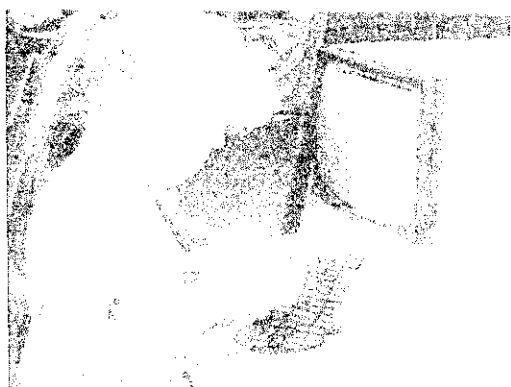




ABRIR CAPÍTULO IV

CAPÍTULO V



RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

El presente capítulo nos presenta de manera directa los resultados obtenidos tras la utilización real de las diferentes estrategias descritas en el capítulo anterior. La singularidad de este capítulo en relación al resto de los que componen este trabajo puede resultar "chocante", como diría según Gosciny un bretón, por eso preferimos hacer algunas aclaraciones previas.

La particularidad de este capítulo afecta básicamente a la numeración de los apartados y al tipo de documentos aportados.

En cuanto a la numeración, señalar que se han hecho algunas matizaciones para enfatizar la idiosincrasia de cada apartado.

Por lo que respecta a los documentos, señalar que encontraremos referencias a dos tipos: los diagramas de datos, ya introducidos en el capítulo anterior y elaborados con la hoja de cálculo Excel, y los diagramas de datos procedentes de la salida del programa SAPD.N.

Se utilizará un sistema de símbolos gráficos para diferenciar ambas posibilidades.

CAPÍTULO V: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.

1. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES AL CUESTIONARIO DE OPINIÓN.

1.1. Breve descripción.

1.1.1. Descripción de la variable.

1.1.2. Codificación.

1.1.3. Análisis de categorías.

1.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

- *Documento nº 5a:* Resultados de la codificación y análisis de las respuestas de los profesores.

- *Documento nº 5b:* Resultados de la codificación y análisis de la propuesta de Planificación del Prácticum.

2. TRATAMIENTO INFORMATIZADO MEDIANTE EL PROGRAMA SPAD.N

2.1. Breve descripción del programa SPAD.

2.1.1. Ejecución del programa.

2.1.2. Procedimientos utilizados

a) Análisis de correspondencias.

b) Clasificación automática.

2.2. Presentación de los resultados: Salidas de ordenador.

3. VALORACIÓN DE LA CONGRUENCIA A PARTIR DE LOS ÍNDICES DE CONFORMIDAD Y ACUERDO.

3.1 Breve descripción.

3.2. Presentación de los resultados.

1. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES AL CUESTIONARIO DE OPINIÓN

El proceso de codificación ya ha sido descrito en el capítulo anterior. Lo que se presenta a continuación son los resultados obtenidos al ejecutar dicho proceso.

1.1. Breve descripción.

En la presentación de los mismos se ha seguido la siguiente secuencia, temporal y conceptualmente correlativa al proceso descrito en el capítulo precedente.

(1.1) 1. Descripción de la variable a analizar.

Esta descripción comprende la definición conceptual y la identificación de la variable que incluye su nº de orden dentro del conjunto, el código y la referencia a la dimensión a la pertenece.

En otro apartado se hace referencia al número y texto de la pregunta del cuestionario correspondiente.

La "ilustración" que acompaña esta descripción es en realidad la respuesta de uno de los profesores perteneciente al departamento de Didáctica de la expresión plástica.

(1.1) 2. Codificación.

El relato del proceso de codificación se ha organizado en tres momentos.

(1.1.) 2.1. Tabla de códigos.

Presentación de la tabla de códigos correspondiente a la variable descrita. En dicha tabla quedan explicados los tres niveles de codificación realizados.

El nivel inicial o nivel estructural da lugar a la diferenciación entre las categorías reflexivas y declarativas. Se ha considerado éste como un nivel previo, por lo que los siguientes niveles han sido numerados como 1º y 2º nivel de codificación.

Cada código va precedido de una letra que será utilizada como clave para la codificación.

En esta tabla también se indican las frecuencias absolutas para cada categoría,

Se acompaña esta información con un diagrama de sectores representando la composición estructural de la variable, es decir el porcentaje de codificaciones para cada una de las categorías correspondientes al nivel estructural.

2.2. Descripción de códigos.

En el segundo apartado se describen cada uno de los códigos correspondientes a la variable para cualquiera de los niveles.

(1.1) 2.3. Base de datos.

La información sobre éste segundo apartado concluye con la presentación de la base de datos (2.3.) en la que se incluye información relativa a los siguientes aspectos:

1º columna: PROF.
Identificación del tutor por departamento y orden de entrega

2º columna: r
Identificación de las unidades de codificación correspondientes a cada profesor.

3º columna: Unidades de registro.
Transcripción textual de las respuestas de los tutores segmentada por líneas, cada una de ellas equivalente a una unidad de codificación.

4º , 5º y 6º columnas. E, 1n y 2n
Resultados de la codificación para cada uno de los niveles descritos de acuerdo a la clave alfabética descrita en la tabla de códigos inicial.

7º columna: Reducción.
Versión abreviada de la unidad de registro correspondiente.

(1.1) 3. Análisis de las categorías.

En este apartado se completa con el análisis de las categorías obtenidas.

Este análisis ha sido realizado en base a las categorías obtenidas en el 1º nivel sobre la base de las subcategorías identificadas en el 2º nivel.

Como se observará, las categorías estructurales no han sido analizadas en el segundo nivel, por lo que nos limitamos a reseñar las respuestas correspondientes a cada una de las categorías : justificación y crítica. Esta información servirá para ilustrar los comentarios globales del análisis.

Este análisis contiene tres tipos de información gráfica:

- Una tabla de datos en la que se transcriben las frecuencias correspondientes a cada categoría.
- Un diagrama de radar para la representación radial de las frecuencias obtenidas.
- Un diagrama de sectores con la distribución porcentual.

1.2. Presentación de resultados

La información relativa a todo el proceso de codificación es la que a continuación presentamos bajo la denominación de documento nº 5.a

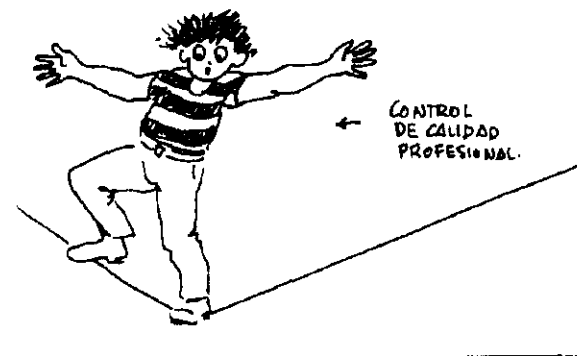
DOCUMENTO nº 5a

***Resultados de la codificación y
análisis de las respuestas de los tutores.***

Variables nº 1 a 10.

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
1	OBJ	J.01	OBJETIVOS
DESCRIPCIÓN			Objetivos que se pretenden lograr mediante la realización del Prácticum.
PREGUNTA			
Nº	3a	Señale cuales son , en su opinión, los objetivos del Prácticum.	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

TABLA DE CODIFICACIÓN

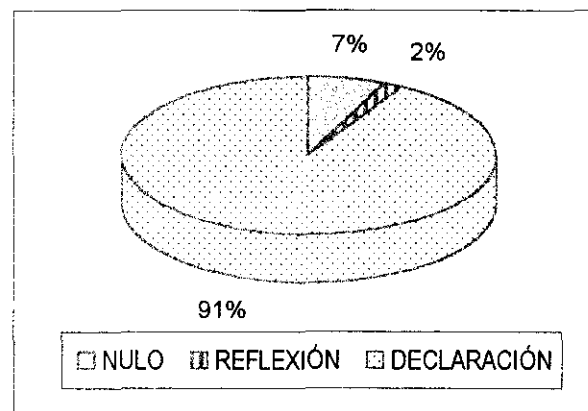
	Parámetros		1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN				
		O	OBJETO		
				A actitudes	14
				C conocimientos	24
				D destrezas	30
				E E.personales	7
				I Interacción	9
				P capacidades	15
				R realidad escolar	32
				T teoría-práctica	6
		P	PROCESO		
				AC autoconstructivo	28
				HR heteroreflexivo	61
				HC heteroconstructivo	31
		F	FINALIDAD	?	2
		M	METODOLOGÍA		
				A aplicativa	3
				C constructiva	5
				R reflexiva	8
				Total D	275
R	REFLEXIÓN				
		J	JUSTIFICACIÓN		4
		C	CRÍTICA		1
				Total R	5
N	NULOS				
		%	NO CONTESTA		3
		&	SIN CODIFICAR		17
				Total N	20

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	20
REFLEXIÓN	5
DECLARACIÓN	275

**COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE N° 1: OBJETIVOS**



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Basándonos en teoría de D'HAINAUT, L. (1985), según el cual, en la definición de objetivos relativos a una determinada estructura interactiva, como el caso educativo, se produce la siguiente cadena intelectual:
Objeto de partida ---> operación cognitiva ---> producto final.

1º nivel de codificación:

OBJETO: sobre el que recae un objetivo cognoscitivo.

PROCESO: operación cognitiva realizada por el aprendiz.

FINALIDAD: producto final al que se encamina la acción.

METODOLOGÍA: modo en que se ha de proceder.

2º nivel de codificación:

ACTITUDES: predisposición de un alumno.
CAPACIDADES: aptitud o disposición de los alumnos.
CONOCIMIENTOS: bagaje teórico instructivo.
DESTREZAS: procedimientos para el desarrollo.
ELEMENTOS PERSONALES: los protagonistas de la fiesta.
INTERACCIÓN: comunicación didáctica entre profesor y alumno.
REALIDAD ESCOLAR: contexto educativo.
TEORÍA-PRÁCTICA: relación teoría-práctica.

