualmente puesto que la investigación se queda en eso y sería necesario aumentar lo que sería las acciones posteriores a este proceso de información.

¿Qué incidencia ha tenido la investigación en mi y en que me ha mejorado o cambiado?

En lo respectivo con la coordinación con mis compañeras ha sido bastante enriquecedor. Y en lo relativo a la información en sí me ha resultado útil como un contacto con la realidad de los trabajos en estos centros y en el propio modo de trabajo que se realizan en los mismos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNADO

Fecha de la sesión: .....27/2/03.....

Fase del proceso: .....Búsqueda de Información.....

a) ¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?

b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión

c) Reflexiones en torno a la ideonidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

d) Aportaciones de mejora

e) Anécdotas

f) Otros comentarios

a) En lo referente a la metodología de la investigación he aprendido que hay que delimitar bien la búsqueda y que la coordinación con mis otras compañeras es sumamente necesaria.

Refiriéndome al tema e información encontrada, opino que el desconocimiento por parte de las instituciones de los educadores sociales, limita nuestra actuación en el campo de la mujer, ya que existen pocas especificaciones de las funciones y limitaciones de los profesionales.

b) Ampliando un poco el apartado anterior la búsqueda resultó algo complicada debido a la no existencias de documentos específicos de nuestro tema.

Por otra parte, el factor tiempo ha sido algo perjudicial, a pesar de que mantenemos una buena coordinación con la tutora, ya que las vacaciones de Carnaval nos ha limitado.

c) En mi opinión la ficha de recogida de datos de la lectura resulta difícil de aplicar en todos los documentos encontrados ya que muchos no son valorables y resulta además algo monótono de utilizar cuando se encuentra bastante información de un mismo tema.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

d) cambiar el formato de la ficha, ya que considero que puede ser útil, pero no de la forma en la que está estructurada, además se centra sólo en libros cuando la mayor parte de la información la hemos encontrado en internet.

e) Como suele ser frecuente en los trabajos a última hora siempre se encuentra más información e incluso más concreta de la que llevamos buscando desde hace tiempo

Otra de las anécdotas surgidas fue que a pesar de que en Cataluña siempre se ha considerado cuna de la Educación Social y que incluso sacamos un libro en catalán de funciones y limitaciones del educador/a social, no mencionaba el trabajo en centros de mujer.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DE LA FASE DE BÚSQUEDA EN LA PRÁCTICA

- **¿Qué has aprendido en esta fase o sesión?**

En esta fase nos hemos dado cuenta que la realidad nada tiene que ver con la teoría y que el desconocimiento que se tiene de la actuación de los educadores concretamente en este centro o mejor dicho, el conocimiento que hay no es valorado ya que los currículos que se envían al centro no son realmente estimados porque no proponen programas para el centro.

- **Dificultades sentidas en esta fase o sesión.**

La visión que tenía la coordinadora de lo que se debería hacer para trabajar en el centro era muy subjetiva porque se basaba en su propia experiencia. Por otra parte, no obtuvimos una información más allá de lo que ya habíamos anotado en nuestra primera visita, aunque sí recogimos la información que queríamos.

Por otra parte, esta fase ya haya sido porque no se nos avisó que se acababa dicha sesión me pareció que la información que buscábamos no era para esta fase en sí, sino para ya hacer el contraste final.

- **Reflexión en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en esta fase o sesión.**

Las actividades de la búsqueda de la información como fueron la 14 y la 16 no nos fueron entregadas sino que se comentaron en las tutorías por lo que no pudimos trabajar directamente con ellas sino de un modo más bien de apoyo de lo que habíamos quedado en hacer en la tutoría. Aún así, la búsqueda no nos resultó complicada.

- **Aportaciones de mejora**

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La búsqueda práctica dado que teníamos que pedir cita antes para que nos atendiera resultaba algo complicado por lo que en mi opinión la vinculación que debería hacerse en el centro debería ser algo más directa.

- **Anécdotas y otros comentarios**

El haber ido a la entrevista con la coordinadora y ver que para que seamos contratados en ese centro hay que ir con un proyecto por delante, nos estimuló para realizar un proyecto si queremos ir al centro a trabajar, opinión que compartimos las tres nada más salir de la entrevista

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DE LA FASE DE CONTRASTE DE LA INFORMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA

- **¿Qué has aprendido en esta fase o sesión?**

A contrastar la relación entre la realidad, la teoría y las opiniones que teníamos, sirviendo de reflexión a la hora de valorar al educador social como un profesional necesario en el Centro dado que quedan mucha áreas sobre las que actuar que no están siendo campo de actuación actualmente.

- **Dificultades sentidas en esta fase o sesión.**

Para mí esta fase me resultó algo borrosa y muy sobrepuesta sobre la anterior, de echo ya ha sido nombrado anteriormente que la delimitación entra ambas no resultó muy clara.

- **Reflexión en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas en esta fase o sesión.**

Creo que las tutorías eran más productivas que la realización de las actividades de forma individual en esta etapa puesto que todos compartíamos las mismas ideas y hubiera resultado más completo la realización de forma conjunta, aunque pienso que sí es necesario mantener una información escrita de las reflexiones, pero como ya he dicho , de forma conjunta.

- **Aportaciones de mejora**

Lo dicho anteriormente alude a lo relativo a este apartado.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **Anécdotas y otros comentarios**

La utilización de correos electrónicos para pasar la información, citarnos , etc, nos ha ahorrado bastante tiempo y nos ha mantenido en contacto tanto con la tutora como con nuestras compañeras de manera muy positiva.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 3. Describe de una manera razonada aquélla cuestión que quieras presentar al grupo. Debes de tener en cuenta que los temas que propongas sean concretos, fundamentalmente, por el tiempo de que disponemos. Te sugerimos que des forma de pregunta a tu propuesta.

¿Por qué la abogada del centro constituye el pilar del centro?

¿qué posibilidades tiene el educador social para trabajar con el grupo de mujeres?

¿Por qué la violencia de género es el tema más relevante?

¿son efectivas las políticas de igualdad, a pesar de que aún sigue existiendo prejuicios y discriminación hacia la mujer? ¿El educador social tiene cabida en el desarrollo y diseño de las mismas?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 4. En esta tutoría de práctica, el grupo se reunirá con el objetivo de seleccionar, justificadamente, una cuestión sobre el que profundizar. Para ello te proponemos que respondas, por escrito, a las preguntas siguientes:

¿Qué nos sugiere cada una de las propuestas presentadas?

¿Qué preguntas nos provocan?

¿ Con qué podemos relacionar esa cuestión (aspectos o elementos que se relacionan con otros temas)?

¿Qué temas, aspectos o variables entran en juego en dicha propuesta?

¿Por qué creemos que es un interrogante relevante sobre el que debamos profundizar?.

¿Qué consecuencias positivas o negativas anticipamos?

Como futuras educadoras sociales hemos detectado varios problemas o cuestiones, que nos han parecido relevantes tras la entrevista con la tutora del centro de la mujer en Tolde.

Las propuestas presentadas responden a diversos temas que podíamos tratar en la investigación. De hecho, nos encontramos con propuestas relacionadas con el papel del Educador Social en el ámbito de la mujer, otras sobre un dato que nos comentó la tutora del centro en la visita, que refiere al por qué la agresor es el pilar de dicho centro. También, nos encontramos con propuestas acerca de la discriminación de género, y sobre todo, el tema de la violencia hacia la mujer. Otra de las cuestiones, planteadas fue, si son efectivas las políticas de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

igualdad y si lo que se quiere conseguir es una igualdad entre hombre y mujer, por qué seguimos hablando de una Concejalía de la Mujer, cuando se podría plantear denominarse, por ejemplo, "Concejalía del ciudadano".

Cada una de las propuestas sugiere trabajar y conocer muchos aspectos. Pero, el problema que han coincidido en la presentación de las propuestas, es si verdaderamente se observa la ausencia de un Educador Social en el centro, si es necesario y hasta donde podría llegar su práctica profesional. Puesto que estamos de acuerdo en que el Educador Social podría desempeñar un papel fundamental en un centro similar.

Por tanto, hemos decidido centrar la investigación en torno al papel del Educador Social. Pues, pensamos que se podría relacionar un poco con todo lo que se ha comentado al estudiar las posibilidades y las limitaciones que tendría al trabajar con un grupo de mujeres

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 5. Enunciar, justificadamente, la cuestión sobre la que se va a investigar y que ha sido consensuada por el grupo.

¿Qué posibilidades y limitaciones tendría el Educador social para trabajar en un centro de mujeres?

Al final hemos decidido que esta sea la cuestión a investigar, porque pensamos que nos ayudaría a conocer, por una parte, aún más nuestra profesión y, por otra, acercarnos a un nuevo ámbito donde podríamos intervenir profesionalmente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA TERCERA: EXPLICITAR NUESTRA TEORÍA PERSONAL

El primer objetivo se podrá abordar a través de una de las dos actividades que a continuación se te presentan:

ACTIVIDAD 6. En esta actividad se te solicita que enuncies tu teoría personal sobre los temas o aspectos que se incluyen en dicho interrogante. Para ello, te proporcionamos las dos cuestiones siguientes:

¿Qué conocimientos teóricos tienes sobre el tema?

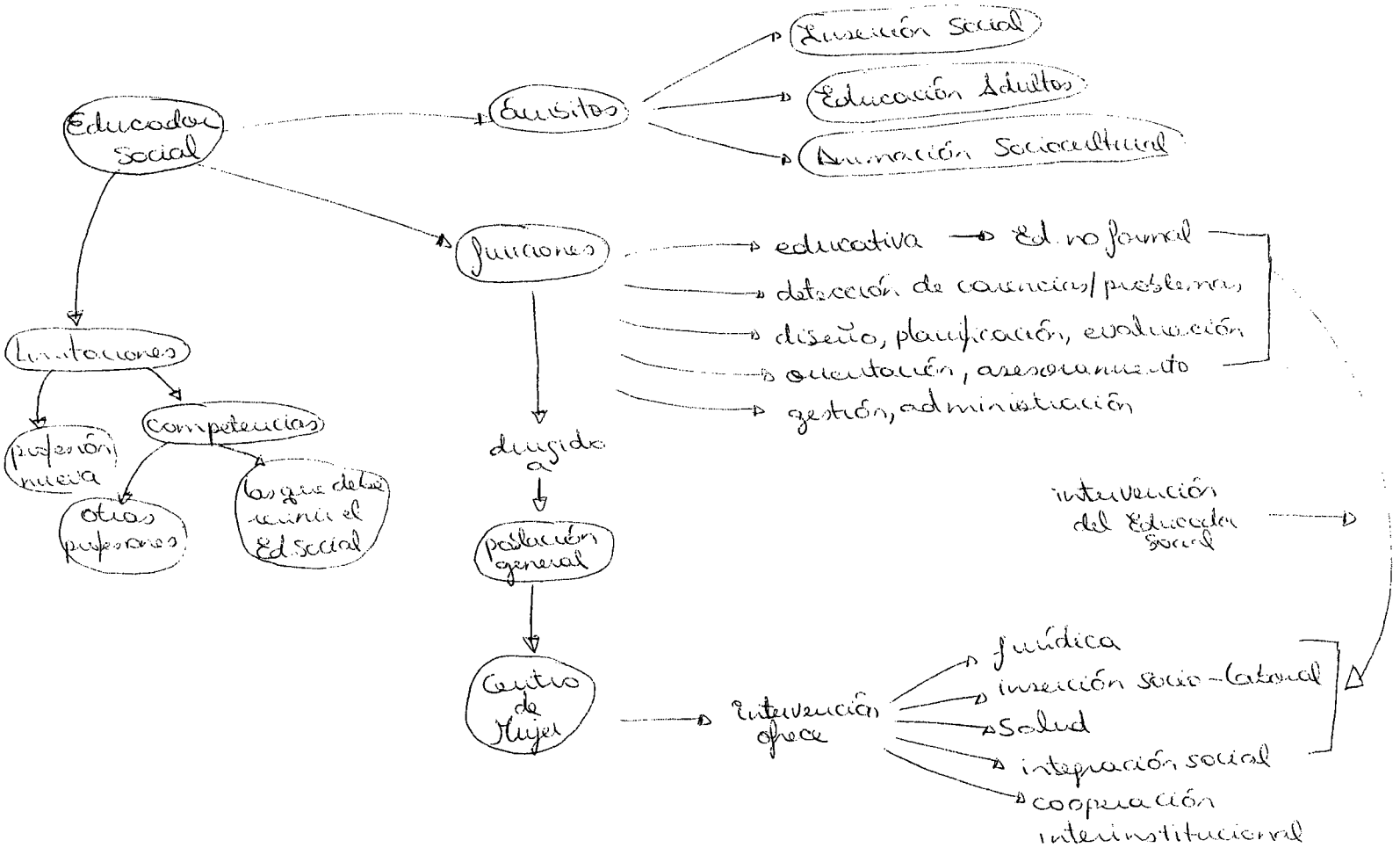
¿Qué conocimientos tienes desde tu experiencia personal en:

- tus prácticas en los centros de Educación social
- tu trabajo en ONGs, voluntariado, etc.
- otros ámbitos de la práctica

ACTIVIDAD 7. Esta actividad, como la anterior, pretende que explicites tu teoría personal. Consiste en crear un mapa mental y escribir una frase explicando tu punto de vista, idea principal u opinión sobre el tema. A continuación, te describimos los pasos a seguir para facilitarte dicha tarea.