HETEROREFLEXIVO: el tutor propone al alumno las acciones a ser desarrolladas.
HETEROCONSTRUCTIVO: influencia del tutor orientada al uso/aplicación de procedimientos.
AUTOREFLEXIVO: protagonismo del alumno; el tutor crea contextos favorables.
AUTOCONSTRUCTIVO: sobre la base de la autonomía pero con orientación aplicativa.

CONSTRUCTIVA: creación y desarrollo cognitivo.
APLICATIVA: contraste en la práctica.
REFLEXIVA: revisión crítica.

2.3 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Tomar contacto con	D	P	HC	Tomar contacto
DCE1	2	realidad educativa y profesional	D	O	R	realidad educativa
DCE1	3	Analizar	D	P	HR	Analizar
DCE1	4	dicha realidad	D	O	R	realidad
DCE1	5	Intervenir	D	P	HC	Intervenir
DCE1	6	de manera fundamentada y reflexiva	D	M	R	fundamentadamente
DCE1	7	Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
DCE1	8	actitudes saludables	D	O	A	actitudes saludables
DCE1	9	para el ejercicio de la futura profesión.	D	F		ejercicio de profesión
DCE2	1	Aplicar	D	P	HC	Aplicar * a situaciones reales
DCE2	2	los conocimientos adquiridos	D	O	C	conocimientos adquiridos
DCE2	3	a situaciones reales.	&			a situaciones reales
DCE2	4	Modificar	D	P	HC	Modificar
DCE2	5	actitudes y	D	O	A	actitudes
DCE2	6	técnicas	D	O	C	técnicas
DCS1	1	Conocer	D	P	HR	Conocer
DCS1	2	el medio en que trabajará en el futuro como profesor	D	O	R	medio en que trabajará
DCS1	3	Adecuar a la práctica cotidiana	D	P	AC	Adecuar a práctica
DCS1	4	los conocimientos,	D	O	C	conocimientos
DCS1	5	técnicas y	D	O	C	técnicas
DCS1	6	actitudes	D	O	A	actitudes * aprendidas en formación
DCS1	7	aprendidas y adquiridas en período de formación como estudiante.	&			aprendidas en formación
DCS1	8	Desarrollar	D	P	HR	desarrollar
DCS1	9	aptitudes	D	O	P	aptitudes
DCS1	10	que confirmen y garanticen su capacidad y vocación como profesor.	D	F		garanticen capacidad y vocación
DCS2	1	Poner en funcionamiento	D	P	HC	Poner en funcionamiento
DCS2	2	los conocimientos	D	O	C	conocimientos
DCS2	3	destrezas	D	O	D	destrezas
DCS2	4	y actitudes profesionales	D	O	A	actitudes profesionales *

DCS2	5	adquiridas en la correspondiente formación teórica	&		adquiridas en formación
DCS3	1	Establecer vías de integración entre	D	P AC	Establecer vías
DCS3	2	conocimiento científico-técnico (dispensado en la universidad) y el	D	O T	integración conocimiento científico y
DCS3	3	A.Niveles de adecuación en su aplicación	D	O D	adecuación en aplicación
DCS3	4	B.Innovación:experimentación de diseños específicos	D	O D	Innovación:experimentación
DCS3	5	C.Autoevaluación.	D	O A	Autoevaluación
DCS4	1	Proporcionar	D	P AC	Proporcionar
DCS4	2	situaciones de aprendizaje directo a los futuros maestros.	D	O R	situaciones de aprendizaje
DCS4	3	Enfrentar a los alumnos	D	P AC	Enfrentar
DCS4	4	a las necesidades de formación del maestro (necesidades conceptuales y procedimentales principalmente)	D	O P	necesidades de formación
DCS4	5	Ofrecer posibilidad de aplicar	D	P AC	Ofrecer posibilidad de aplicar
DCS4	6	teoría desarrollada en clase.	D	O C	teoría
DEX1	1	dibujo	Q		dibujo
DEX2	1	Qué el alumno comprenda	D	P HR	comprenda
DEX2	2	la distancia entre teoría y práctica.	D	O T	distancia teoría y práctica
DLL1	1	Poner al alumno en contacto con	D	P AC	Poner en contacto con
DLL1	2	la realidad educativa,	D	O R	realidad educativa
DLL1	3	analizando los aspectos psico-socio-pedagógicos a los que hacen referencia los contenidos y la metodología	D	M C	aspectos psico-socio-pedagógicos
DLL2	1	Asumir	D	P HR	Asumir
DLL2	2	papel técnico-Práctico.	D	O D	papel técnico-Práctico
DLL2	3	Transformar	D	P HC	Transformar
DLL2	4	actitudes y	D	O A	actitudes
DLL2	5	representaciones	D	O C	representaciones
DLL2	6	mediante construcción del proceso de enseñanza aprendizaje.	D	M C	mediante construcción proceso E-A
DLL2	7	Reflexionar sobre	D	P HR	Reflexionar sobre
DLL2	8	lo que puede hacer.	D	O R	que puede hacer
DLL2	9	Se consciente de que	D	P HR	Ser consciente
DLL2	10	no hay verdad metodológica única.	D	O C	no verdad metodológica única
DLL2	11	Saber y	D	P HR	Saber
DLL2	12	aceptar	D	P HR	aceptar
DLL2	13	que tiene que seguir en formación.	D	O A	seguir en formación

DLL3	1	No sabe, no contesta.	Ç			NS.NC
DLL4	1	Adquirir	D	O	A	Adquirir
DLL4	2	seguridad y	D	P	HC	seguridad
DLL4	3	madurez,	D	O	P	madurez
DLL4	4	al igual que una experiencia	D	O	R	experiencia *
DLL4	5	que le saque de la duda ¿Qué puedo hacer?	&			sacar de dudas
DMA1	1	Mostrarte ante una auditorio.	D	P	HC	mostrarte ante auditorio
DMA1	2	Contrastar	D	P	HR	Contrastar
DMA1	3	la teoría adquirida y	D	O	C	teoría adquirida
DMA1	4	sentir	D	P	HR	sentir
DMA1	5	su necesidad y coherencia.	D	O	P	necesidad y coherencia
DMA2	1	Conocer " in situ"	D	P	HR	conocer "in situ"
DMA2	2	a los alumnos.	D	O	E	alumnos
DMA2	3	Poner en práctica	D	P	HC	Poner en práctica
DMA2	4	los conocimientos adquiridos en su facultad.	D	O	C	conocimientos adquiridos
DMA3	1	Tomar contacto con	D	P	HC	Tomar contacto
DMA3	2	la escuela.	D	O	R	escuela
DMA3	3	Adquirir soltura con	D	P	HC	Adquirir soltura
DMA3	4	los niños.	D	O	E	niños
DOE1	1	Observar in situ	D	P	HR	Observar in situ
DOE1	2	la compleja realidad escolar.	D	O	R	realidad escolar
DOE1	3	Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
DOE1	4	la capacidad de análisis e	D	O	P	capacidad de análisis
DOE1	5	interpretación de situaciones didácticas.	D	O	D	interpretación de situaciones didácticas
DOE1	6	Contrastar e Integrar	D	P	HR	Contrastar e Integrar
DOE1	7	teoría y práctica.	D	O	T	teoría y práctica
DOE1	8	Llevar a la realidad escolar	D	P	HC	Llevar a realidad
DOE1	9	los conocimientos adquiridos	D	O	C	conocimientos adquiridos * en program.
DOE1	10	en programación y evaluación de diseños curriculares de aula.	&			programación/evaluación de diseños
DOE2	1	Conocimiento directo	D	P	HR	Conocimiento directo
DOE2	2	de la realidad escolar.	D	O	R	realidad escolar
DOE2	3	Contraste o prueba	D	P	HR	Contraste o prueba
DOE2	4	de sus intereses vocacionales.	D	O	A	intereses vocacionales

DOE2	5 Reflexión crítica sobre	D	P	HR	Reflexión crítica sobre
DOE2	6 la práctica educativa institucional, etc.	D	O	R	práctica educativa institucional etc
DOE2	7 Relacionar	D	P	HR	Relacionar
DOE2	8 teoría y práctica.	D	O	T	teoría y práctica
DOE2	9 Socialización profesional.	D	O	P	Socialización profesional
DOE2	10 Iniciarse en	D	P	HC	Iniciarse en
DOE2	11 la investigación sobre la práctica.	D	O	D	investigación sobre práctica
DOE2	12 Desarrollo de	D	P	HR	Desarrollo de
DOE2	13 aptitudes profesionales (metodología :gestión del aula, evaluación ,etc)	D	O	P	aptitudes profesionales
DOE2	14 Adquirir	D	P	HC	Adquirir
DOE2	15 hábitos de trabajo cooperativo con profesores.	D	O	D	hábitos de trabajo cooperativo
DOE3	1 Observar	D	P	HR	Observar
DOE3	2 la práctica.	D	O	R	práctica
DOE3	3 Analizar	D	P	HR	Analizar
DOE3	4 las observaciones entre noveles y experimentados.	D	O	D	observación noveles y experimentados
DOE3	5 Guiar	D	P	AC	Guiar
DOE3	6 las observaciones	D	P	HR	observaciones
DOE3	7 hacia un reflexión sobre la propia acción.	D	O	D	reflexión sobre propia acción
DOE3	8 Esta reflexión colegiada debe fomentar una actitud de autoformación permanente en la formación del profesorado.	R	J		fomentar actitud de autoformación permanente
DOE3	9 Conocer y	D	P	HR	Conocer
DOE3	10 comprender	D	P	HR	comprender
DOE3	11 las actitudes docentes.	D	O	A	actitudes docentes
DOE4	1 Acercar a los alumnos	D	P	AC	Acercar
DOE4	2 a la práctica real.	D	O	R	práctica real
DOE4	3 ejercitarse como docentes	D	P	HC	Ejercitarse
DOE4	4 a través de situaciones tuteladas/tutorizadas.	D	M	A	situaciones tuteladas
DOE5	1 Ayudar a los futuros profesores	D	P	AC	Ayudar
DOE5	2 a utilizar constructivamente los principios científicos.	D	O	D	uso constructivo de ppios científicos
DOE5	3 Facilitar	D	P	AC	Facilitar
DOE5	4 ocasiones de contraste y reconstrucción de conocimientos,	D	P	HR	contraste/reconstrucción conocimiento
DOE5	5 mediante estrategias de reflexión, e indagación.	D	O	D	estrategias de reflexión e indagación
DOE5	6 Contribuir	D	P	HC	Contribuir
DOE5	7 a la autonomía del profesor como profesional	D	O	A	autonomía