- Coge dos hojas de papel. En la primera escribe en el centro el tema sobre el que vas a trabajar y rodéalo con un círculo.
- Deja fluir tu pensamiento y, a medida que se te vayan ocurriendo palabras relacionadas con ese tema, escríbelas alrededor del círculo y traza una línea que una cada una de ellas con la central.
- Realiza el mismo proceso con las ideas que te vayan surgiendo hasta que tengas la hoja llena de ideas.
- Una vez elaborado tu mapa mental, en la segunda hoja intenta escribir una frase que refleje la idea o las ideas principales de tu mapa.
- Escribe ahora el borrador sobre el tema, partiendo de lo que has escrito en tu mapa mental y en las frases que recogían tus ideas principales.
- Escribir una frase que refleje la idea o las ideas principales de tu mapa.
- Escribe ahora el borrador sobre el tema, partiendo de lo que has escrito en tu mapa mental y en las frases que recogían tus ideas principales. Cuando lo tengas contrástalo con los aportados por el resto del grupo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 8. Contesta en grupo las siguientes preguntas y estarás decidiendo los criterios que guiarán la revisión de la literatura:

¿hasta dónde nos vamos a remontar para realizar la búsqueda de material?

¿qué tipo de material queremos buscar?

¿sólo material en castellano o también en otros idiomas?

- Durante los últimos 10 años - 5 años
- Internet
- Biblioteca de la UCPGC
- Instituto de la Mujer

Palabras Claves:
1º Educador social + Mujer
2º Funciones y limitaciones Ed. Social
3- Programas de Mujer

Educador social en otros países

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9. Discutir en grupo cuáles son las palabras claves que inicialmente guiarán la revisión de la literatura

Inicialmente las palabras claves serán:

- Educador Social y mujer
- Funciones y limitaciones del Educador Social
- Programas de mujer.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 10. A continuación te proponemos una plantilla en la que aparecen tres interrogantes que te ayudará a planificar la búsqueda de información.

¿Qué necesito saber y por qué?,

¿Dónde puedo encontrarlo?,

¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

¿Qué necesito saber y por qué?	¿Dónde puedo encontrarlo?	¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?
-Funciones del Educador Social Si queremos saber cuáles son las funciones de un Ed. Social en un centro de mujer, primero hemos de conocer las funciones generales.	- Libros, Internet, Apuntes de clases.	Leer y enumerar las funciones
- Programas relacionados con la mujer (x)	- consejalía de la mujer, centro de investigación, libros.	Analizar y descubrir si el papel del educador social se recoge en ellos.
- Políticas sociales, Planes de Igualdad. (x)	- Internet, libros	
- Rol y función de la mujer conocer las características de las mujeres y su papel en la actualidad.	- Libros	Analizar el papel de la mujer.
(x) Es importante conocer que políticas, programas, planes, se han puesto en marcha o permanecen.		

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 11

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Autor: Jordi Riera Romaní

Título: Concepto, formación y profesionalización de: El Educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional.

Editorial: Nau Llibres

Año: 1998

Fecha de lectura: 29 Febrero.

ASPECTOS A DESTACAR

* Ideas principales que el autor nos quiere transmitir

Riera, J. expone que para determinar las funciones del Educador Social hay que tener en cuenta los campos/ámbitos de intervención del educador social y su perfil. De modo que las funciones específicas son: programación, ejecución y seguimiento de tareas, relación con las familias, participar en el seguimiento y evaluación del proceso recuperador de los beneficiarios, etc.

Aparte de esto Riera, J. clasifica las funciones según su contenido en: formativas, promoción y desarrollo, relación comunicativa y mediación, orientación, asesoramiento e información, diseño, planificación y evaluación y de gestión, organización y administración.

Finalmente, con respecto a los ámbitos de intervención aporta 3 clasificaciones: 1) Petrus, indica 10

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

(sobre un individuo concreto, grupos, familias, espacio escolar, barrio...); 2) Martínez, indica seis grupos (promoción, cultural y social, atención al riesgo o situaciones de marginación social, inadaptación, etc; 3) Clasificación de los ámbitos en tres grupos: educación especializada, educación de adultos y animación sociocultural.

* Relaciona esta idea con otras que conozcas

No podemos relacionar con Petrus, en los apuntes dados en clase, pues se trata de la misma clasificación en cuanto a los ámbitos. Y con respecto a las funciones no difieren uno del otro, pues aunque aparezca varias clasificaciones, todas son muy parecidas lo que cambia es el criterio de clasificación.

* Valoración de esta aportación

La clasificación de las funciones realizada por Riera, J. es la más adecuada para entender la profesionalidad del Educador Social. Pues, los clasifica en seis pero además se subdividen, clasificando aún más la función de partida. Con respecto, al tema que nos ocupa considero que prácticamente la totalidad de las funciones las puede desempeñar un Educador Social en un centro de mujeres.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 11

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Autor: Teresa Romans, Antoni Petrus, Jaume Trilla

Título: De profesión Educador (a) Social.

Editorial: Paidós Año: 2000

Fecha de lectura: 29 Febrero

ASPECTOS A DESTACAR

* Ideas principales que el autor nos quiere transmitir

El perfil profesional y las competencias del Educador Social se están clasificando a través de las definiciones de las funciones. Sin embargo, esto último resulta difícil debido a la diversidad de realidades sociales con las que nos encontramos.

Así, se recogen varias clasificaciones de distintos autores, J. Trilla y J.M. Quintana realizan un decálogo de funciones del Educador Social, entre ellas, por ejemplo: la función detectora y de orientación, animación grupal comunitaria, formativa, informativa, etc.

Posteriormente los autores de este libro enfocan las distintas funciones del Educador Social a través de una variable: el medio. De este modo, nos encontramos con tres funciones en el medio externo, medio interno y de gestión.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Todas estas funciones las podemos sintetizar en cuatro ejes: 1) Detección y análisis; 2) Intervención educativa; 3) Derivación coherente; 4) Gestión propia de la actividad educativa.

* Relaciona esta idea con otras que conozcas

Riera coincide con este autor en que hay que tener en cuenta los ámbitos de intervención para determinar las funciones.

Por otra parte, la descripción de las funciones del Educador Social no coincide exactamente con la de otros autores, pero es cierto que guarda cierta similitud y aborda todos los puntos que otros autores como Riera, J. o Petrus, o las determinada por el primer congreso estatal de Educación Social.

* Valora esta aportación.

Considero que se detalla de forma clara y precisa las distintas clasificaciones de las funciones del Educador Social. Al final, el autor concluye que las funciones giran entorno a 4 ejes: 1) detección y análisis; 2) Intervención educativa; 3) Derivación coherente; 4) Gestión propia de la actividad educativa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 11

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Autor: Violante Martínez Quintana

Título: Estudios y Políticas sociales para las Mujeres

Editorial: Universidad Nacional a Distancia Año: 2000

Fecha de lectura: 29 Febrero.

ASPECTOS A DESTACAR:

* Ideas principales que el autor nos quiere transmitir.

En un principio se centra en las características de la mujer actual, atendiendo a los cambios de roles que se han producido en las últimas décadas como la incorporación al mercado laboral de la mujer y lo que esto ha significado, al igual que los estereotipos que aún siguen existiendo y se transmiten a través de la familia.

Luego aparece un caso de elaboración de un programa denominado "Talleres itinerantes de información y formación para mujeres", que trata de analizar las características de las mujeres extremeñas. con respecto al desconocimiento de sus derechos y la discriminación de sexos. que viven.

* Relación con otras ideas que conozcas.

En la obra de Toro, J. (1996) "El cuerpo como delito, Anorexia, Bulimia, cultura y sociedad".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

trata el tema del nuevo papel social de la mujer. Pues, antes el hogar constituía el primer plano de la vida de una mujer. Sin embargo, en estos momentos el trabajo, de forma exclusiva o hacíendolo compatible con las tareas domésticas, es la mayor aspiración de la mayoría de las mujeres. Apareciendo un nuevo tipo de mujer, la supermujer, con una multiciplidad de funciones y roles de la mujer: profesional, sexual, materna, conyugal, doméstico, etc.

* Valoración:

El programa es de especial relevancia ya que podemos observar la carencia de un profesional del Educador Social.

Pues, entre los profesionales que son necesarios para llevarlo a cabo no se incluye al Educador Social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 11

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Autor: Federación Estatal de Asociaciones profesionales de Educadores Sociales (FEAPES)

Título: Notas del I Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro en la educación social.

Editorial: Bilbaína Año: 1995

Fecha de lectura: 29 Febrero

ASPECTOS A DESTACAR

* Ideas principales que el autor nos quiere transmitir

De este libro he tomado varios puntos. En primer lugar, con respecto a las funciones del Educador Social las resume en ocho puntos: detección de sujetos y grupos en situación de riesgo, intervención educativa, mediador social, entre otras.

Luego nos encontramos con las características del perfil del Educador social atendiendo a las intervenciones socio-educativas, capacidades y características personales.

Finalmente, se expone los ámbitos de intervención: animación sociocultural, educación especializada y educación de adultos. Dichos ámbitos son descritos en profundidad en páginas siguientes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

* Relaciona esta idea con otras que conozcas.

Durante el "I Congreso Estatal del Educador Social" se establecieron las funciones del educador social similares a las detalladas por otros autores como Petrus y Riera. Con respecto a los ámbitos, sí se da una clasificación igual a la establecida por Petrus.

* Valora esta aportación.

La principal aportación es que la Educación Social tiene como destinatarios a toda la población en general, por tanto, se incluye la mujer. Por lo que las funciones del Educador se podrían realizar en un centro o programas dirigidos a la mujer.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 11

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Autor: www.alipal.com/edusoc.htm

Fecha de lectura: 29 Febrero.

ASPECTOS A DESTACAR:

* Ideas principales que el autor nos quiere transmitir.

Explicación del significado de Educación social, así como la preparación específica del Educador Social. Por otra parte, divide sus "tareas" en tres: 1) tareas preventivas o profilácticas, 2) Asistenciales, 3) terapéuticas.

Además, se detalla los campos de intervención del educador social y las salidas profesionales.

* Relaciona esta idea con otras que conozcas.

Las podemos relacionar con Petrus, pues realiza la misma clasificación de los ámbitos, aunque aporta otro, la formación laboral.

En cuanto a las funciones realiza una clasificación muy general, mientras que todos los demás autores la hacen más concreta.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

* Valoración:

Visión en general de la carrera de Educación social y las funciones del Educador social lo que hace que al leerlo la persona comprenda en que consiste la carrera.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 11

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

Apuntes de clase. Asignatura: Didáctica General. 1º Educación Social.

* Ideas principales que el autor nos quiere transmitir.

Se trata de tres documentos. El primero de ellos, expone un listado de las características que conforman el perfil del Educador Social. El siguiente, describe todas las funciones. Por último, aparece un cuadro que detalla los ámbitos de intervención.

* Relaciona esta idea con otras que conozcas.

Los podemos relacionar con Riera J. Pues, en cuanto a los ámbitos de intervención realizan la misma clasificación.

* Valoración:

En concreto, las funciones aparecen en un gran listado que describe todas las funciones del Educador Social, pero el ser tan amplio hace difícil la comprensión

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 13.. Elabora un mapa conceptual donde relaciones los conceptos principales del tema que has estado indagando.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

no se reconoce

Educador Social → destinatarios → población en general → ÁMBITO MUJER — centro — programa

funciones

(1) Formativas

(2) Promoción y desarrollo

(3) Relación comunicativa y mediación

(4) Orientación, asesoramiento e información.

(5) Diseño, planificación y evaluación

(6) Gestión, organización y administración

Ejemplos

Ⓐ Centro Vicent Andrés Estelles (Valencia)

2 - Mejorar calidad de vida

1-2 - Educación, cultura, trabajo

4 - Problemas mujer.

4 - Apoyo, asesoramiento

4 - Información de recursos y lugares

Ⓑ Ayuntamiento Santander

5 - Elaboración Plan Municipal de Acción Positiva.