DOE5	8	mediante el desarrollo de su pensamiento práctico.	D	M	C	desarrollo pensamiento práctico
DOE6	1	Que los alumnos contrasten	D	P	HR	contrasten
DOE6	2	la teoría y la práctica	D	O	T	teoría y práctica
DOE6	3	reflexionando y ejercitando.	D	M	R	reflexionando y ejercitando
DOE6	4	Conocer	D	P	HR	Conocer
DOE6	5	la realidad de la escuela	D	O	R	realidad de escuela
DOE6	6	(desde el número de unidades a los diseños curriculares)	&			unidades/diseño
DOE6	7	Conocer	D	P	HR	Conocer
DOE6	8	la funcionalidad del centro,	D	O	R	funcionalidad del centro
DOE6	9	desde como se organizan los servicios (comedor,biblioteca) a como se realiza el acto docente o un proceso de evaluación.	&			como se organizan servicios
DOE6	10	Tener la posibilidad de poder relacionarse	D	P	HC	posibilidad de relacionarse
DOE6	11	con alumnos y profesores	D	O	E	con alumnos y profesores
DOE6	12	en un aula en el centro.	&			en aula en centro
DOE6	13	Lo primero observar	D	P	HR	observar
DOE6	14	cómo	D	O	D	cómo
DOE6	15	cuándo,	D	O	D	cuándo
DOE6	16	porqué y	D	O	C	porqué
DOE6	17	por quién	D	O	E	por quién
DOE7	1	Llevar a la práctica	D	P	HC	Llevar a práctica
DOE7	2	los principios de teoría-acción	D	O	C	principios de teoría-acción
DOE7	3	que han ido elaborandose durante el periodo de formación teórica.	&			elaborados durante formación
DOE7	4	Para ello es necesario en primer lugar,	R	C		es necesario
DOE7	5	saber adaptar	D	P	HC	saber adaptar * a contexto real
DOE7	6	el diseño curricular	D	O	I	diseño curricular
DOE7	7	a los contextos reales	&			contextos reales
DOE7	8	y desarrollarlo en función de estos.	D	P	HR	desarrollarlo
DOE8	1	Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
DOE8	2	actitudes y	D	O	A	actitudes
DOE8	3	capacidades de observación e interpretación de situación	D	O	P	capacidades observación/interpretación
DOE8	4	Integrar	D	P	HR	Integrar
DOE8	5	los conocimientos,	D	O	C	conocimientos
DOE8	6	capacidades	D	O	P	capacidades *adquiridas en facultad
DOE8	7	adquiridas en la facultad	&			

DOE8	8 sobre la enseñanza, la educación en general, en realidades concretas.	D	O	R	la enseñanza en realidad concreta
DOE8	9 Iniciar el desarrollo de	D	P	HC	Iniciar desarrollo
DOE8	10 actitudes de investigación	D	O	A	actitudes de investigación
DOE8	11 (análisis y reflexión) sobre la propia acción.	D	O	D	reflexión sobre propia acción
DOE8	12 Generar	D	P	AC	Generar
DOE8	13 preguntas que pueden llevar al conocimiento.	D	O	D	preguntas q. lleven al conocimiento
DOE9	1 Iniciación	D	P	HC	Iniciación
DOE9	2 en la práctica real como docente	D	O	R	práctica real
DOE9	3 Observación y	D	P	HR	Observación y
DOE9	4 participación en dicha práctica.	D	P	HC	participación en práctica
DOE9	5 Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
DOE9	6 las capacidades de reflexión, crítica y de trabajo en equipo	D	O	P	capacidades
DOE9	7 Ser	D	P	HR	Ser
DOE9	8 un profesional autónomo	D	O	C	profesional autónomo
DOE9	9 con criterio propio.	D	O	D	con criterio propio
DCS1	1 Acercar	D	P	AC	Acercar
EMC1	1 el mundo de lo teórico a la realidad escolar	D	O	T	lo teórico a realidad escolar
EMC1	2 Orientar	D	P	AC	Orientar
EMC1	3 en la experimentación educativa.	D	M	A	experimentación educativa
EMC2	1 Desarrollar	D	P	HR	Desarrollar
EMC2	2 actitudes y	D	O	A	actitudes
EMC2	3 capacidades	D	O	P	capacidades
EMC2	4 para la observación e interpretación de contextos y situaciones didácticas	D	M	R	observación/interpretación de contextos
EMC2	5 Integrar	D	P	HR	Integrar
EMC2	6 los conocimientos y	D	O	C	conocimientos
EMC2	7 capacidades adquiridos en la facultad.	D	O	P	capacidades adquiridas
EMC2	8 Generar	D	P	AC	Generar
EMC2	9 nuevos conocimientos sobre los alumnos.	D	P	HR	conocimientos sobre alumnos
EMC3	1 Toma de contacto con	D	O	R	Toma de contacto con
EMC3	2 la práctica real.	D	O	R	práctica real
EMC3	3 Se enfrenta a los futuros docentes	D	P	AC	enfrentar
EMC3	4 con las condiciones habituales de trabajo.	D	O	R	condiciones de trabajo
EMC3	5 Aprender a	D	P	HR	Aprender a
EMC3	6 organizar la clase.	D	O	D	organizar clase

EMC3	7	Aprender a	D	P	HR	Aprender a
EMC3	8	adaptarse a los alumnos.	D	O	D	adaptarse a alumnos
EMC3	9	Aprender a	D	P	HR	Aprender a
EMC3	10	planificar sobre la realidad.	D	O	I	planificar sobre realidad
EMC3	11	Adquisición de	D	P	HC	Adquisición de
EMC3	12	responsabilidades.	D	O	P	responsabilidades
EMC4	1	Enfrentar al alumno con	D	P	AC	Enfrentar con
EMC4	2	la realidad contextual;	D	O	R	realidad contextual
EMC4	3	acercamiento a	D	P	AC	acercamiento a
EMC4	4	la realidad de los sujetos y	D	O	R	realidad de sujetos
EMC4	5	de como se produce la interacción docente.	D	P	HC	como se produce interacción docente
MID1	1	Que el alumno conozca	D	O	C	conozca
MID1	2	el día a día de la vida de un centro educativo	D	O	R	vida de centro educativo
MID1	3	Que conozca y	D	P	HR	conocer
MID1	4	conviva	D	P	HC	convivir
MID1	5	con los alumnos	D	O	E	alumnos
MID1	6	Que analice y	D	O	D	analize
MID1	7	reflexione	D	P	HR	reflexione
MID1	8	sobre la práctica y su práctica educativa	D	O	R	práctica
MID1	9	Búsqueda reflexiva de	D	O	D	Búsqueda reflexiva
MID1	10	su propio método de trabajo	D	O	P	propio método de trabajo
MID1	11	partiendo del conocimiento del alumnado del centro, del centro y su entorno.	D	P	HR	conocer alumnado del centro
MID1	12	Análisis y	D	O	D	Análisis
MID1	13	enjuiciamiento	D	P	HR	enjuiciamiento
MID1	14	del sistema educativo real que se da en los centros.	D	O	R	sistema educativo real en centros
MID2	1	Formar	D	P	AC	Formar
MID2	2	maestros	D	O	E	maestros
MID2	3	desde el p.d.v. práctico.	D	P	HR	desde pdv práctico
MID2	4	Este objetivo conlleva implícitos muchos otros como porían ser:	&			conlleva implícitos muchos otros
MID2	5	a. Observar	D	P	HR	Observar
MID2	6	la labor práctica que realizan los "profeosres mayores".	D	O	E	labor práctica de tutores
MID2	7	Crítica	D	M	R	Crítica
MID2	8	de ésta labor	&			de ésta labor
MID2	9	desde un punto de vista pedagógico y personal.	&			punto de vista pedagógico y personal

MID2	10	b. Práctica	D	O	R	Práctica
MID2	11	de las labores docentes.	D	O	I	labores docentes
MID2	12	Plasmación en la realidad de	D	O	I	Plasmación en realidad
MID2	13	todos los conocimientos adquiridos en sus estudios profesionales.	D	M	C	conocimientos adquiridos
MID3	1	Objetivo general: concreción profesional de la f.inicial del futuro profesor	D	P	HC	concrección profesional
MID3	2	en el marco institucional del centro educativo de educación infantil y primaria,	D	O	R	marco institucional del centro
MID3	3	con el resultado final de una capacitación profesional	D	O	P	capacitación profesional
MID3	4	que debiera ser de calidad para:	&			que debiera ser de calidad para:
MID3	5	Diagnosticar	D	P	AC	Diagnosticar
MID3	6	realidades educativas en situaciones escolares concretas.	D	O	R	realidad educativa
MID3	7	Planificar	D	P	HR	Planificar
MID3	8	las acciones educativas más adecuadas a cada situación	D	O	I	acciones educativas adecuadas
MID3	9	según metodología de investigación.	D	M	R	según metodología de investigación
MID3	10	Ejecutar	D	O	D	Ejecutar
MID3	11	los diseños curriculares	D	O	I	diseños curriculares
MID3	12	desde intervenciones q. pongan de manifiesto el pensamiento del profe.en f.	D	O	D	manifestar pensamiento del profesor
MID3	13	Evaluar	D	M	R	Evaluar
MID3	14	desde actitudes investigadoras de base científico- técnica	D	M	R	desde actitudes investigadoras
MID3	15	la acción educativa y	D	O	I	acción educativa
MID3	16	los resultados alcanzados.	D	O	R	resultados alcanzados
MID3	17	Participar como observador	D	P	HR	Participar como observador
MID3	18	en los órganos de gestión y gobierno del centro.	D	O	D	gestión y gobierno del centro
MID4	1	Generar	D	P	AC	Generar
MID4	2	conocimiento profesional.	D	O	C	conocimiento profesional
MID4	3	El conocimiento teórico ha de ir centrado en la práctica. (Este abarca todo)	D	P	HR	conocimiento tco. centrado en pca.
MID5	1	Hacer que los futuros maestros, tras el conocimiento de las teorías,	D	O	C	conocimiento de teorías
MID5	2	sean capaces de contrastar las mismas	D	P	HR	sean capaces de contrastar
MID5	3	mediante procedimientos investigadores-reflexivos	D	O	D	procedimientos investigadores/reflexivos
MID5	4	que le permitan realizar una planificación educativa	R	J		que le permitan realizar
MID5	5	de acuerdo con teorías asimiladas	D	O	D	de acuerdo con teorías asimiladas
MID5	6	y demás componentes del proceso y contexto educativo.	D	O	R	demás componentes del proceso educ.
PEE1	1	Relacionar	D	P	HR	Relacionar
PEE1	2	teoría-práctica	D	M	A	teoría-práctica