6 - Consolidar equipo de trabajo a favor de la Igualdad de oportunidades

4 - Atención, apoyo, asesoramiento

4 - Necesidades e intereses

3 - Promover asociacionismo

Ⓒ Plan de Formación "Futura"

2 - Animación a la Participación

2 - Animación al empleo

Ⓓ Ayuntamiento Alcalá de Guadaira

6 - Información sobre recursos

3 - Asesoramiento mov. asociati

5 - Sensibilización Social

6 - orientación hacia otros servici

4 - Asesoramiento

- orientación, Reformación de empleo. 124

5-2 - Actividades culturales y ocio

- Biblioteca

Ⓔ Programa "Clara"

2 - Autoestima

4 - Información y Asesorami

2 - Incorporación laboral

1-2 - Asesorar, formar y acompañar (empresario incitativa)

Ⓕ II Plan Integral de la Tu

6 - Servicios Sociales

2 - Salud

1-2 - Empleo

1 - Educación

- Política Interior

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 13. Redacta las hipótesis de trabajo que orienten las siguientes fases de este proceso de formación.

Hipótesis 1: La finalidad con la que están definidos los centros de mujeres en el ayuntamiento de Telde no contribuye al desarrollo de las funciones educativas del perfil del educador(a) social.

Hipótesis 2: La ausencia de la definición de las funciones del educador(a) social en el centro de Isadora Duncán contribuye a la indeterminación del perfil del educador(a) social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 14. Plantilla de la búsqueda de información en la práctica.

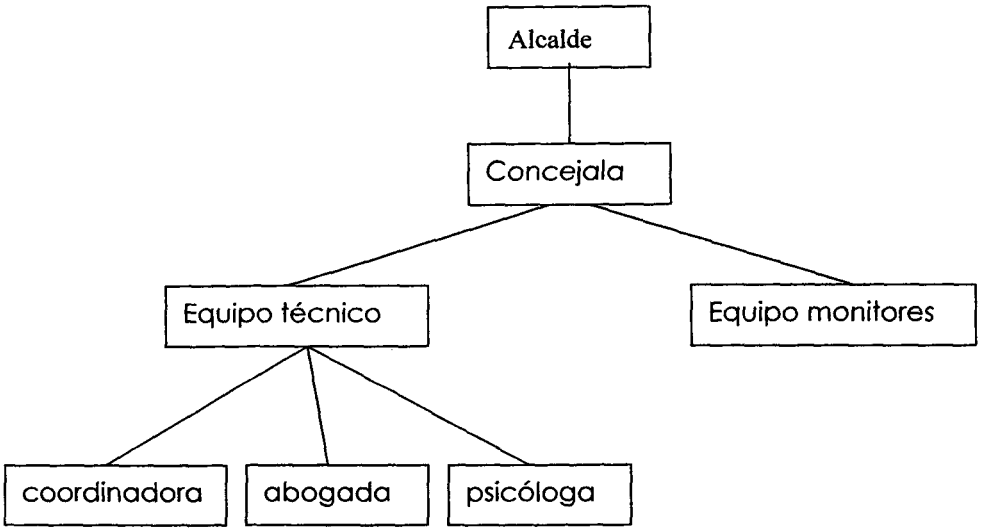
¿Qué queremos buscar?	**¿Dónde lo vamos a buscar?**	**¿Para qué utilizaremos la información?**
Los profesionales del centro, su titulación y perfil El organigrama Plan de Acción	En el propio centro mediante una entrevista con la coordinadora	Para contrastarla con la información teórica encontrada

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 15.

Datos obtenidos de la entrevista con la coordinadora del centro Isadora Duncan.

ORGANIGRAMA



*La concejal es abogada y la coordinadora socióloga

PLAN DE ACCIÓN: II Plan de Igualdad

ACTIVIDADES:

- Talleres de manualidades
- Ejercicio físico
- Talleres todo el año en el centro y en barrios
- Programa de radio
- Taller de letras y palabras. Mujeres escritoras
- Salidas culturales
- Talleres de forma eventual

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 17

El educador social como profesional que va a trabajar con la población en general tiene un papel muy importante en un centro de mujer. Sin embargo, nos encontramos con que se trata de una carrera nueva y poco reconocida en estos momentos.

Por esta razón la investigación y la hipótesis planteada ha seguido esta línea, es decir, intentan encontrar nuestro lugar como profesionales en el ámbito de la Mujer.

En lo que se refiere a la búsqueda teórica de información realizada, decir que nos hemos encontrado con mucha bibliografía acerca de Educación Social y sobre Mujer, pero nada relacionado entre ambos. Con respecto a las funciones del Educador Social decir que muchos autores, entre ellos Petrus A., Trilla J., Romans Mercé, Riera Romaní, han descrito las funciones y competencias del Educador Social. Así, por ejemplo Jordi Riera Romaní las clasifica en seis grupos según su contenido específico: funciones formativas, de promoción y desarrollo, de relación comunicativa y mediación, orientación, asesoramiento e información, de diseño, planificación y evaluación y funciones de gestión, organización y administración.

La Educación Social tiene como destinatarios a la población en general y por tanto de colectivo de mujer también lo es. A pesar de ello, la figura del Educador Social no queda recogida en los planes y programas destinados a la Mujer de distintas zonas de la Península: Ayuntamiento de La Rioja, programa Clara, plan de formación "Futura", Ayuntamiento de Santander, Centro Vicent Andrés Estelles de Valencia, programa Nova, etc; información que queda recogida en actividades anteriores.

Por otra parte, con respecto a la parte práctica en el centro Isadora Duncan y tras la reunión con la coordinadora, nos encontramos con que tampoco la figura del Educador Social es reconocida. De hecho en el organigrama del centro nos encontramos con: el equipo técnico compuesto por la coordinadora, abogada y psicólogo, y con el equipo de monitoras. Refiriéndonos a este último decir que son contratadas por convenio, suelen ser mujeres mayores y sin experiencia laboral. Por otro lado, en lo que se refiere a las actividades o acciones que se llevan a cabo en el centro decir que se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

centran en cinco áreas de intervención: justicia, legislación y derecho; inserción sociolaboral; salud; integración social y cooperación interinstitucional.

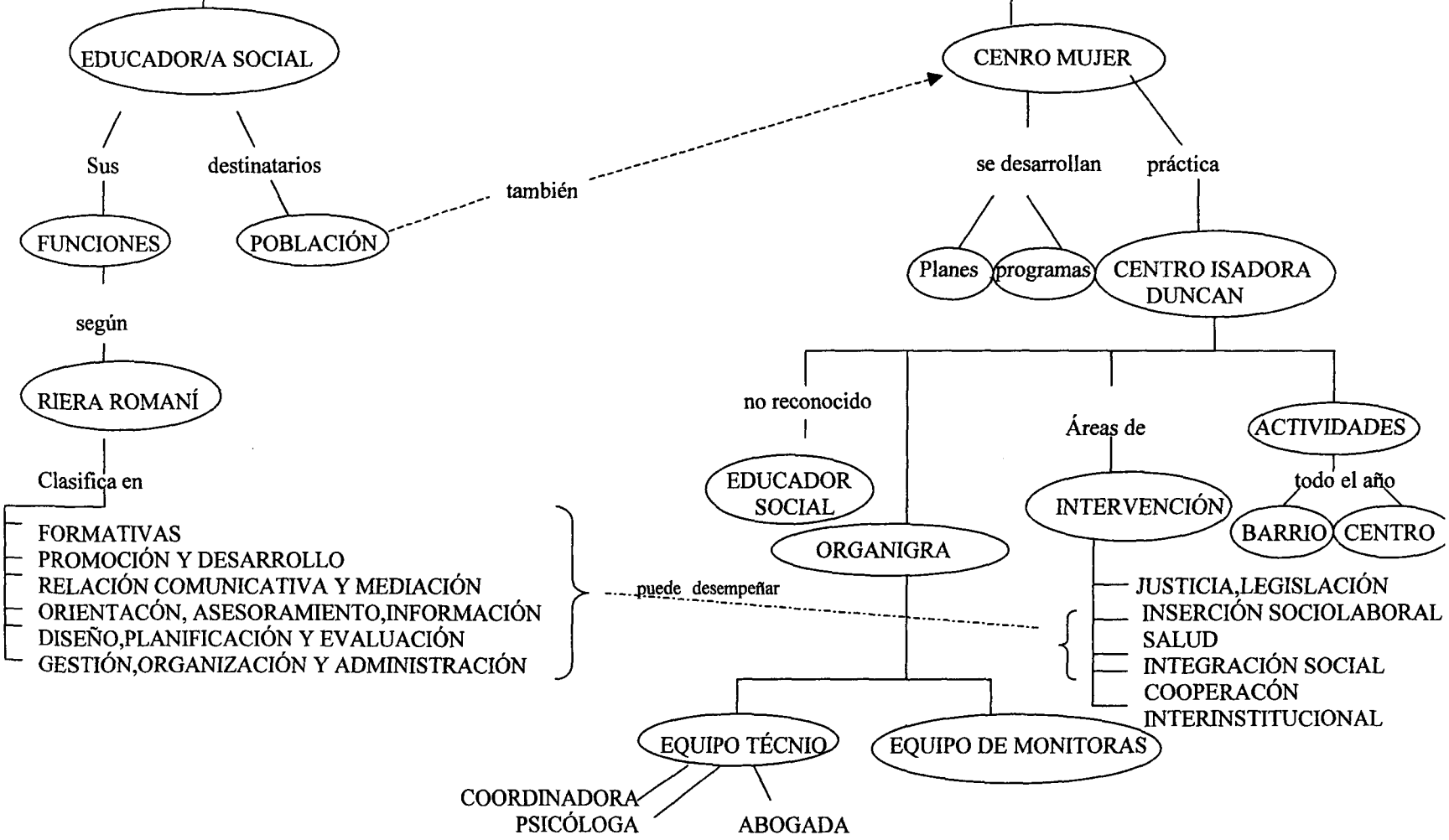
Los objetivos y contenidos que se plantean se alcanzan a través de talleres todo el año tanto en el centro como en el barrio, programa de radio, taller de letra y palabra, salidas culturales, etc. Además de actividades que se realizan de forma eventual como en el caso del día 8 de marzo.

Por tanto, la hipótesis planteada en la investigación "La finalidad con la que están definiendo los centros de mujeres no contribuyen a la dimensión educativa del perfil del educador social", se verifica.

A pesar de todo esto, y tras haber analizado la información y tras las reuniones en el centro de prácticas, considero que muchas de las propuestas, actividades o áreas que aparecen en los programas o planes pueden ser llevados a cabo por profesionales de la Educación Social. De hecho, en las áreas de inserción sociolaboral, integración social y en lo que se refiere a educación para la salud nombradas anteriormente del Segundo Plan de Igualdad de Oportunidades (2000-2003), el educador social tiene mucho que aportar.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

HIPÓTESIS: "LA FINALIDAD CON LA QUE ESTÁN DEFINIENDO LOS CENTROS DE MUJERES NO CONTRIBUYEN A LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DEL PERFIL DEL EDUCADOR SOCIAL"



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 21

a)¿Qué hemos aprendido en este proceso?

Hemos aprendido a realizar un proceso de investigación, por tanto, a conocer cada una de sus fases.

Ha sido productivo porque hemos conocido la situación actual de la Mujer en el municipio de Telde y en rasgos generales en España; así como los programas o acciones que se realizan en distintos centros de mujer.

Por otra parte, también hemos analizado el papel o no papel del Educador Social en un centro concreto de Mujer, dándonos cuenta de la importancia de que un educador social forme parte del equipo multidisciplinar de un centro de mujer.

Por último, añadir que a través de la investigación se ha fomentado el trabajo en equipo, la toma de decisiones consensuadas, etc. Lo que crea un clima agradable tanto en el trabajo en grupo como la relación con la tutora que ha sido satisfactoria.

b) ¿Qué aspectos nos quedaron sin aclarar que precisan de refuerzo?

Considero que las actividades no explicitaban lo suficiente el contenido o lo que se quería conseguir. De hecho, hubo un momento de la investigación en el que nos perdimos y no entendíamos lo que se estaba haciendo. Por tanto, opino que las actividades deben ser más concretas y que se diferencie con claridad cuando se pasa de una fase a otra.

c) ¿Qué incidencia ha tenido la investigación en mí y en que he mejorado o cambiado?

Para mí ha significado una oportunidad de hacer algo distinto a las típicas actividades que se realizan en clase. También en cuanto ha conocer un centro de mujer, su organización y sus profesionales.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por otro lado, me ha acercado a un nuevo ámbito de intervención donde la figura del educador social es necesaria por su labor formativa y educativa, relación comunicativa y mediación, orientación, diseño, planificación y gestión.