PEE1	3	Supervisar	D	P	AC	Supervisar
PEE1	4	prácticas	D	O	R	prácticas
PEE1	5	Modificar,	D	P	HC	Modificar
PEE1	6	clasificar,	D	P	HR	clasificar
PEE1	7	orientar,	D	P	AC	orientar
PEE1	8	evaluar	D	O	D	evaluar
PEE1	9	Dar recursos,	D	P	AC	Dar recursos
PEE1	10	recordar	D	P	HR	recordar
PEE1	11	teoría,	D	O	C	teoría
PEE1	12	redirigir ...	D	P	AC	redirigir
PEE1	13	en una palabra facilitar y favorecer	D	P	AC	facilitar y favorecer
PEE1	14	la incorporación profesional.	D	O	D	incorporación profesional
PEE2	1	Completar	D	P	HC	Completar
PEE2	2	la formación de los futuros maestros.	D	O	C	formación de futuros maestros
SVI1	1	Conocimiento real de los centros	D	P	HR	Conocimiento real
SVI1	2	Preparación para	D	O	D	Preparación para
SVI1	3	la tarea docente	D	O	I	tarea docente
SVI1	4	a través del :ensayo, repetición, reflexión	D	M	C	a través del ensayo repetición reflexión
SVI1	5	reflexión	D	M	R	
THE1	1	Llevar a la realidad	D	O	D	Llevar a realidad
THE1	2	la eficacia educativa e instructiva	D	O	I	eficacia educativa e instructiva
THE1	3	que se práctica en la idealidad.	D	O	R	que se práctica en idealidad
THE1	4	Observar,	D	P	HR	Observar
THE1	5	anotar	D	P	HC	anotar
THE1	6	y cotejar	D	P	HR	cotejar
THE1	7	los problemas de la posible falta de aplicabilidad	R	J		problemas de falta de aplicabilidad
THE1	8	Resolverlos poco a poco	D	P	HC	Resolver
THE2	1	Poner en contacto a los estudiantes	D	P	AC	Poner en contacto *con ambiente
THE2	2	con el ambiente en que van a desarrollar su labor.	&			ambiente en q.van a desarrollar su labor
THE2	3	aprender y	D	P	HR	aprender
THE2	4	desarrollar en la práctica	D	P	HR	desarrollar en práctica teoría educativa
THE2	5	la teoría educativa.	D	O	C	teoría educativa
THE2	6	Si en el centro de prácticas ésta es eficaz, excelente.	R	J		Si es eficaz excelente

THE3	1	N.C.	Ç			NC
THE4	1	Completar	D	P	HC	Completar
THE4	2	la formación teórica recibida	D	O	C	formación teórica recibida
THE4	3	Servir de puente	D	P	AC	Servir de puente * entre teóricos y pcos.
THE4	4	entre formadores teóricos y prácticos de la educación	&			entre formadores teóricos y prácticos
THE4	5	Proporcionar al alumno	D	P	AC	Proporcionar
THE4	6	una fuente de conocimiento nueva y necesaria.	D	O	C	fuentes de conocimiento nueva/necesaria

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

3.1. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

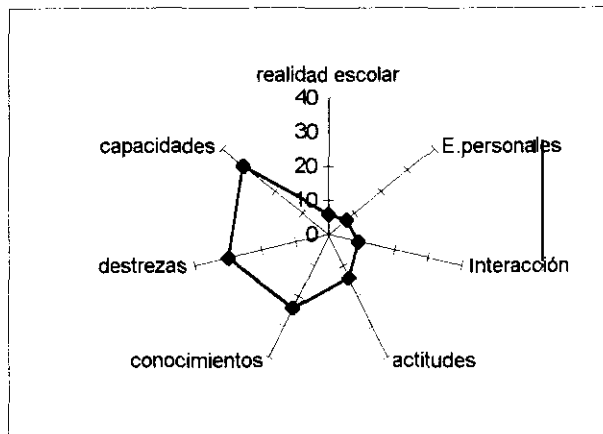
3.2. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: **OBJETO**

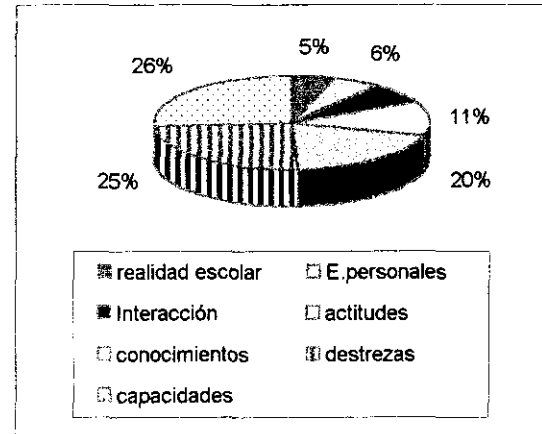
TABLA DE DATOS

realidad escolar	6
E.personales	7
Interacción	9
actitudes	14
conocimientos	24
destrezas	30
capacidades	32
TOTAL	122

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

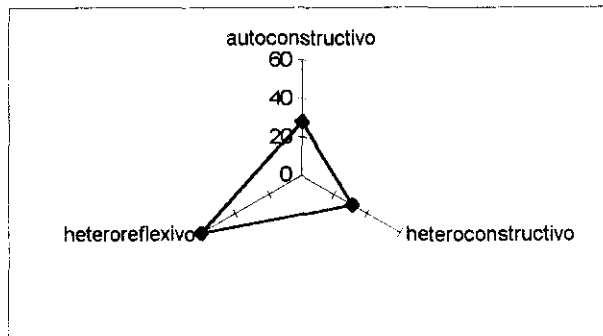


CATEGORÍA: **PROCESO**

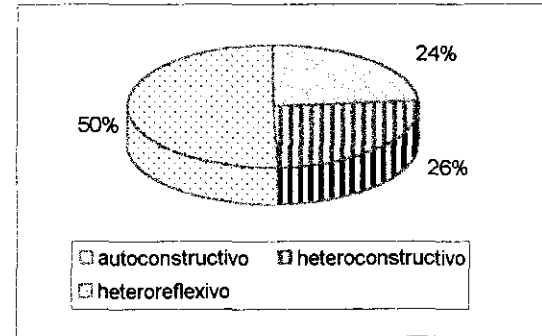
TABLA DE DATOS

autoconstructivo	28
heteroconstructivo	31
heteroreflexivo	60
TOTAL	119

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



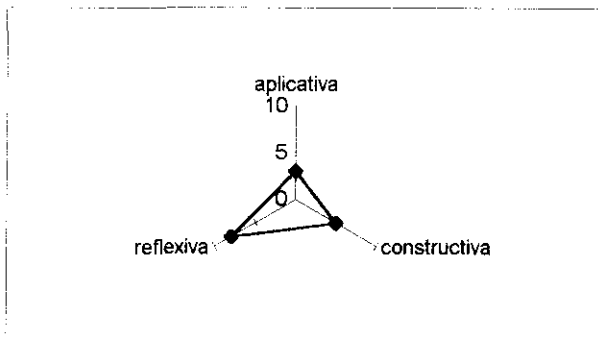
CATEGORÍA:

METODOLOGÍA

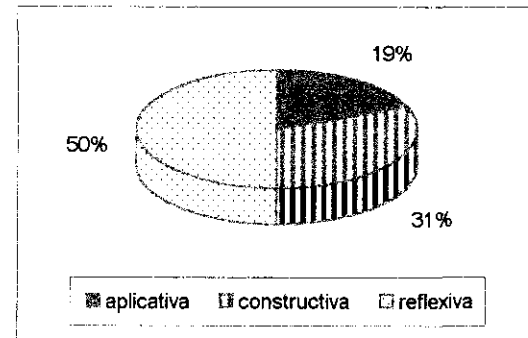
TABLA DE DATOS

aplicativa	3
constructiva	5
reflexiva	8
TOTAL	16

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:

CRÍTICA

es necesario (adaptar diseños)- ver DOE7.4

adaptar diseños

necesidad

CATEGORÍA:

JUSTIFICACIÓN

fomentar actitud de autoformación permanente

formación permanete

que le permitan realizar

posibilidad de acción

problemas de falta de aplicabilidad

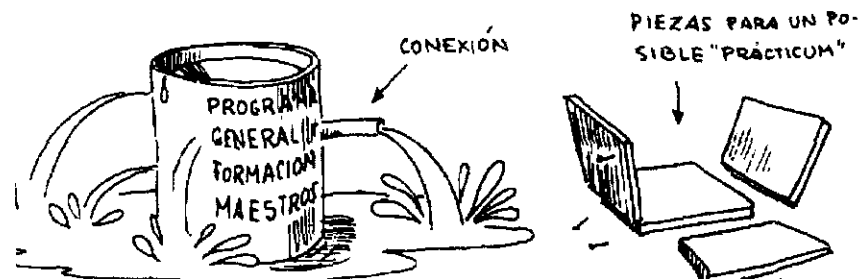
aplicabilidad

Si es eficaz excelente

eficacia

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
2	SIT	J.02	SITUACIÓN
DESCRIPCIÓN			Posición que ocupa el Prácticum en relación al proceso general de formación de maestros.
PREGUNTA			
Nº	1a	¿Qué conexión real existe entre el Programa General de Formación de maestros de la U.C.M. y el Prácticum?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

TABLA DE DATOS

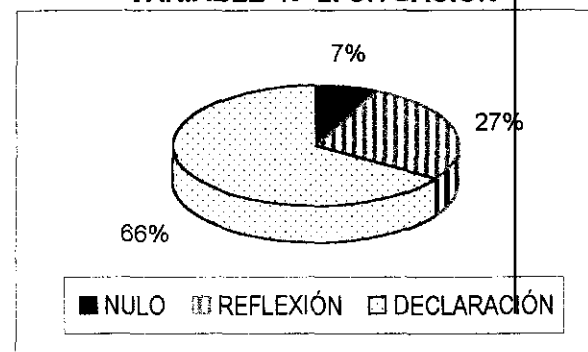
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN			
		I	INTENSIDAD	
			I Insuficiente	13
			N Nula	6
			S Suficiente	4
		N	NATURALEZA	
			A Armónica	6
			C Conectiva	3
			F Formativa	3
			I Impositiva	6
		P	PROPÓSITO	
			C Coherencia	1
			P Poner en práctica	6
			Total D	48
R	REFLEXIÓN			
		J	JUSTIFICACIÓN	4
		C	CRÍTICA	16
			Total R	20
N	NULOS			
		%	NO CONTESTA	3
		&	SIN CODIFICAR	2
			Total N	5

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	5
REFLEXIÓN	20
DECLARACIÓN	48

**COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE Nº 2: SITUACIÓN**



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

La respuesta estricta a esta pregunta se corresponde con el código NATURALEZA (tipo de relación); pero también se aporta información sobre la intensidad y el propósito de dicha relación.

1º nivel de codificación:

INTENSIDAD: grado en que la relación estudiada se produce.

NATURALEZA: esencia y propiedad característica de la relación.

PROPÓSITO: intención al establecer dicha relación.

2º nivel de codificación:

INSUFICIENTE: no alcanza el grado deseado.

NULA: no se produce esa relación.

SUFICIENTE: satisface los mínimos.

ARMÓNICA: se produce de manera conveniente.

CONECTIVA: centrada en la establecer vínculos entre ...

FORMATIVA: de carácter instructivo.

IMPOSITIVA: por influencia externa.

PONER EN PRÁCTICA ... lo aprendido en formación teórica.

COHERENCIA de lo aprendido con lo experimentado.

2.3 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Creo que la conexión real es escasa,	D	I	I	escasa
DCE1	2	Tanto desde el punto de vista institucional como de los contenidos formativos.	D	N	I	institucional
DCE2	1	Que se realiza el Practicum.	D	N	C	se realiza el Practicum.
DCS1	1	Escasa y	D	I	I	Escasa
DCS1	2	mal articulada	R	C		mal articulada
DCS2	1	La relación entre teoría y práctica que debería existir	R	C		debería existir.
DCS2	2	parece que la realidad habla de dos caminos diferentes	D	I	N	caminos diferentes
DCS2	3	que tienen poco en común	D	I	I	poco en común
DCS3	1	Toda la puede establecerse con unos P.de estudio mal pensados por el Consejo de U.	R	C		planes mal pensados impiden
DCS3	2	esto es, una conexión meramente circunstancial	D	N	A	circunstancial
DCS4	1	En general no demasiada.	D	I	I	No demasiada
DCS4	2	Considero que los programas en teoría, en "espíritu" quizá si ven la conexión que puede establecerse entre la formación del maestro y el Practicum .	D	N	I	en teoría si conexión
DCS4	3	pero que en la realidad los alumnos no llegan a percibir esa relación.	R	C		en realidad no se percibe
DEX1	1	Dibujo	&			Dibujo
DEX2	1	El prácticum desvincula demasiado al alumno del centro	R	C	C	desvincula al alumno
DLL1	1	El prácticum es un intento de llevar a la práctica educativa concreta los presupuestos teóricos de la Formación.	D	P	P	llevar a práctica la teoría
DLL2	1	Divorcio entre teoría y práctica en general,	D	I	N	Divorcio
DLL2	2	con honrosas y variadas excepciones.	&			son excepciones
DLL3	1	N.S. N.C.	%			N.S.
DLL4	1	Es la realidad de todas las teorías que hemos dado a los alumnos durante la carrera.	D	N	C	realidad de teorías dadas en c.
DMA1	1	El programa es la semilla chiquitita	D	N	F	semilla chiquitita
DMA2	1	Poca	D	I	I	Poca
DMA3	1	El llevar a la práctica la teoría aprendida.	D	P	P	llevar a práctica teoría
DMA3	2	Se supone muy relacionado.	D	I	S	muy relacionado.
DOE1	1	El prácticum esta concebido como un medio de Formación del futuro profesor	D	N	F	medio de Formación
DOE1	2	para contrastar desde la práctica, toda la formación teórica recibida.	D	P	P	contrastar formación teórica
DOE2	1	En mi opinión, muy poca.	D	I	I	muy poca.

DOE3	1	N.C.	%		N.C.
DOE4	1	Dos momentos independientes,	D	I	N independientes
DOE4	2	desde fuera no se ve conexión.	R	C	desde fuera no se ve conexión.
DOE5	1	Ninguna.	D	I	N Ninguna.
DOE5	2	No tiene sentido estudiar en 1º Didáctica G. y no realizar ningún tipo de práctica.	R	C	Didáctica de 1º sin práctica.
DOE5	3	Las prácticas acumuladas al final, no facilitan la conexión teoría-práctica.	R	J	acumular dificulta conexión tº-pca.
DOE6	1	En los planes de estudio de la Carrera de Maestro se da mucha importancia al Prácticum, tanto en la formación gerenal de 2º y 3º curso	D	I	5 mucha importancia
DOE7	1	Creo que, en este momento ninguna	D	I	N ninguna
DOE7	2	porque no se ha orientado la formación hacia el desarrollo de capacidades de análisis y autorreflexión sobre la practica	R	C	no orientado hacia análisis y autorreflexión sobre la practica
DOE7	3	para que cada vez sea más coherente con los principios tcos.y los fines propuestos.	D	P	C para que sea más coherente
DOE8	1	No existe una conexión global preestablecida.	D	I	N No existe
DOE8	2	El prácticum no es el foco del plan de estudios como debería ser	R	C	No es foco del plan de estudios
DOE9	1	Sólo institucional ,	D	N	I institucional
DOE9	2	difusa,	D	N	A difusa
DOE9	3	escasa y/o parcial.	D	I	I escasa
EMC1	1	Pienso que más bien escasa	D	I	I escasa
EMC2	1	La puesta en práctica de las enseñanzas tcas. y pcas. aprendidas a lo largo de la	D	P	P puesta en práctica de Enseñanzas
EMC2	2	Tomar contacto con la realidad educativa en los colegios	D	P	P Tomar contacto con la realidad
EMC3	1	NC	%		NC
EMC4	1	Muy poca,por no ser derrotista.	D	I	I Muy poca
MID1	1	No conozco el P.de prácticas de los nuevos planes,al no tener este dpto docencia	R	J	No conozco plan
MID1	2	No se ha dado a conocer al profesorado este plan.	R	C	No se ha dado a conocer el plan.
MID2	1	A mi modesto precer muy poca.	D	I	I muy poca.
MID3	1	Relación q.viene impluesta por las exigencias de gestión marcadas por los P.de estudio	D	N	I impluesta por exigencias gestión
MID3	2	y que recaen sobre los departamentos implicados en un título.	R	J	recaen sobre departamentos
MID4	1	Es una conexión parcial.	D	I	I parcial
MID4	2	El Prácticum no esta integrado en el programa,	R	C	No integrado en el programa,
MID4	3	es una una etapa intermedia entre la formación	D	N	C etapa intermedia
MID5	1	Debe existir una relación constante,	D	N	A constante
MID5	2	equilibrada	D	N	A equilibrada
MID5	3	y programada	D	N	A y programada

MID5	4	de tal suerte que los estudiantes puedan controlar y comprobar que es posible establecer pautas que relacionen teoría y práctica.	D	P	P	controlar/comprobar relación tº-pca
PEE1	1	Muy escasa	D	I	I	Muy escasa
PEE2	1	No muy flexible	R	C		No muy flexible
SVI1	1	Creo que no mucha desde el punto de vista práctica.	D	I	I	no mucha
SVI1	2	Teóricamente si la veo posible .	D	N	I	teóricamente sí
SVI1	3	con esfuerzo y dedicación	R	C		con esfuerzo y dedicación
THE1	1	Bastante	D	I	S	Bastante
THE1	2	aunque necesitaría un mayor consenso académico.	R	C		mayor consenso académico
THE1	3	La relación real es la que han dado los redactores del mismo.	D	N	I	dada por redactores
THE2	1	A nivel teórico,suficiente	D	I	S	suficiente
THE2	2	En la práctica creo q.adolesce de entusiasmo y seguimiento por parte de los	R	C		adolesce de entusiasmo /seguimiento
THE3	1	Una conexión desigual .	D	N	A	desigual
THE3	2	que depende en parte de la importancia y valoración que hacemos los profesores.En algunos casos muy distinta unos de otros	R	C		depende de valoración de profesores
THE3	3	Los alumnos perciben unas veces una distancia corta, lógica entre teoría y práctica y otras una distancia casi insalvable.	R	J		los alumnos perciben informaciones contradictorias
THE4	1	El prácticum es una asignatura más.	D	N	F	asignatura

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

01. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

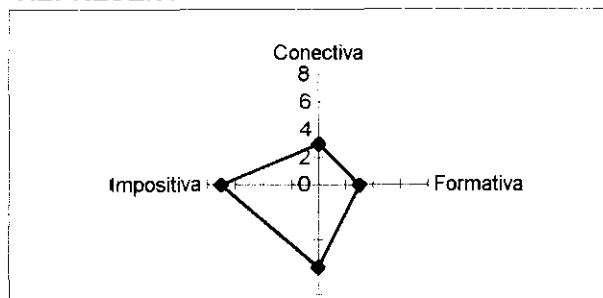
02. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: **NATURALEZA**

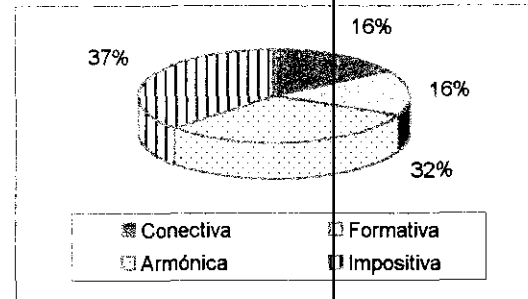
TABLA DE DATOS

Conectiva	3
Formativa	3
Armónica	6
Impositiva	7
TOTAL	19

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

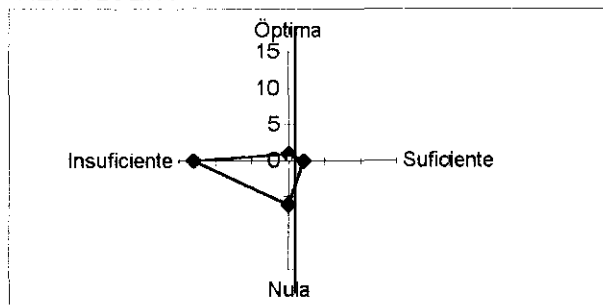


CATEGORÍA: **INTENSIDAD**

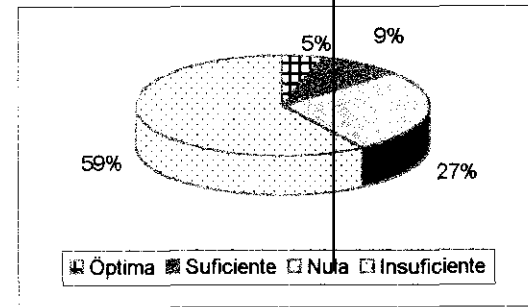
TABLA DE DATOS

Óptima	1
Suficiente	2
Nula	6
Insuficiente	13
TOTAL	22

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

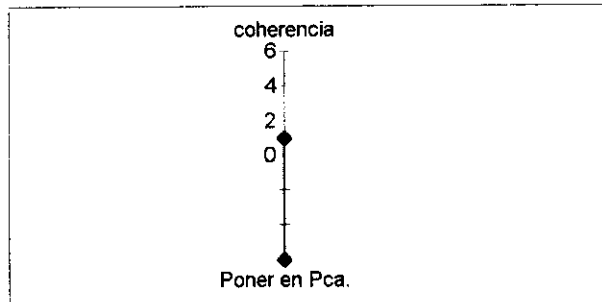


CATEGORÍA: **PROPOSITO**

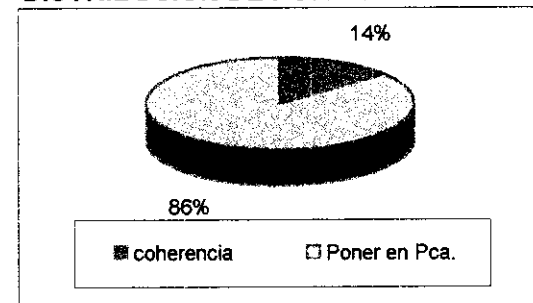
TABLA DE DATOS

coherencia	1
Poner en Pca.	6
TOTAL	7

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



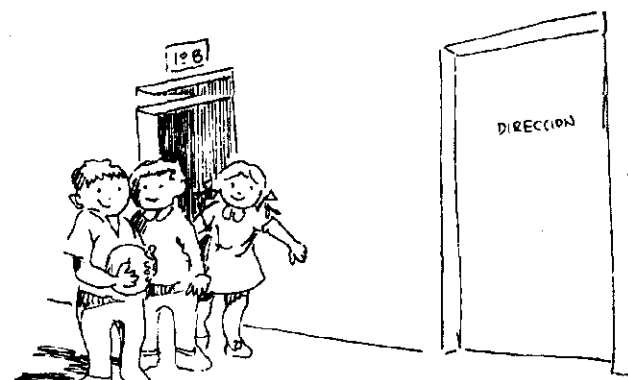
CATEGORÍA: <i>CRÍTICA</i>	
desvincula al alumno	alumno se desvincula
mal articulada	articulación mala
desde fuera no se ve conexión.	conexión imperceptible
necesitaría mayor consenso académico	consenso insuficiente
Didáctica de 1º sin práctica.	Didáctica sin práctica
adolesce de entusiasmo y seguimiento	dedicación insuficientes
con esfuerzo y dedicación	dedicación insuficientes
no orientado hacia análisis y autorreflexión	orientación no analítica/reflexiva
planes mal pensados impiden	Planes de Estudio mal pensados
No se ha dado a conocer el plan.	Planes de Estudio no divulgados
No es foco del plan de estudios	Prácticum no es el foco
No integrado en el programa,	Prácticum no integrado
No muy flexible	relación inflexible
en realidad no se percibe	relación irreal
debería existir relación constante	relación no constante
debería existir.	relación no existe
depende de valoración de profesores	valoración depende profesores

CATEGORÍA: <i>JUSTIFICACIÓN</i>	
acumular dificulta conexión tº-pca.	acumulación de pcas.
los alumnos perciben informaciones contradictorias	información contradictoria
No conozco plan	falta información
recaen sobre departamentos	responsabilidad departam.

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
3	REQ	O.C1	REQUISITOS
DESCRIPCIÓN		Características, condiciones, que debe reunir el centro de prácticas.	

PREGUNTA		
Nº	6a	¿Cuáles son los requisitos que han de cumplir los centros de prácticas? Argumente su postura.



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1. TABLA DE CÓDIGOS

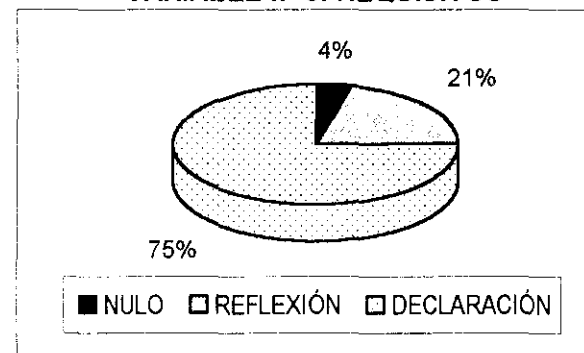
	Parámetros		1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN				
		C	CONDICIONES		
				A administrativas	9
				E estructurales	16
				D docentes	32
				O organizativas	5
		D	DISPOSICIÓN		
				A actitud positiva	13
				R responsabilidad	7
				C colaboración	14
				Total D	96
R	REFLEXIÓN				
		J	JUSTIFICACIÓN		22
		C	CRÍTICA		4
				Total R	26
N	NULOS				
		%	NO CONTESTA		3
		&	SIN CODIFICAR		2
				Total N	5

PARÁMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	5
REFLEXIÓN	26
DECLARACIÓN	96

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL VARIABLE nº 3: REQUISITOS



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Los requisitos exigibles pueden estar referidos al ámbito de lo concreto y material (CONDICIONES), o al terreno de lo intangible o actitudinal (DISPOSICIÓN).

2º nivel de codificación:

CONDICIONES: circunstancias que afectan al proceso o estado del prácticum.

DISPOSICIÓN: posicionamiento o actitud de los protagonistas implicados.

2º nivel de codificación:

ADMINISTRATIVAS: relativas a administración.

ESTRUCTURALES: de la distribución y ordenamiento de los elementos.

DOCENTES: referidas al ámbito de lo formativo.

ORGANIZATIVAS: en relación a la toma de decisiones y ejecución de planes.

ACTITUD POSITIVA o disposición favorable.

RESPONSABILIDAD: asunción consciente de los derechos y deberes.

COLABORACIÓN: cooperación en tareas.