La investigación ha permitido que nos demos cuenta de la carencia del educador social en un centro como el de práctica y la importancia de que se reconozca la profesión pro parte de todas las instituciones que trabajan en el ámbito de lo social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNADO

Fecha de la sesión:

Fase del proceso: Identificación del problema

a) ¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?
b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión
c) Reflexiones entorno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión
d) Aportaciones de mejora
e) Anécdotas
f) Otro comentarios

En esta sesión tuvimos la primera reunión con la tutora de la universidad y la tutora del centro de mujer Isadora Duncam.

Con respecto a la reunión con la tutora de la universidad "Vicky" decir que desde un principio nos comentó en que consistía el proceso de investigación en términos generales para posteriormente, pasar a explicarnos en que consistía las prácticas que realizaríamos en el centro. Luego nos entregó las primeras actividades de la investigación y nos comentó como se iba a organizar, en carpetas, todas las actividades que íbamos a realizar o información recogida.

Las primeras actividades consistían en decidir que es exactamente lo que nos interesaba investigar, así que el siguiente paso era ir al centro de práctica y descubrir el problema o dato que nos gustaría trabajar.

Por tanto, nos acercamos al centro de Telde y tuvimos la primera reunión con la tutora del centro. Se trataba des la coordinadora que nos atendió sin ningún problema. Silvia, la tutora nos explicó el funcionamiento del centro; el plan por el cual se regían, y nos entregó un ejemplar a cada una; etc.

En base a esta reunión, junto a las compañeras identificamos el problema que queríamos tratar, inclinándonos por la figura del educador social en un centro como al que fuimos, más concretamente por las funciones y limitaciones que tendría el educador social en un centro de esas características.

Con respecto a lo que he aprendido decir que me he acercado a un nuevo ámbito donde considero que un educador social tiene cabida, y tras la reunión en el centro,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

aspectos relacionados con la realidad de la mujer en el municipio de Telde, y el funcionamiento de un centro de estas características.

Las dificultades con las que nos hemos encontrado decir que en un principio proponíamos cuestiones muy amplias y complejas para investigar, relacionados con educación social, los estereotipos, discriminación social, política, etc. Pero, al final decidimos relacionarlo con la figura del educador social, como ya indiqué.

Finalmente, refiriéndonos a la idoneidad de las actividades plateadas, considero que han sido fundamentales e importantes pues son las actividades que darán pie al resto de las investigación y que nos ha acercado a la realidad. Así como, conocer a ambas tutoras.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNADO

Fecha de la sesión: 27-02-03

Fase del proceso: Búsqueda de información

a) ¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?

b) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión

c) Reflexiones en torno a la ideonidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión

d) Aportaciones de mejora

e) Anécdotas

f) Otros comentarios

El haber pasado a formar parte de un equipo para desarrollar una investigación, ha hecho que me interese por el tema. Así como, acercarme a un nuevo ámbito en el que podría intervenir un educador social.

Durante la sesión nos hemos encontrado con dificultades, pero que han sido resueltas satisfactoriamente. Aparte de esto he aprendido cuestiones o aspectos a cerca de la figura del educador social en un centro de mujeres, tema central de la investigación, que nos enriquese aún más.

Con respecto a las dificultades con las que nos hemos encontrado; en un principio propusimos cuestiones muy amplias y complejas para investigar. Pues, se trataba de problemas que habíamos identificado tras la reunión que tuvimos con una profesional del centro de prácticas. Sin embargo,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

poco a poco se fue acotando hasta lograr la cuestión a tratar, gracias a la discusión y la toma de de desiciones consensuadas con las compañeras y la tutora, que en todo momento nos fue orientando. Centrándonos, entonces, en las limitaciones y posibilidades de un educador social en un centro de mujeres.

A pesar, de pensar que ya habíamos solucionado el problema, tuvimos que redefinirlo. Al realizar la búsqueda de información encontrásamos, aún, la cuestión muy amplia, ya que encontramos muchísima información sobre la mujer y programas dirigidos a este colectivo. Por lo que tuvimos que acotarlo de nuevo.

Por otra parte, a pesar de encontrarnos con dichas dificultades, éstas nos sirvieron para aprender a llevar a cabo una investigación, aunque ya teníamos conocimientos previos. Por otro lado, a detectar problemas tras haber conocido la realidad y poder plasmarlo en papel. Además de fomentar nuestra capacidad crítica y de toma de desiciones. Por otro lado, cuando nos dispusimos a realizar la búsqueda,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

aprendí a organizarla, a decidir cuáles serían las palabras claves, las fuentes y el tipo de información que queríamos encontrar.

Con respecto a las actividades, decir que considero que han sido las adecuadas y que han permitido llevar una línea de trabajo a lo largo de la primera parte de la sesión. Por otra parte, las actividades han permitido que tome decisiones por mí misma, justifique dichas decisiones, así como exponerlas al resto de mis compañeras, comprender y respetar otras ideas y llegar a acuerdos consensuados. También las actividades planteadas permiten que la contestación sea clara y concreta.

Por último, decir algo que no se ha comentado anteriormente, me refiero al clima agradable y satisfactorio que se ha creado a lo largo de la sesión, no sólo entre las compañeras, sino también con respecto a la tutora. De modo que ha despertado nuestro interés por el tema seleccionado, motivándonos para seguir adelante en la investigación, además que, dicho clima hace más llevadero y en equipo el trabajo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNADO

Fecha de la sesión:

Fase del proceso: Búsqueda de información práctica

g) ¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?
h) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión
i) Reflexiones entorno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión
j) Aportaciones de mejora
k) Anécdotas
l) Otro comentarios

Esta tercera fase consistió en realizar la búsqueda de información práctica en el centro.

Para ello, nos pusimos en contacto con la tutora del centro. Pero, antes de hablar con ella, en la reunión anterior con la tutora de la universidad decidimos cuales eran los datos que nos interesaba recoger de esa entrevista. Es decir, el organigrama del centro, funciones de los distintos profesionales, acciones o actividades formativas que se estaban llevando a cabo en el centro, etc.

Así que, preparamos la entrevista y fuimos a la reunión con Silvia, que nos comentó cada uno de los aspectos que preguntábamos. De hecho nos dijo como se organizaba el organigrama compuesto por dos equipos, técnico y de monitoras, las actividades que se realizan en el centro y en el barrio a lo largo del año y de forma de eventual.

Lo anecdótico de la entrevista fue cuando le preguntamos por la figura del educador social en un centro como este, y nos comentó que se perfil no es conocido y que tendría que "venderse", es decir, darse a conocer y plantear propuestas de intervención; a lo que añadió un comentario de cómo ella había llegado a trabajar allí (a través de un proyecto de centro de documentación).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Esta fase ha sido corta, tuvimos muy pocas reuniones con la tutora, pero suficiente para dejar claro lo que teníamos que hacer y recoger la información que necesitábamos para seguir adelante.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DEL ALUMNADO

Fecha de la sesión:

Fase del proceso: Contraste de información e hipótesis

m) ¿Qué has aprendido en esta sesión/fase?
n) Dificultades sentidas en el desarrollo de la fase/sesión
o) Reflexiones entorno a la idoneidad de las actividades sugeridas en la fase/sesión
p) Aportaciones de mejora
q) Anécdotas
r) Otro comentarios

Esta sesión consistió en analizar la información obtenida tanto de la parte teórica como práctica.

Para ello, realizamos unas conclusiones tanto de la parte práctica como la teórica, a partir de ellas realizamos el contrate de información de todo el proceso de investigación y llegamos a unas conclusiones finales.

Así pues, nos encontramos con que en la información teórica no se reconoce la figura del educador social, pero se hace alusiones a este profesional cuando analizamos las tareas o funciones que se llevaban a cabo en los centros y programas de mujer que están recogidas en las fichas.

En la práctica nos encontramos con el mismo problema la figura del educador social no está reconocida debido a que es nueva. Sin embargo, pensamos que también un educador social tiene mucho que aportar en temas relacionados con habilidades sociales, formación, animación, etc. El siguiente paso era formular la hipótesis que verificaríamos o no con la investigación realizada.

Esta fase ha sido un poco confusa, de hecho hubo un momento en que nos perdimos en la sesión. Porque no nos quedaba claro el paso de una actividad a otra sobre todo cuando nos encontrarnos que teníamos que concluir, pero aun teníamos que verificar la hipótesis.

Por lo que considero que en ese instante faltó alguna actividad que la enlazara.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

María José Jiménez García

ACTIVIDAD 3. Describe de una manera razonada aquélla cuestión que quieras presentar al grupo. Debes de tener en cuenta que los temas que propongas sean concretos, fundamentalmente, por el tiempo de que disponemos. Te sugerimos que des forma de pregunta a tu propuesta.

¿Por qué la mujer en este centro se apoya en la abogada?

¿Dónde comienza y dónde acaba la la labor del Educador Social?

¿Cómo convencer que la labor del Educador Social es importante en este Centro o centros similares?

¿Cómo hacer que la experiencia de este Ayuntamiento y que la importancia y eficacia de su labor trascienda a otros Ayuntamientos?

¿Sería posible la desaparición de la Concejalía de la Mujer a favor de la desaparición de la desigualdad?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 4. En esta tutoría de práctica, el grupo se reunirá con el objetivo de seleccionar, justificadamente, una cuestión sobre el que profundizar. Para ello te proponemos que respondas, por escrito, a las preguntas siguientes:

¿Qué nos sugiere cada una de las propuestas presentadas?

¿Qué preguntas nos provocan?

¿ Con qué podemos relacionar esa cuestión (aspectos o elementos que se relacionan con otros temas)?

¿Qué temas, aspectos o variables entran en juego en dicha propuesta?

¿Por qué creemos que es un interrogante relevante sobre el que debamos profundizar?.

¿Qué consecuencias positivas o negativas anticipamos?

Mi compañera ha presentado cuestiones muy similares a las mías o en la misma línea que yo planteaba. Por esta razón, cada pregunta que formulaba me sugería las mismas sensaciones que cuando yo las realizaba. Iba pensando que se trataba de cuestiones amplias, densas, difícilmente abarcables en tan poco tiempo. Sin embargo, me sentía acompañada durante la reunión porque compartía con mi compañera inquietudes y propuestas similares. Somos, la tutora nos iba escuchando y planteando sus propuestas lo que te hace sentir más acompañada aún.

Cada una de las preguntas planteadas me hacía pensar que, a pesar de todo, seríamos capaces de darle respuesta, es decir, que como educadoras sociales tenemos un papel importante en la problemática de la mujer

Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La cuestión elegida podría ser relacionada con otros temas, así pues, esta directamente vinculada con el ámbito de la mujer. Y, a su vez, estará sujeta también a la labor de otros profesionales.

Es importante profundizar en la cuestión elegida porque debemos ~~demos~~ irnos situando como futuras profesionales y también se deben ir generando programas que respondan a las necesidades.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 5. Enunciar, justificadamente, la cuestión sobre la que se va a investigar y que ha sido consensuada por el grupo.

Tras un debate en el grupo la cuestión elegida han sido la siguiente:

¿Cuáles posibilidades y limitaciones tendría un educador Social para trabajar en un Centro de Mujeres?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TUTORÍA TERCERA: EXPLICITAR NUESTRA TEORÍA PERSONAL

El primer objetivo se podrá abordar a través de una de las dos actividades que a continuación se te presentan:

ACTIVIDAD 6. En esta actividad se te solicita que enuncies tu teoría personal sobre los temas o aspectos que se incluyen en dicho interrogante. Para ello, te proporcionamos las dos cuestiones siguientes:

¿Qué conocimientos teóricos tienes sobre el tema?