2.2 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Voluntariedad	D	D	C	Voluntariedad
DCE1	2	si no se quiere hacer algo, difícilmente se podrá mejorar.	R	J		si no se quiere , difícilmente se podrá
DCE1	3	Co-responsabilidad con los departamentos en la elaboración de un plan de	D	D	C	Co-responsabilidad en elaboración de
DCE1	4	Llevar a cabo proyectos de innovación,	D	C	D	Proyectos de innovación
DCE1	5	por la potencialidad formativa para los futuros maestros.	R	J		potencialidad formativa
DCE2	1	Profesorado equilibrado	D	C	D	Profesorado equilibrado
DCE2	2	(igual número de profesores actualizados en todas las áreas en conjunto).	R	J		profesores actualizados
DCE2	3	Medios adecuados (espacios materiales, instalaciones)	D	C	E	Medios adecuados
DCE2	4	Ninguna relación con los alumnos del prácticum (vivir cerca, estudios cursados	D	C	D	Ninguna relación con los alumnos del P.
DCE2	5	No politizado (mínima o nula influencia de las APA	D	C	O	No politizado
DCS1	1	Tener todos los niveles educativos,	D	C	E	todos los niveles educativos
DCS1	2	instalaciones (laboratorios, gimnasio, biblioteca, música, etc)	D	C	E	instalaciones
DCS1	3	para que pase por todos los niveles y realice todas las actividades posibles.	R	J		pasar por todos los niveles
DCS2	1	Que reúnan las condiciones de enseñanza- aprendizaje que propone la Reforma.	D	C	A	condiciones que propone Reforma
DCS2	2	Que se pueda establecer una coordinación entre tutores	D	D	C	coordinación entre tutores
DCS2	3	que beneficie la formación del alumno en Prácticas,	R	J		beneficio formación alumno en pcas.
DCS2	4	unificar criterios,	D	D	C	unificar criterios
DCS2	5	play-back*	D	C	D	play-back*
DCS3	1	Libres en la opción de recibir alumnado,	D	D	R	Libres al recibir alumnado
DCS3	2	el convenio actual MEC-UCM plantea una adopción de alumnado por parte de	R	J		convenio actual MEC-UCM plantea
DCS3	3	Raramente se dan planteamientos más positivos.	R	C		Raramente planteamientos más
DCS3	4	Estimulados: si no económicamente, al menos profesionalmente	D	C	A	Estimulados: económica/profesionalment
DCS3	5	(¿Por qué en Hospitales, Juzgados, etc,... los profesionales reciben una "venia	R	J		¿Por qué en Hospitales, Juzgados, etc,...
DCS3	6	Seleccionadas en función de su capacidad,	D	C	E	capacidad
DCS3	7	(habría que contemplar algunas variables, pero si no se dan los requisitos 1º y	R	C		Si no se dan los requisitos 1º y 2º,
DCS4	1	Clases con profesores dispuestos a que los alumnos participen,	D	D	A	profesores dispuestos a participación
DCS4	2	a la vez que dispuestos a enseñar a estos alumnos los problemas más comunes, así como las situaciones más frecuentes.	D	D	A	profesor dispuesto a enseñar problemas comunes

DCS4	3	para que los futuros maestros se enfrenten en la observación con los hechos más importantes y no con las anécdotas.	R	J		enfrentarse con hechos, no anécdotas
DEX1	1	dibujo	&			dibujo
DEX2	1	Relación absoluta	D	D	C	Relación absoluta
DEX2	2	de modo que el factor humano tenga tiempo para desarrollarse.	R	J		desarrollar factor humano
DLL1	1	En estos momentos la implantación de la LOGSE supone la regulación de los requisitos exigidos a los colegios q.quieran colaborar en la impartición del P.	D	C	A	regulación de requisitos (LOGSE)
DLL2	1	Cooperación continua en la formación (corresponsabilidad).	D	D	C	corresponsabilidad
DLL2	2	Realización de proyectos de investigación	D	C	D	proyectos de investigación
DLL3	1	NC	%			NC
DLL4	1	Abiertos a las nuevas corrientes.	D	C	D	Abiertos a las nuevas corrientes.
DLL4	2	Edificios estructuralmente abiertos,	D	C	E	Edificios estructuralmente abiertos,
DMA1	1	Estar completamente dispuestos a colaborar	D	D	A	Dispuestos a colaborar
DMA2	1	N.C.	%			N.C.
DMA3	1	Funcionar únicamente	D	C	O	Funcionar únicamente
DOE1	1	Puesto que van a ser los primeros "modelos" que vea el alumno,	R	J		van a ser los primeros "modelos"
DOE1	2	es deseable que sean centros: Completos en cuanto a niveles educativos.	D	C	E	Completos en cuanto a niveles
DOE1	3	Funcionamiento normal y	D	C	O	Funcionamiento normal
DOE1	4	con todos los servicios y elementos necesarios para su funcionamiento.	D	C	E	servicios y elementos necesarios
DOE1	5	Centros abiertos que participen en programas de ensayo.	D	C	D	Centros abiertos que participen en
DOE1	6	Debe haber un Convenio entre los Centros y la Universidad.	D	C	A	Convenio Centros y la Universidad.
DOE1	7	Los Directores deben conocer el Plan de Formación de los alumnos	D	C	D	Conocer el Plan de Formación de los
DOE2	1	Proyecto educativo de calidad.	D	C	D	Proyecto educativo de calidad.
DOE2	2	Funcionamiento bueno.	D	C	O	Funcionamiento bueno.
DOE2	3	Implicación en el plan de Prácticas, (tanto en su planificación, como en su ejecución y evaluación)	D	D	A	Implicación en el plan de Prácticas
DOE2	4	Profesorado competente	D	C	D	Profesorado competente
DOE2	6	Los dos últimos puntos pasan por un mayor compromiso de la administración educativa y universitaria.	R	C		compromiso de la administración
DOE3	1	Actitud receptiva a los alumnos de prácticas.	D	D	A	Actitud receptiva a alumnos
DOE3	2	Centro receptivo a la innovación educativa.	D	D	A	receptivo a innovación
DOE3	3	Equipo docente unido por un proyecto.	D	C	D	Proyecto.

DOE3	4	Tener una postura de dejar hacer para poder aprender a aprender.	D	C	D	dejar hacer para poder aprender a aprender.
DOE4	1	Ser centros dedicados a la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo en los que participan los maestros	D	C	E	distintos niveles del sistema educativo
DOE5	1	Colaborar con los centros de formación, con los departamentos.	D	D	C	colaborar con centros, departamentos
DOE5	2	Que tengan en marcha alguna experiencia o proyecto de investigación.	D	C	D	Proyecto de investigación
DOE5	3	Ser innovadores.	D	C	D	innovadores
DOE5	4	Dar ocasión a los alumnos de desarrollar su conocimiento práctico.	D	C	D	desarrollo del conocimiento práctico
DOE6	1	Los centros de prácticas tienen que destacar por tener una organización y funcionamiento bueno o muy bueno.	D	C	O	organización y funcionamiento
DOE6	2	Para ello debe disponer de los medios necesarios.	D	C	E	disponer de medios necesarios
DOE6	3	Cumplir con unos requisitos de idoneidad docente contrastados por el MEC y la Universidad.	D	C	A	requisitos de idoneidad (MEC/MINISTERIO)
DOE6	4	El profesorado será competente y	D	C	D	profesorado competente
DOE6	5	reciclado permanentemente,	D	C	D	profesorado reciclado
DOE6	6	estando dispuesto a asumir la labor de tutoría.	D	D	R	asumir tutoría
DOE7	1	Tener una formación específica como orientador en la práctica.	D	C	D	formación específica como orientador
DOE7	2	Realizar de un modo autónomo el diseño y desarrollo curricular	D	C	D	diseño y desarrollo curricula autónomo
DOE7	3	de modo que puedan ayudar a los alumnos para hacerlo.	D	C	D	ayudar alumnos en diseño
DOE7	4	Tener una disponibilidad al margen de las horas de clase	D	D	A	disponibilidad temporal
DOE7	5	para orientar a los alumnos tanto en el diseño curricular como en la reflexión sobre el desarrollo.	R	J		orientar en diseño y desarrollo del diseño
DOE8	1	Calidad de su enseñanza en línea de actualización e innovación.	D	C	D	calidad de enseñanza/innovación
DOE8	2	Actitud positiva de hacia la colaboración con la Universidad en varios planos	D	D	A	actitud positiva
DOE8	3	Compromiso para tres años (cubrir todo el prácticum)	D	C	A	compromiso para tres años
DOE9	1	Ninguno de carácter técnico o educativo,	D	C	E	ninguno técnico o educativo
DOE9	2	sóamente colaboración expresa y obligatoria con la Facultad de Educación.	D	D	C	colaboración expresa y obligatoria
EMC1	1	Disposición favorable por el profesorado de Centro al alumno.	D	D	A	buenas disposición profesorado
EMC1	2	Espacios, materiales adecuados	D	C	E	espacios adecuados
EMC1	3	Organización acorde.	D	C	E	organización
EMC1	4	Todo ello de modo que se posibilite una buena y auténtica validación del período de prácticas.	R	J		posibilitar unas buenas prácticas

EMC1	5 El profesor tutor de la Escuela Universitaria debe haber vivido en la práctica, la escuela básica, ejercicio el magisterio.	D	C	D	ejercicio previo de docencia en escuela
EMC2	1 Atender a los alumnos debidamente.	D	C	D	atender debidamente a alumnos
EMC2	2 Ser centros en los que se puedan desarrollar adecuadamente la especialidades.	D	C	E	desarrollo adecuado de especialidades
EMC3	1 Los centros han de ser reflejo de la realidad, por tanto, no pondría requisitos mínimos.	R	J		reflejo de realidad, luego no requisitos
EMC3	2 Si prestaría gran atención a los profesores del centro elegido.	D	C	D	atención a profesores
EMC4	1 Indispensable convenio sólido a nivel institucional,	D	C	A	convenio institucional sólido
EMC4	2 pero no gestionado por el Ministerio, sino por la Universidad.	R	J		gestionado por Universidad
MID1	1 Ser seleccionado, por la Facultad	D	C	A	seleccionado por Facultad
MID1	2 una vez que se han estudiado en profundidad (esto llevaría consigo conocerlos en serio).	R	J		tras estudio en profundidad
MID1	3 Que se preocuparan de la formación de los alumnos con el contacto directo de profesores de la Facultad.	D	D	A	preocupados por formación de alumnos
MID1	4 Que se les dé un compromiso serio en la tutorización de los alumnos en pcas.	D	D	R	compromiso en tutorización
MID2	1 El requisito fundamental es la actitud positiva por parte del profesorado hacia los alumnos en prácticas.	D	D	A	actitud positiva de profesorado hacia alumnos de prácticas
MID2	2 Habría que lograr primero esa actitud.	R	J		lograr actitud positiva
MID2	3 Actualmente esa actitud no sólo no es positiva, sino negativa	R	C		actualmente actitud negativa
MID2	4, lo que revierte a su vez sobre la formación del profesor en prácticas.	R	J		reverte en formación
MID3	1 Estar en concordancia con el modelo de profesor que se quiere formar desde la Universidad.	D	C	D	en coconrancia con el modelo de profesor
MID3	2 Si los centros discrepan del modelo de la Universidad la práctica será negativa y alejará al profesor en formación del objetivo metodológico que se persigue.	R	J		si discrepan del modelo, práctica negativa
MID3	3 Estar conectados vía departamental los profesores de la Universidad y los de los Centros.	D	C	D	conexión via departamental
MID3	4 Que el diseño de la formación práctica sea una responsabilidad compartida por la Universidad y los Centros.	D	C	D	diseño compartido
MID4	1 El único requisito es manifestar su deseo de colaborar en la formación (idílicamente hablando).	D	D	A	deseo de colaborar
MID4	2 En la realidad, también es necesario que el centro esté a una distancia prudencial (el tiempo es oro)	D	C	E	distancia prudencial
MID5	1 Selección por parte de la Facultad.	D	C	A	selección por Facultad