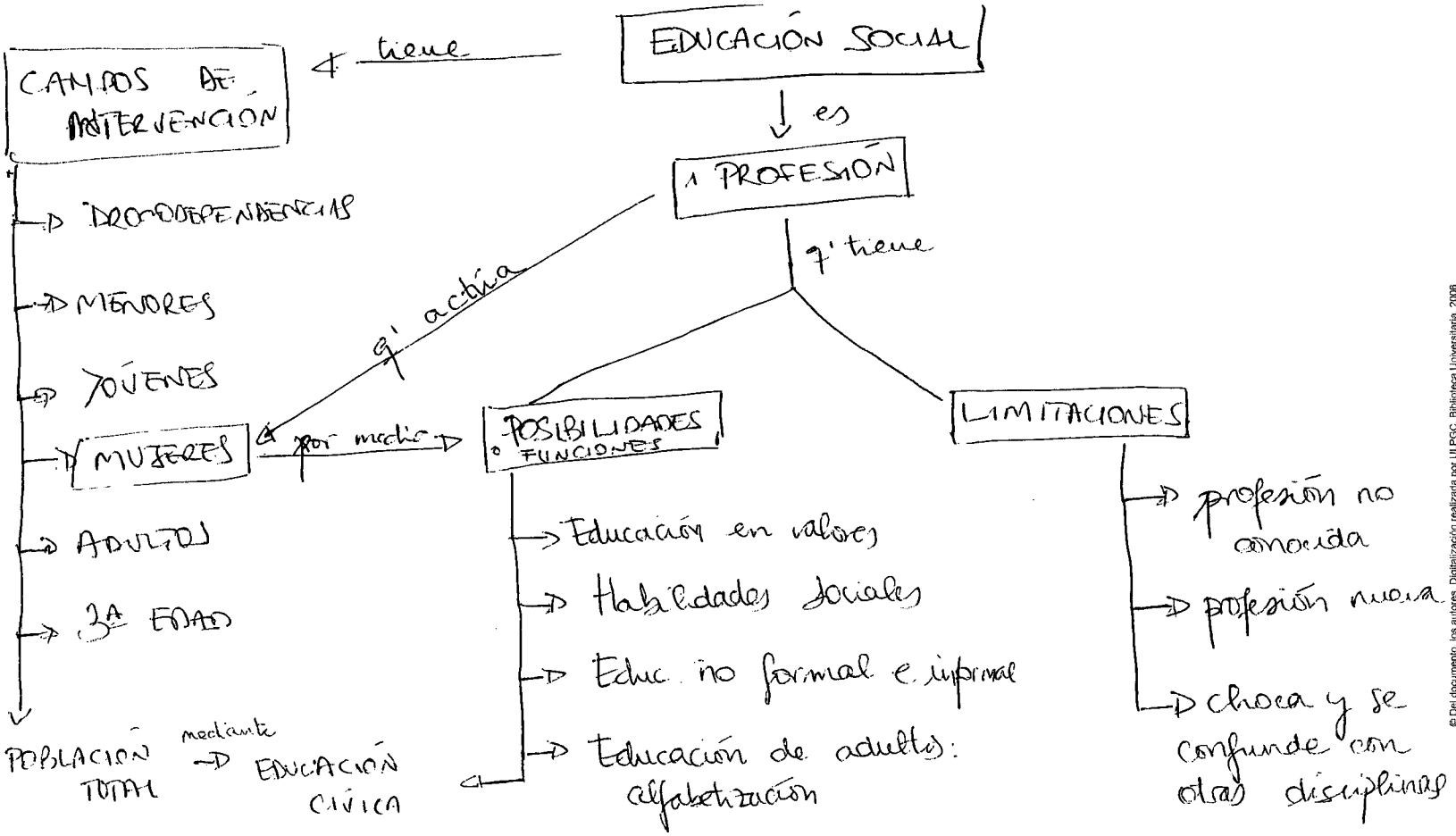
¿Qué conocimientos tienes desde tu experiencia personal en:

- tus prácticas en los centros de Educación social
- tu trabajo en ONGs, voluntariado, etc.
- otros ámbitos de la práctica

ACTIVIDAD 7. Esta actividad, como la anterior, pretende que explicites tu teoría personal. Consiste en crear un mapa mental y escribir una frase explicando tu punto de vista, idea principal u opinión sobre el tema. A continuación, te describimos los pasos a seguir para facilitarte dicha tarea.

- Coge dos hojas de papel. En la primera escribe en el centro el tema sobre el que vas a trabajar y rodéalo con un círculo.
- Deja fluir tu pensamiento y, a medida que se te vayan ocurriendo palabras relacionadas con ese tema, escríbelas alrededor del círculo y traza una línea que una cada una de ellas con la central.
- Realiza el mismo proceso con las ideas que te vayan surgiendo hasta que tengas la hoja llena de ideas.
- Una vez elaborado tu mapa mental, en la segunda hoja intenta escribir una frase que refleje la idea o las ideas principales de tu mapa.
- Escribe ahora el borrador sobre el tema, partiendo de lo que has escrito en tu mapa mental y en las frases que recogían tus ideas principales.
- Escribir una frase que refleje la idea o las ideas principales de tu mapa.
- Escribe ahora el borrador sobre el tema, partiendo de lo que has escrito en tu mapa mental y en las frases que recogían tus ideas principales. Cuando lo tengas contrástalo con los aportados por el resto del grupo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 8. Contesta en grupo las siguientes preguntas y estarás decidiendo los criterios que guiarán la revisión de la literatura:

¿hasta dónde nos vamos a remontar para realizar la búsqueda de material?

¿qué tipo de material queremos buscar?

¿sólo material en castellano o también en otros idiomas?

- 5 años o + Si se ve necesario
- María: Centro de Mujeres
- ~~Dana~~
- María José

Educador Social, mujer, funciones por la edades y limitaciones.

Programas de mujeres

TIPO DE MATERIAL

Bibliografía
Internet
~~Biblio~~ Revistas

El material en castellano y otros idiomas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9. Discutir en grupo cuáles son las palabras claves que inicialmente guiarán la revisión de la literatura

Mujer
Educador Social
~~Social~~
Programas
Limitaciones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Bibliotecas Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 10. A continuación te proponemos una plantilla en la que aparecen tres interrogantes que te ayudará a planificar la búsqueda de información.

¿Qué necesito saber y por qué?,

¿Dónde puedo encontrarlo?,

¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

¿Qué necesito saber y por qué?	¿Dónde puedo encontrarlo?	¿Qué voy a hacer con esa información cuando la obtenga?
· ¿Cuáles son las funciones del FS? · ¿Qué ~~plantas~~ programas hay de mujeres? (Algunos de ellos)	En bibliografía en la Biblioteca En Internet	Sacar todas las funciones y buscar relación con ellas en el campo de MUJERES Averiguar q' función cubre el FS, si cumple alguna

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9.

FECHA DE LA LECTURA: 12.02.03

PÁGINA WEB: http://www.mtas.es/mujer/nova.htm

ASPECTOS A DESTACAR.

- **IDEAS PRINCIPALES QUE EL AUTOR NOS QUIERE TRANSMITIR.**

El Instituto de la Mujer organiza cursos de formación profesional ocupacional dirigidos a desempleadas con distintas titulaciones: licenciaturas, diplomaturas, Formación Profesional, Enseñanza Secundaria Obligatoria, EGB. El conjunto de cursos de formación innovadora para mujeres que organiza el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se denomina Nova.

Estos cursos, cuyo fin es facilitar y diversificar la incorporación y promoción de las desempleadas en el mercado de trabajo, se realizan en colaboración con los Organismos de Igualdad de las Comunidades Autónomas y están cofinanciados por el Fondo Social Europeo.

- **RELACIONA ESTA IDEA CON OTRAS QUE CONOZCAS.**

El ministerio de trabajo y asuntos sociales tiene también el programa Clara cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida de mujeres que tiene especiales dificultades para la inserción laboral a través de una mejor cualificación para el empleo.

- **VALORA ESTA APORTACIÓN.**

Considero que tanto el programa Nova como el programa Clara tienen muchas ventajas para la inserción sociolaboral de las mujeres. Sin embargo, para hacer una valoración más exhaustiva es necesario conocer a fondo la evaluación de ambos programas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9.

FECHA DE LA LECTURA: 06.03.03

PÁGINA WEB: http://www.ayto-santander.es/conce_mujer.htm

ASPECTOS A DESTACAR.

- **IDEAS PRINCIPALES QUE EL AUTOR NOS QUIERE TRANSMITIR.**

En el Ayuntamiento de Santander el 1de Julio se creo la CONCEJALIA DE LA MUJER. Entre las funciones de esta concejalía destaca:

-Elaboración y desarrollo del I Plan Municipal de Acción Positiva del Ayuntamiento de Santander.

-Consolidar un equipo para trabajar a favor de la Igualdad de Oportunidades, incluyendo la figura de Agente de Igualdad.

-Ofrecer atención, apoyo y orientación desde el Centro de Información y Asesoramiento para la Mujer CIAM Actualmente Unidad de la Mujer.

-Velar por las necesidades e intereses de las ciudadanas del Ayuntamiento de Santander.

-Promover el asociacionismo entre las mujeres del Municipio.

La Unidad de la Mujer surge como una iniciativa de Ayuntamiento de Santander en colaboración con la Asociación Mujeres para la Igualdad, en respuesta al Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres de Cantabria. El asesoramiento se produce a nivel individual y de grupo. En cuanto al nivel individual este puede ser: psicológico, laboral, social y jurídico. Con respecto al nivel grupal se trata de que se promocione a la mujer a través de grupos en los que puedan integrarse desarrollando sus aptitudes y capacidades

- **RELACIONA ESTA IDEA CON OTRAS QUE CONOZCAS.**

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A lo largo de todo el territorio español hay concejalías de la mujer en las que se trabajan diferentes objetivos, de forma distinta en cada municipio, pero siempre siguiendo un plan de igualdad.

- **VALORA ESTA APORTACIÓN.**

Este programa me parece muy significativo. En este plan creo que estaría inserta la figura del educador social en el nivel de asesoramiento grupal y en el social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 9.

PÁGINA WEB: http://www.alcalaguadaira.org/Cssc/cmim/INDEX.htm

FECHA DE LA LECTURA: 06.03.03

ASPECTOS A DESTACAR.

- **IDEAS PRINCIPALES QUE EL AUTOR NOS QUIERE TRANSMITIR.**

Es un servicio del Ayuntamiento de Alcalá de Guadaira dirigida a las mujeres. Ofreciendo, entre otros, una series de servicios como son:

- Información sobre los recursos disponibles para la mujer.
- Fomento y asesoramiento del movimiento asociativo de mujeres.
- Programas de sensibilización Social.
- Orientación hacia otros servicios y/o departamentos.
- Asesoramiento sobre los derechos de las mujeres.
- Orientación y Preformación para el empleo de las mujeres.
- Actividades culturales y de ocio.
- Biblioteca y documentación

ORIENTACIÓN Y PREFORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE LAS MUJERES
INFORMACIÓN Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL
SERVICIO JURÍDICO

- **RELACIONA ESTA IDEA CON OTRAS QUE CONOZCAS.**

Este plan se relaciona con el anterior del ayuntamiento de Santander, teniendo en cuenta que este es mucho más amplio y más globalizador en cuanto al desarrollo de la mujer.

- **VALORA ESTA APORTACIÓN.**

Esta aportación me parece muy completa, además, al tener más servicios tiene más campo de actuación en cuanto a la formación del educador social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



ACTIVIDAD 9.

PÁGINA WEB: http://www.alhamademurcia.org/seccion.php3?idseccion=146
FECHA DE LA LECTURA: 06.03.03

ASPECTOS A DESTACAR.

- **IDEAS PRINCIPALES QUE EL AUTOR NOS QUIERE TRANSMITIR.**

El Departamento de la Mujer es la estructura municipal responsabilizada específicamente de impulsar y coordinar la acción del Ayuntamiento en materia de programas dirigidos a la mujer. Es un referente simbólico de la voluntad municipal de impulsar los referidos programas de la Mujer, y luchar contra las desigualdades. Dentro de este departamento se encuentran diversos programas y servicios:

Programas de Atención Específica a la Mujer
Servicio de Atención Jurídica a la Mujer
Centro de Corta Estancia para Mujeres de Alicante (antigua denominación: Casa de Acogida para Mujeres en Situación de Riesgo).

El Banco de Tiempo

- **RELACIONA ESTA IDEA CON OTRAS QUE CONOZCAS.**

Este programa ofrece una nueva experiencia en cuanto a los planes de Santander y Alcalá de Guadaira, además, ofrece el centro de corta estancia para mujeres, que en otras provincias suele estar a cargo del gobierno autónomo. En lo que coinciden los tres programas municipales es en el servicio de atención jurídica a la mujer. Los programas de Atención específica tratan de desarrollar el nivel social y personal de las mujeres, pero de una forma muy somera, no tan profundo como las otras dos experiencias estudiadas anteriormente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



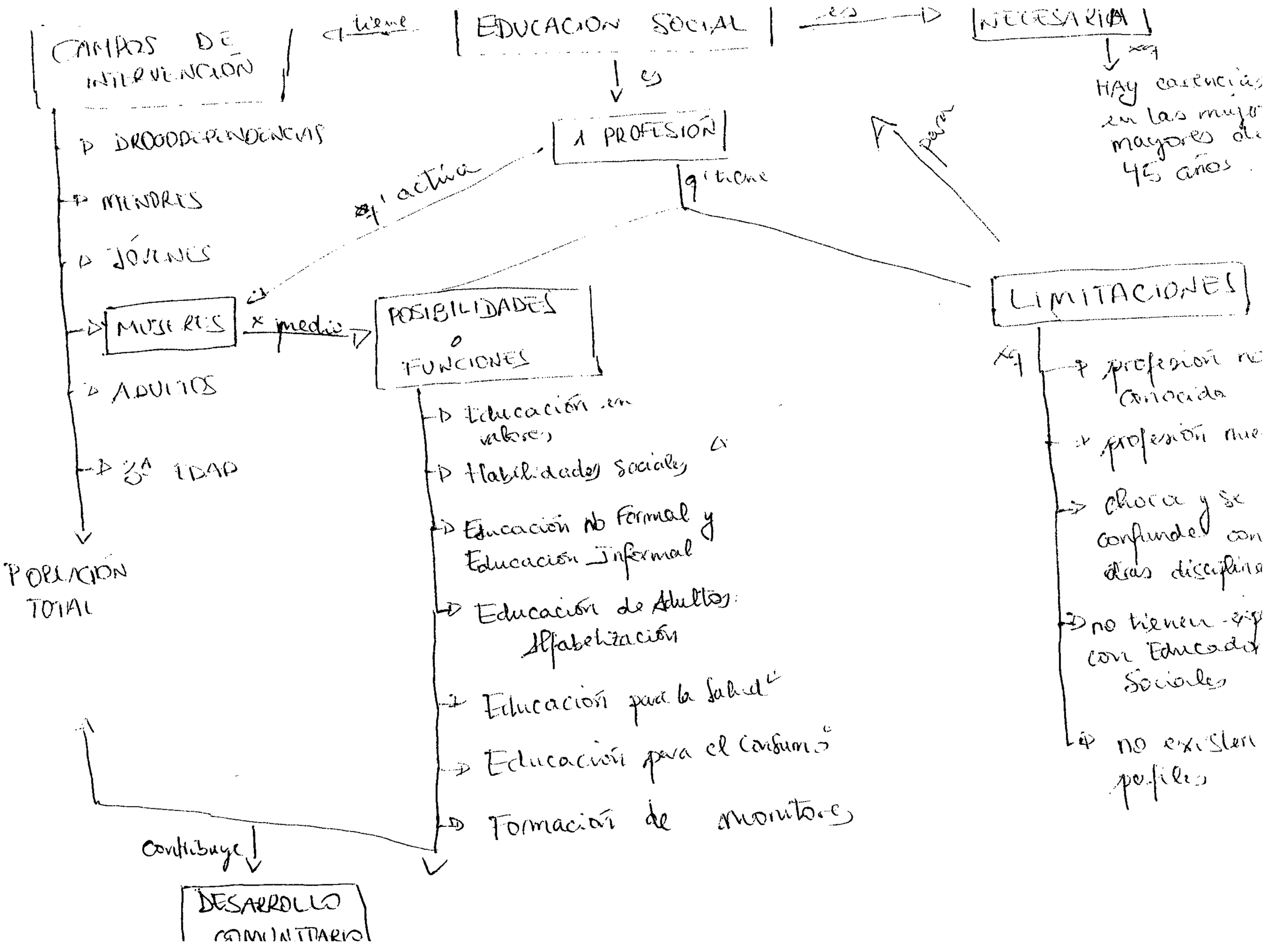
- **VALORA ESTA APORTACIÓN.**

De esta aportación cabe destacar el Banco del tiempo ya que se trata de una experiencia innovadora en cuanto es un recurso municipal mediante el cual una persona invierte unas horas de su tiempo ofreciendo un servicio y, a cambio, puede demandar TIEMPO de otras personas para resolver necesidades de la vida diaria. El Banco de tiempo es el primer BANCO que funciona SIN DINERO, únicamente se puede depositar tiempo, siendo la unidad de intercambio LA HORA. Con este recurso se pretende MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA de los vecinos consiguiendo que, sobre todo las mujeres, estén menos presionadas por las tareas de tener que cuidar a otras personas. Este servicio consiste en promover intercambios de tiempo, a la vez que se ofrece la OPORTUNIDAD DE QUE la gente SE CONOZCA Y CONFÍE EN LOS DEMÁS para resolver necesidades concretas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 13.. Elabora un mapa conceptual donde relaciones los conceptos principales del tema que has estado indagando.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 14.- PLANTILLA DE LA INFORMACIÓN PRÁCTICA.

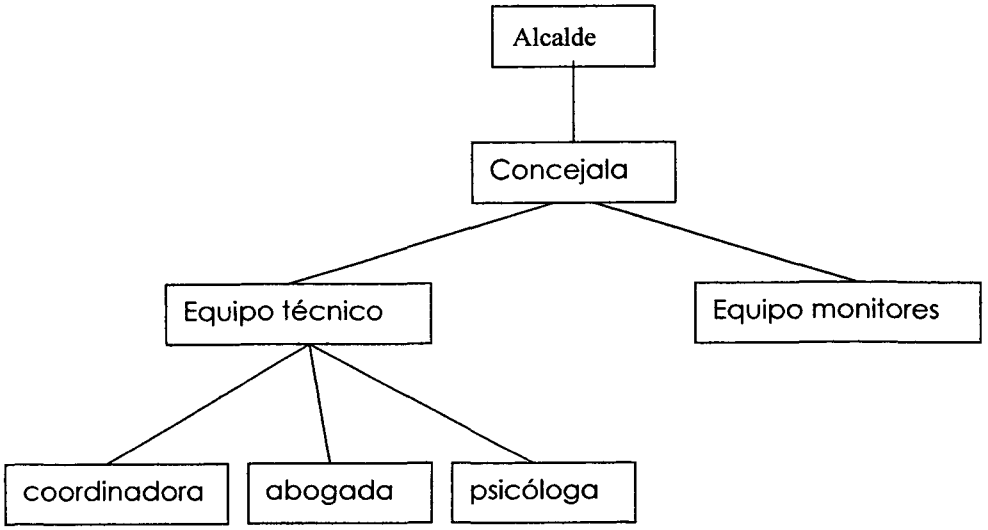
¿QUÉ QUEREMOS?	¿CÓMO?	¿QUÉ HAREMOS CON LA INFORMACIÓN?
▪ Organigrama ▪ Función y perfil de los profesionales del centro. ▪ Plan de acción.	▪ Realizaremos una entrevista a la coordinadora del centro para recopilar la información que queremos conseguir.	▪ La integraremos para luego poder utilizarla en nuestra profesión. ▪ La contrastaremos con la información teórica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 15.- INFORMACIÓN PRÁCTICA.

Datos obtenidos de la entrevista con la coordinadora del centro Isadora Duncan.

2 ORGANIGRAMA



*La concejal es abogada y la coordinadora socióloga

PLAN DE ACCIÓN: II Plan de Igualdad

ACTIVIDADES:

- Talleres de manualidades
- Ejercicio físico
- Talleres todo el año en el centro y en barrios
- Programa de radio
- Taller de letras y palabras. Mujeres escritoras
- Salidas culturales
- Talleres de forma eventual

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

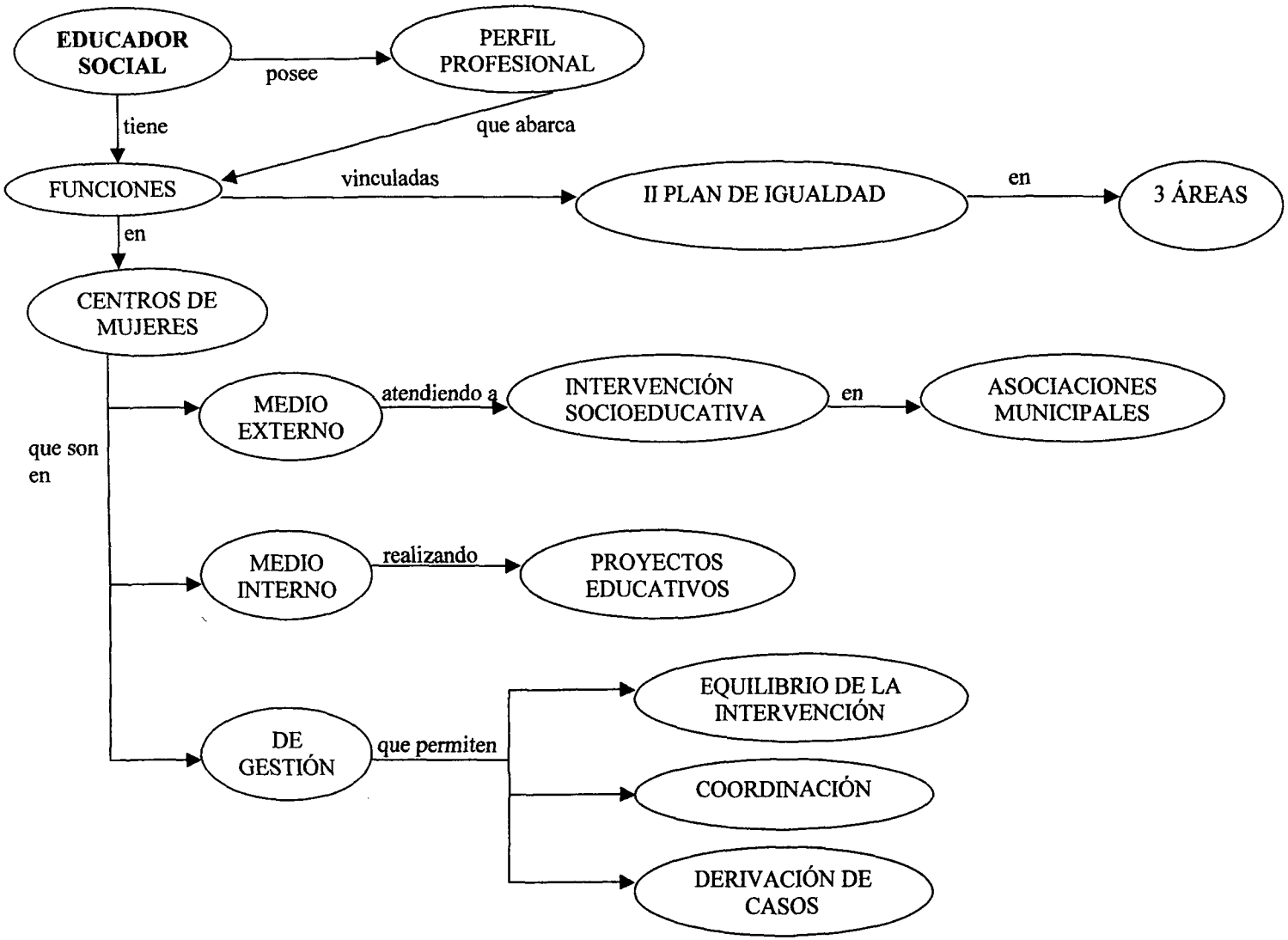
ACTIVIDAD 17

Tras haber realizado una búsqueda bibliográfica en torno al problema y una vez elaborada la hipótesis, pasamos a verificar o negar esta. Por tanto, es imprescindible contrastar la información teórica con la información práctica. Así pues, acudimos a un centro de mujeres para hablar con la coordinadora del mismo y ver qué datos nos tenía ella que aportar en relación con el tema previsto.

Sabiendo que el problema es qué funciones de carácter formativo educativo pueden desempeñar los educadores sociales con el colectivo de mujeres, encontramos algunos datos teóricos referidos a esto que nos indican que estas funciones no están en teoría definidas totalmente. Encontramos información teórica relacionada con ello, sin embargo, en ningún caso se especifica que el educador social sea el profesional exigido para dicho programa. Por esta razón, elegimos la hipótesis siguiente: La finalidad con la que están definiendo los centros de mujeres (Ayuntamiento de Telde) no contribuyen a la dimensión educativa del perfil del educador social. Seguidos estos pasos hablamos con Silvia, la coordinadora del centro de mujeres Isadora Duncan en Telde y verificamos la hipótesis, dado que no hay un perfil profesional que incluya al educador social aunque ella explicita, una vez conocidas nuestras funciones, que la labor de este profesional se les hace muy necesaria en estos momentos. A lo que también aporta que para que este se pueda incluir en el centro es él mismo el que debe autogestionarse, buscándose su propio hueco y creándose el proyecto que le dará cabida. Hay que atender, para la realización de cualquier proyecto dentro del centro, al II Plan de Igualdad de Oportunidades.

Tras esto podemos concluir verificando la hipótesis ya que la práctica nos demuestra que la finalidad con la que están definiendo los centros de mujeres no contribuyen a la dimensión educativa del perfil del educador social. Sin embargo, se nos abre la posibilidad de intervenir en este centro como profesionales siempre y cuando nosotros seamos los que nos autogestionemos nuestro propio puesto de trabajo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ACTIVIDAD 22.- EVALUACIÓN FINAL.

- ¿Qué hemos aprendido en este proceso?

  En este proceso he aprendido aspectos necesarios para realizar una investigación y he aprendido también de mis compañeras de trabajo y de la propia tutora en cuanto a temas qué discutíamos y contrastábamos opiniones.

- ¿Qué aspectos nos quedan sin aclarar que precisan de refuerzo?

  Aspectos que a mi, personalmente, me quedan sin aclarar y que precisan de refuerzo son los límites entre fases. Es decir, nosotras realizamos una serie de actividades pero a mi, sin embargo, no me quedó claro cuándo acababa una fase y cuando empezaba la siguiente. Y esto se vio más acentuado cuando empezamos a realizar la búsqueda de la información práctica y el contraste de este con la teórica.

- ¿Qué incidencia ha tenido la investigación en mi? ¿En qué aspectos he mejorado o cambiado?

  En general en mi ha tenido una influencia positiva, puesto que al haberse tratado de una actividad educativa y de aprendizaje y haber estado recibiendo una información diferente a la que ya tenía he cambiado mi forma de pensar, mi manera de entender el mundo que rodea a las mujeres de otra generación diferente a la mía y también me han quedado claras una serie de claves a la hora de realizar una investigación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO

FECHA DE LA SESIÓN:

FASE DEL PROCESO: FASE I. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

A. ¿QUÉ HAS APRENDIDO EN ESTA SESIÓN/FASE?

Esta fase ha sido una toma de contacto con una realidad que no conocía. He aprendido acerca del funcionamiento de un centro de mujeres y también a definir un problema de una realidad social para una investigación posterior.

B. DIFICULTADES SENTIDAS EN EL DESARROLLO DE LA FASE

La dificultad mayor fue elegir un problema de todos los que habíamos planteado y admitir que la limitación del tiempo para la investigación nos iba a condicionar la elección del problema. En este momento surgió una discusión muy rica con la compañera y la tutora en cuanto a la descripción de los problemas que habíamos planteada y la elección de uno fue un tanto costosa.

C. REFLEXIONES EN TORNO A LA IDONEIDAD DE LAS ACTIVIDADES SUGERIDAS EN ESTA FASE/SESIÓN

Las actividades planteadas en esta fase fueron muy buenas en cuanto nos ayudaron a desarrollar la fase de una forma grata.

D. APORTACIONES DE MEJORA

E. ANÉCDOTAS

Fue muy curioso el dato que nos dio Silvia en el que nos detallaba que la base en el centro para las mujeres que acuden a él es la abogada. A mi este detalle me llama mucho la atención, puesto que normalmente el profesional que suele ser el enlace con el centro, o por lo menos en el que yo hice prácticas, es el psicólogo. Pero a la vez me planteo que esta conexión puede ser debida a que las mujeres se ven inmiscuidas en problemas judiciales y este es el asesoramiento mayor que necesitan

F. OTROS COMENTARIOS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

MARÍA JOSÉ JIMÉNEZ GARCÍA

DIARIO

FECHA DE LA SESIÓN: 27.02.03

FASE DEL PROCESO: Búsqueda de la información.

A. ¿QUÉ HAS APRENDIDO EN ESTA SESIÓN/FASE?

En esta sesión he aprendido a acotar más la búsqueda de la información para que la tarea sea más sencilla. Con esto me refiero a que en un principio buscábamos sobre mujer y planes, pero tras esta sesión decidimos centrarla más en mujer mayor de 45 años, formación y funciones del educador social. Además, también veo más claro lo de realizar una ficha con la información para poder resumirlo todo. También he comprendido la necesidad de establecer códigos y categorías, aunque esa es una actividad que no nos corresponda.

B. DIFICULTADES SENTIDAS EN EL DESARROLLO DE LA FASE

La mayor dificultad que me planteo en este momento es la de encontrarme desbordada de información o, por el contrario, no encontrar información referida a lo que nosotras buscamos. Es decir, encontrar mucho acerca del educador social y los programas de mujer, pero nada respecto a la función que el educador social cumple en este campo.

C. REFLEXIONES EN TORNO A LA IDONEIDAD DE LAS ACTIVIDADES SUGERIDAS EN ESTA FASE/SESIÓN

Las actividades que se han sugerido me parecen buenas para la correcta búsqueda de información que es necesaria hacer para el avance de

D. APORTACIONES DE MEJORA

E. ANÉCDOTAS

F. OTROS COMENTARIOS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO

FECHA DE LA SESIÓN:

FASE DEL PROCESO: FASE VI. CONTRASTE DE INFORMACIÓN E HIPÓTESIS.

- **¿QUÉ HAS APRENDIDO EN ESTA SESIÓN/FASE?**

  En esta fase he aprendido a sacar conclusiones a raíz de comparar la información que teórica con la práctica.

- **DIFICULTADES SENTIDAS EN EL DESARROLLO DE LA FASE**

  Las dificultades sentidas en el desarrollo de esta fase radican en que yo estaba perdida porque nunca se nos dijo cuando acababa la fase anterior y cuando empezaba la siguiente. Por tanto, las actividades incluso quedaron un tanto en el aire, no porque estuvieran mal planteadas sino porque no acababa de comprender la sucesión de las mismas.

- **REFLEXIONES EN TORNO A LA IDONEIDAD DE LAS ACTIVIDADES SUGERIDAS EN ESTA FASE/SESIÓN**

- **APORTACIONES DE MEJORA**

  Distinguir entre fases.

  Dar las actividades en el momento pertinente sin adelantar ninguna.

- **ANÉCDOTAS**

- **OTROS COMENTARIOS**

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO

FECHA DE LA SESIÓN:

FASE DEL PROCESO: FASE III. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN PRÁCTICA.

- **¿QUÉ HAS APRENDIDO EN ESTA SESIÓN/FASE?**

Que en la práctica no está definido el papel del educador social debido a que no se conoce porque es una profesión nueva.

- **DIFICULTADES SENTIDAS EN EL DESARROLLO DE LA FASE**

Que Silvia, la coordinadora del centro de mujeres, nos ayudara a conseguir la información que necesitábamos, puesto que, en un primer momento, creíamos que no nos iba dejar acceder a la información. Tengo que decir que posteriormente nos facilitó toda la información que le pedimos.

- **REFLEXIONES EN TORNO A LA IDONEIDAD DE LAS ACTIVIDADES SUGERIDAS EN ESTA FASE/SESIÓN**

En esta sesión no se nos especificaron bien las actividades a realizar, razón por la cual sólo realizamos una entrevista a Silvia.

- **APORTACIONES DE MEJORA**

Realizar la entrevista con el tutor.

Detallar claramente todas las actividades.

- **ANÉCDOTAS**

Silvia compara la actuación del educador social con la experiencia que ella tuvo a la hora de buscar trabajo.

- **OTROS COMENTARIOS**

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO TUTORA UNIVERSIDAD
***PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL**

1ª Sesión

Esta sesión tiene como objeto el contacto inicial con el centro de trabajo (la tutora de prácticas) y la tutora de la Universidad.

Se organizan las formas de trabajo, los contactos y las funciones de unos y otros.

a) Observaciones a la propuesta

La propuesta definida ha parecido correcta, el grupo ha entendido las diferentes fases que debemos seguir así como el papel de la tutora de la universidad y la tutora del centro de trabajo.

b) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas

Las actividades propuestas parecen aceptables para el grupo, sin embargo en el desarrollo de la sesión se plantean dos niveles de trabajo. Uno relacionado con los intereses, percepciones y posibilidades que ofrece el entorno de desarrollo, otro fundamentado en la implementación de las actividades.

Las actividades permitían concretar y sistematizar la conceptualización realizada primero de manera individual y después en grupo. Puede entenderse como un nivel mayor de elaboración de los presupuestos trabajados.

c) *Reacciones de los participantes*

Percibo al grupo como muy motivado e interesado en el desarrollo del trabajo y en el colectivo de referencia de ese trabajo.

Generan expectativas acerca del proceso de aprendizaje y entienden que la participación en esta modalidad experimental del *practicum* debe ser una oportunidad para el aprendizaje

d) Dificultades sentidas en el desarrollo de la propuesta

Los estudiantes reconocen algunas dificultades para identificar el problema de estudio, en concreto se cuestionan cómo poder identificar el aspecto de mayor relevancia en la problemática estudiada.

Respecto a la guía observo que los estudiantes la reconocen como una propuesta cerrada a la que ellos deben responder, porque en cierta medida en ellas va a quedar reflejada los indicadores que pueden permitir su valoración del *practicum*.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

e) Aspectos relacionados con la coordinación con las tutoras de prácticas

La coordinación con la tutora del centro de prácticas tuvo como finalidad organizar la recepción de los estudiantes, la selección del programa de desarrollo y dar a conocer el proceso de trabajo que la tutora de la universidad iba a implementar con los estudiantes. Así mismo acordamos que su papel sería fundamentalmente de facilitadora de los contextos que potencialmente puedan llegar a promover su aprendizaje, contacto con otras instituciones de carácter local y mediadora con el resto de los trabajadores de la institución.

f) Aportaciones de mejora

En la guía más que dar alternativas de actividades para una misma finalidad, se realizaría una propuesta que después se pudiera adaptar.

g) Anécdotas

h) Otros méritos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2ª Sesión

Esta sesión tiene como objeto identificar el problema de estudio y definir las diferentes fases que los estudiantes deben desarrollar para la concreción del mismo y la mejora de su conocimiento.

a) Observaciones a la propuesta

La propuesta definida ha parecido correcta, el grupo ha entendido las diferentes fases que debemos seguir así como el papel de la tutora de la universidad y la tutora del centro de trabajo.

b) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas

En esta sesión se trató el tema de las actividades al final, la realidad es que las preocupaciones del grupo articularon el desarrollo de la sesión.

Una vez más, las actividades permiten concretar y sistematizar las reflexiones realizadas por el grupo acerca del proceso de investigación. Las actividades en sí mismas son adecuadas en la medida que permiten y promueven la reflexión, el contraste, la consideración de puntos de vistas diferentes, la visión de agentes que están ajenos a la experiencia (tutora) y de otros que están en ella. No obstante, el grupo las utiliza como referentes pero no atiende a ellas en el orden propuesto.

c) Reacciones de los participantes

El grupo presenta ciertas dificultades para concretar el problema de trabajo, esta situación se agrava en la medida en que se les insta a limitar más el problema de manera que pueda ser tratado en los tiempos, espacios y recursos disponibles.

Así mismo, el alumnado presenta algunas reservas a la realización del mapa conceptual en el que tienen que expresar la imagen que inicial tienen del problema.

d) Dificultades sentidas en el desarrollo de la propuesta

Presentan dificultades en la delimitación del problema, entre otros aspectos porque carecen de evidencias y datos que les permita identificarlo y dotarse de criterios que justifiquen su delimitación, de manera que el estudio del aspecto seleccionado tenga sentido por sí mismo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Uno de los problemas que se detecta en este momento es el tipo de problema que reconocen. El problema está relacionado con los destinatarios y con los recursos existente en el contexto institucional que tiene como finalidad promover la inserción sociolaboral de las mujeres.

Tienen dificultades para identificar qué es un problema en el que el educador tiene capacidad de intervención y cuándo es un problema que está relacionado con las condiciones del macrocontexto de desarrollo y que forma parte de la definición de las políticas de intervención.

e) Aspectos relacionados con la coordinación con las tutoras de prácticas

La coordinación con la tutora de práctica se da a través de la mediación del alumnado, en este caso con el objeto de que la tutora aporte información de la institución, de los programas etc. de modo que permita a los estudiantes dotar de evidencias la propuesta.

f) Aportaciones de mejora

Quizá la necesidad de categorizar los problemas por la capacidad que tengan para la intervención podría ayudar a los futuros educadores a concretar mejor hacia donde deben ir sus intervenciones.

g) Anécdotas

h) Otros méritos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3ª Sesión

Esta sesión tiene como objeto finalizar con la identificación del problema de estudio y definir las diferentes fases que los estudiantes deben desarrollar para el desarrollo del estudio que le permita seguir profundizando en la relación entre las disciplinas trabajados en su formación inicial y cómo estás pueden contribuir a orientar las decisiones tomadas para su estudio.

a) Observaciones a la propuesta

   La propuesta de trabajo definida no ha respondido a las *necesidades concretas* del estudio del problema.

b) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas

   Los diferentes apartados nos han permitido llegar a la conclusión de que el tema de estudio está poco elaborado conceptualmente, porque se carecen de experiencias específicas en el ámbito, hay poca reflexión conceptual lo que dificulta contar con criterios que orienten las intervenciones profesionales. En este sentido el trabajo planteado nos ha permitido llegar a esta conclusión, Sin embargo, hemos tenido que valorar en qué apartado debíamos introducir qué cosa para que la propuesta aportado nos permita avanzar en la reflexión de este aspecto de manera que podamos llegar a reconocer cuáles son los elementos condicionantes.

c) Reacciones de los participantes

   El grupo se presenta ansioso respecto al tiempo, en la medida que no encuentra documentación que les permita justificar la relevancia de su problema de estudio y también, porque no tienen identificados todos los instrumentos que les van a permitir obtener información de los agentes objeto del estudio o de los participantes en el desarrollo de la investigación.

d) Dificultades sentidas en el desarrollo de la propuesta

   Una vez resuelto el problema de la definición de los instrumentos que se deben utilizar en el desarrollo de la recogida de información, así como los agentes o documentos de referencia, se generan algunas dificultades para acceder a las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

fuentes de información, en concreto con aquellos agentes vinculados al marco de referencia local.

Los contactos son realizados por la tutora del centro de trabajo a propuesta de la tutora de la Universidad, pero los tiempos de espera propuestos por estos profesionales van más allá de los plazos previstos para su desarrollo.

e) Aspectos relacionados con la coordinación con las tutoras de prácticas

La coordinación se da en la medida que es necesario para facilitar la consecución del trabajo a los estudiantes, siempre a través de la mediación del alumnado.

f) Aportaciones de mejora

Quizá una propuesta alternativa de tareas que permita trabajar problemas que conceptualmente están poco elaborados o aquellos otros en los que es necesario generar cuerpo de conocimiento. Es necesario tener en cuenta que en una disciplina como la educación social, la integración de otras disciplinas es una realidad pero es necesario promover conocimiento que de respuesta a los problemas en los que la educación social tiene una mayor vinculación.

g) Anécdotas

h) Otros méritos

La valoración realizada en las diferentes fases no permitió orientar nuestra intervención posterior.

El alumnado a medida que transcurría el desarrollo del trabajo pasaba a una elaboración conjunta de las propuestas, entiendo que puede llegar a ser muy difícil que los estudiantes que trabajen en una misma institución y bajo un mismo problema sepan diferenciar las aportaciones individuales de las colectivas. En este sentido reconozco que no se dio tal insistencia por mi parte en el proceso de reflexión y que esta indicación se centró en la aportación del desarrollo de la guía de manera individual.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4ª Sesión

Esta sesión tiene como objeto reconocer hasta qué punto el proceso seguido nos permitió avanzar en el conocimiento y comprensión del problema, lo que se traduce en criterios que permitan justificar nuestras intervenciones educativas en este sentido.

a) Observaciones a la propuesta

La propuesta de trabajo definida ha permitido identificar los avances, los vacíos, necesidades, las no respuestas, etc.

b) Reflexiones en torno a la idoneidad de las actividades sugeridas

Una vez más los estudiantes presentan dificultad cuando se les exige ordenar su trabajo o adaptar su estructura de racionalidad a la propuesta en la guía de prácticas.

Así, desconsiderando la mayor o menor idoneidad de las tareas previstas entiendo que la exigencia de la expresión escrita de aquello que pensamos o su expresión gráfica (mapa conceptual) son dos habilidades importantísimas en cualquier profesional y más, en aquellos que necesitan generar identidad profesional.

c) Reacciones de los participantes

El grupo se presenta ansioso respecto a la cantidad de actividades en las que tiene que organizar los procesos que han desarrollado. Esto supone tiempo de dedicación y clarificación de las conclusiones y consecuencias que su trabajo ha tenido.

Presentan cierto agotamiento, quizás por las condiciones en las que han tenido que desarrollar el trabajo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

d) Dificultades sentidas en el desarrollo de la propuesta

En esta ocasión, los problemas vienen relacionados con la representación gráfica de los avances vinculados con el problema de estudio. No eran capaces de identificar aquellos elementos en los que habían avanzado y esto generaba problemas para su concreción. Sin embargo, utilizaban nueva información para documentar las situaciones, realizaban valoraciones acerca de la legislación vigente y el contexto de desarrollo, etc.

e) Aspectos relacionados con la coordinación con las tutoras de prácticas

En esta fase la coordinación con la tutora en el centro de trabajo no se dio.

f) Aportaciones de mejora

Yo destacaría una guía específica para el tutor, en el que se concrete el propósito de cada actividad respecto a la finalidad que tiene su desarrollo.

g) Anécdotas

h) Otros méritos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DIARIO DE REUNIONES CON LAS ALUMNAS DE EDUCACIÓN SOCIAL

1ª Reunión, el día 27/01/2003. A las 17 horas

En esta reunión vamos a tener el primer contacto y por tanto, lo primero es presentarnos. En mi caso les comento porque voy a ser tutora de ellas, y un poco cuál ha sido mi relación con la titulación. Se presentan ellas, y les pido que comenten cuál es el motivo que les llevó a aceptar el formar parte de este trabajo.
MARÍA: es la primera en tomar la palabra, y nos comenta que el periodo de prácticas siempre le había parecido algo pobre, que esto era una posibilidad de hacer más prácticas y que el tema de la mujer siempre le había interesado.
Mª JOSÉ: Nos comenta que para ella es un ámbito que desconoce, y quiere conocerlo. Habla también de la necesidad de relacionar la teoría con la práctica, y que la propuesta de trabajo se lo podía permitir.
DANIA: piensa igual que sus compañeras y conoce a la profesora porque le ha dado clases.

Aprovechando sus comentarios y lo que esperan, les comentó de manera breve, cuál es el motivo del trabajo de Arcadia, que se basa en la reflexión como estrategia de formación de lo que hacen en práctica. Igualmente les comento en que consiste la carpeta docente y su finalidad evaluativo.
Como habíamos quedado previamente en la reunión que habíamos mantenido las dos tutoras con Arcadia, les pongo sobre la mesa las dos actividades, de las que van a elegir una que luego será la que van a tener en cuenta en los días que permanezcan en el centro para identificar el problema.
Las actividades presentadas son:

Las alumnas optan por la segunda y les comento que apunten las preguntas que se les ocurra para hacer a la directora del centro de mujeres donde van a realizar las prácticas. En la próxima reunión tendrán que traer anotada los posibles problemas o aspectos a trabajar, para ponerlos en común, debatirlos y decidir en cual nos vamos a centrar.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2ª Reunión (1ª fase) Día 30 de 01- 2003-04-29

De las tres alumnas, falta María por enfermedad. En ese momento debemos decidir si nos reunimos o esperamos por ella. Por un lado, está el hecho que el trabajo no lo deberíamos retrasar, ya que a mediados de febrero ellas tienen exámenes y ya vamos a tener que parar; y por otro lado, yo pienso que este es un momento importante porque quizás y como ya después hemos podido comprobar, es cuando más van a trabajar de forma individual y la puesta en común y la reflexión de todas puede ser interesante. Decidimos mantener la reunión, cerrar el problema sobre el que van a trabajar, aunque en loa siguiente reunión María nos exponga sus problemas y nosotras le digamos con cuál nos hemos quedado.

Mª JOSÉ, ha pensado en las siguientes cuestiones:
¿Por qué las mujeres se apoyan en la abogada?
¿Dónde comienza y acaba la labor del educador/a social?
¿Cómo convencer de que la labor del educador/a social es importante?
¿Cómo hacer que la experiencia de este Ayuntamiento, así como la importancia y la eficacia de su labor trascienda a otros ayuntamientos?
¿Sería posible la desaparición de la Consejalía de la Mujer a favor de la desaparición de la desigualdad?.

DANIA, coincide con la primera propuesta hecha por Mª José y plantea además:
¿Qué posibilidades tiene el educador social para trabajar con el grupo de mujeres?
¿Por qué la violencia de género es el tema más relevante?
¿Son efectivas las políticas de igualdad?

Aunque coinciden en plantearse cuál es realmente el papel de la abogada, para que se apoyen tanto en ella, y en el aspecto de la política de igualdad, decidimos centrarnos en el papel del Educador social, sus posibilidades y limitaciones. Entre otras cosas pensamos que el trabajar sobre la política de igualdad iba a ser muy amplio y complicado para el tiempo de que disponíamos, y que el tema del papel del educador social está en muchos campos aún por definir.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3ª Reunión (segunda fase) 5-02-2003

Esta reunión la tenemos por la tarde y dura aproximadamente unos tres cuartos de hora. Lo primero que hacemos es darle a Mª José que no había estado en la anterior, la oportunidad de plantarnos las propuestas que traía sobre el tema, pero al no haber podido Silvia (Directora del centro) recibirla no ha tenido todavía el primer contacto. Las propuestas que trae son extraídas de lectura del Plan de Igualdad y de lo que conoce sobre la problemática de la mujer. Estas son:
¿Las políticas feministas no traerán más diferencias?
¿En el área de Telde, que programas de actuación con las adolescentes se lleva a cabo?

Bueno, al no llevar el mismo ritmo que las otras tres, rompe la continuidad de la sesión, pero acordamos mantener el problema sobre el que vamos a trabajar, limitándonos al área de Telde.
Pasamos a la siguiente actividad, en la que ponen en voz alta sus concepciones previas, ya que en los últimos días han tenido que pensar en el problema y realizar un mapa conceptual de esos pensamientos.
En esta sesión, nos encontramos con el primer problema. Al Mª José estar rezagada, no tiene el mapa y no ha hecho la reflexión, lo que va a dar lugar a que ella va a recoger las impresiones de sus compañeras antes de hacerlo ella. Por otro lado, María ha tenido problemas con el mapa y no lo trae. Les explico de nuevo en que consiste y quedamos que para la próxima reunión lo tienen que traer. Dania, en cambio si lo tiene y ha sido capaz de plasmar sus pensamientos.

Comenzamos a planificar la siguiente actividad y la búsqueda de información, y en este momento comienzan su periodo de exámenes y por lo tanto estaremos dos semanas sin vernos. En cuanto a la búsqueda de la información, María se va a acercar al centro de Recursos de Telde, Dania va a ir al Instituto de la mujer y entre las tres van a buscar artículos en Internet. Igualmente van a buscar en otros idiomas, para ver si pueden comparar la información. Se van a centrar principalmente en artículos, folletos, vídeos y las palabras para el inicio de la búsqueda van a ser: educador social+mujer; funciones y limitaciones del educador/a socia; programas de mujeres.
Les interesa sobre todo saber si el papel del educador socia viene recogido en los Planes de Igualdad y cuáles serían las funciones y limitaciones.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4ª Reunión 13 de marzo de 2003-04-29

Después de habernos reunidos las semana antes de Carnavales, por tanto está de manera formal sería la quinta reunión, y al comprobar que no habían avanzado en la recogida de información, me reúno de nuevo con Arcadia y la otra tutora para redefinir el problema y establecer las hipótesis.

El problema quedaría así: *¿Qué funciones de carácter formativo educativo pueden desempeñar los educadores/as sociales con el colectivo de mujeres mayores de 45 años?*

Las hipótesis serían:

La finalidad con la que están definidos los centros de mujeres (Ayuntamiento de Telde) no contribuyen a la dimensión educativa del perfil del educador social.

La ausencia de la definición del Educador/a sociales el centro Isadora Duncan contribuyen a la indeterminación del perfil del mismo.

Se lo envío todo por correo, para que ellas piensen sobre las hipótesis, las reformulen y les apremió a la búsqueda de información teórica.

Cuando nos vemos en esta sesión Dania tenía información del papel del educador social en genera, de sus funciones y había extraído la información de los artículos. María había hecho la revisión de los Planes o Programas de mujeres, pero no traía las conclusiones o lo que había sacado de ellos, aunque si nos facilitó algunas aportaciones. Mª José estaba perdida, había revisado los Planes pero buscando el lugar de actuación del educador social. Después de revisar la información, ver que no encontrabamos nada específico sobre el rol en los centros de mujeres, quedamos en que volvían al centro a recoger la información en la práctica. Para ello iban a ver el Organigrama del centro, los planes que desarrollan, para ver donde quedaba recogido si es que aparecía el educador social, e igualmente iban a pasarle una entrevista a la directora y si lo necesitaban a otros profesionales.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Arcadia, después de esta sesión se interrumpió el proceso, pero ellas ya están comparando la información teórica con la que han recogida en la práctica para contrastarla. Me dijeron que el miércoles seguramente te dejaban la síntesis y el mapa en conserjería y que el lunes se veían conmigo.

Si recibes su información me lo dices, lo que no te aseguro es como puede estar, porque me da la sensación de que el tiempo transcurrido ha hecho que se pierdan un poco en los que estaban buscando.

De todas maneras me comentas como lo ves y el lunes yo retomo los aspectos que falten y cierro.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006