MID5	2	Colaboración entre tutores.	D	D	C	colaboración tutores
MID5	3	Intercambio de ideas entre tutores.	D	D	C	intercambio de ideas
MID5	4	Ayuda mutua entre instituciones.	D	D	C	Ayuda mutua entre instituciones.
PEE1	1	Que recojan verdaderamente la realidad educativa.	D	C	D	recoger realidad educativa
PEE1	2	Si son buenos, tiene sus ventajas, si son malos, son también centros en los que los alumnos pueden trabajar.	R	J		tienen sus ventajas, tanto si son buenos como malos
PEE1	3	Por un lado son interesantes buenos modelos, pero si son malos habrá que actuar de otra manera pero son válidos. Mejor buenos.	R	J		menor buenos
PEE2	1	N.C.	%			N.C.
SVI1	1	Abiertos y colaboradores	D	D	C	Abiertos y colaboradores
SVI1	2	con un equipamiento técnico, pedagógico adecuado	D	C	E	equipamiento técnico/pedagógico
SVI1	3	y una metodología de acuerdo con las innovaciones.	D	C	D	metodología innovadora
SVI1	4	Directa a través de los tutores, directores y profesores.	D	C	D	a través de tutores
THE1	1	Que nos acepten y quieran colaborar,	D	D	A	deseo de colaborar
THE1	2	es decir, también mejorar.	R	J		deseo de mejorar
THE2	1	Tener al menos dos líneas en su estructura:	&			
THE2	2	Ser conscientes de su responsabilidad a la hora de aceptar ser colegios de prácticas	D	D	R	conscientes de responsabilidad
THE2	3	(para lo que habría de remunerárseles).	R	J		remuneración
THE2	4	Aceptar en claustro ese compromiso	D	D	R	aceptar compromiso
THE2	5	Una formación previa. Atar cabos para que cada uno conozca y asuma su formación.	D	C	D	formación previa
THE3	1	Querer realmente colaborar en un trabajo que beneficia a la profesión docente.	D	D	C	querer colaborar
THE3	2	Asumir los criterios y compromisos que se derivan de esa decisión.	D	D	R	asumir compromiso
THE3	3	Tener un plan de acogida, seguimiento y ayuda a los futuros profesores.	D	C	D	plan de acogida
THE4	1	Profesores dispuestos a colaborar.	D	D	C	Profesores dispuestos a colaborar.
THE4	2	Estabilidad	D	C	E	Estabilidad
THE4	5	y asumiendo su papel de formadores de los futuros maestros.	D	D	R	asumiendo papel de formadores

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

ANÁLISIS DE PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

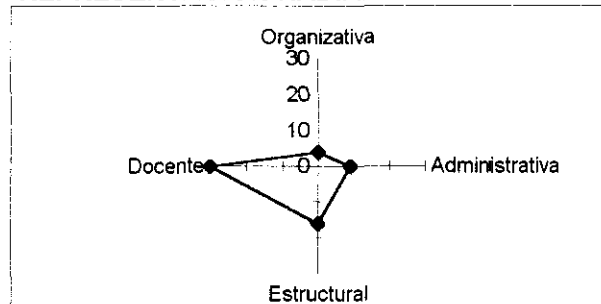
ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

CATEGORÍA: CONDICIONES

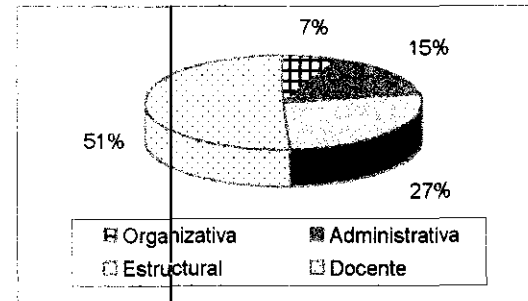
TABLA DE DATOS

Organizativa	4
Administrativa	9
Estructural	16
Docente	30
TOTAL	59

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

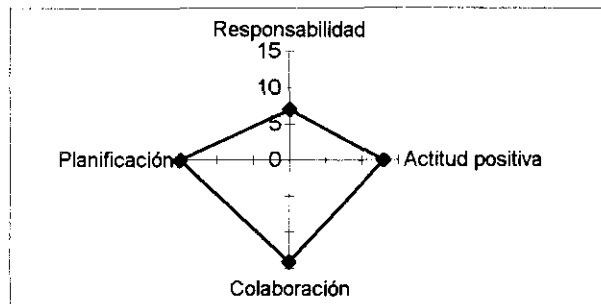


CATEGORÍA: DISPOSICIÓN

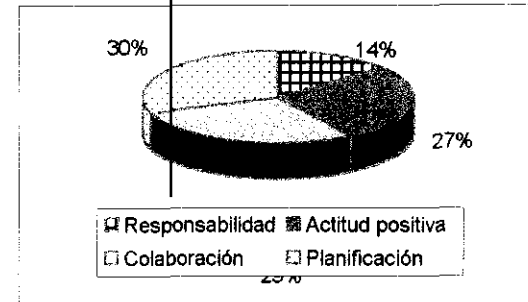
TABLA DE DATOS

Responsabilidad	7
Actitud positiva	13
Colaboración	14
Planificación	15
TOTAL	34

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



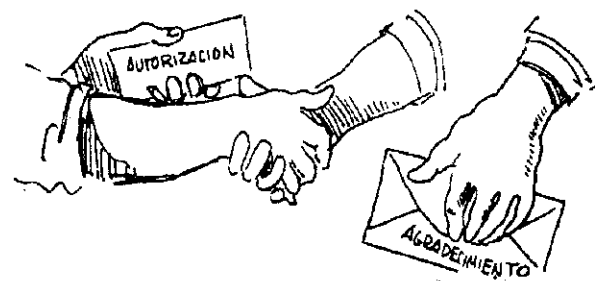
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:		CRÍTICA
Raramente planteamientos más positivos.	planteamientos	poco positivos
Si no se dan los requisitos 1º y 2º, difícilmente se podrá conseguir lo del 3º.	requisitos	apenas mínimos
compromiso de la administración	compromiso administrat.	necesario
actualmente actitud negativa	actitud	negativa
CATEGORÍA:		JUSTIFICACIÓN
si no se quiere , difícilmente se podrá mejorar.	voluntad	
potencialidad formativa	potencialidad	
profesores actualizados	actualización	
pasar por todos los niveles	niveles	
beneficiar la formación del alumno en Prácticas	beneficio	
convenio actual MEC-UCM plantea adopción de alumnado rutinaria	convenio	
¿Por qué en Hospitales, Juzgados, etc,... los profesionales reciben una "venia docendi"? y una remuneración y en la enseñanza no?)	remuneración	
para que se enfrenten con hechos y no anécdotas	confrontación	
desarrollar factor humano	factor humano	
van a ser los primeros "modelos"	modelos	
orientar en diseño y desarrollo del diseño	diseño	
posibilitar unas buenas prácticas	potencialidad	
reflejo de realidad, luego no requisitos	reflejo	
gestionado por Universidad	Universidad	
tras estudio en profundidad	profundización	
lograr actitud positiva	actitud	
revierte en formación	repercusión	
si discrepan del modelo, práctica negativa	discrepancias	
tienen sus ventajas, tanto si son buenos como malos	diversidad	
menor buenos	bondad	
deseo de mejorar	mejora	
remuneración	remuneración	

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
4	REL	O.C2	RELACIÓN
DESCRIPCIÓN			Relación intercentros. (Facultad de Educación-Colegio en el que se desarrollan las prácticas.
PREGUNTA			
Nº	7a	¿Qué tipo de relación debe establecerse entre el centro de prácticas y el centro de formación?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1. TABLA DE CÓDIGOS

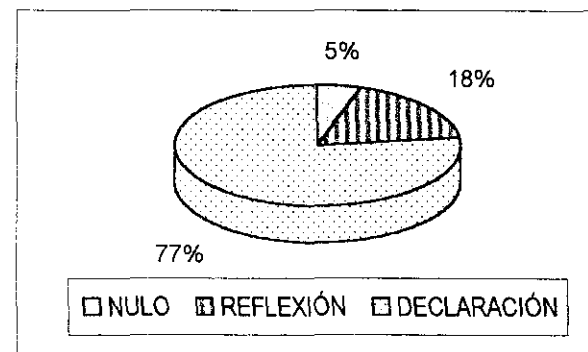
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN			
	A	ACTITUD		
			? sin especificar	2
			C colaborativa	23
			R regulada convenio	2
	E	ESTABILIDAD		
			C continua	7
			D discreta	1
	P	PROPÓSITO		
			? sin especificar	4
			H humanista	6
			I informativo	3
			O organizativo	8
			P proyecto de trabajo	5
			Total D	61
R	REFLEXIÓN			
	J	JUSTIFICACIÓN		10
	C	CRÍTICA		4
			Total R	14
N	NULOS			
	%	NO CONTESTA		2
	&	SIN CODIFICAR		2
			Total N	4

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	4
REFLEXIÓN	14
DECLARACIÓN	61

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE Nº 4: RELACIÓN INTERCENTROS



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

La relación queda definida como combinación de tres aspectos: la ACTITUD o disposición de las partes, el PROPÓSITO o intención que justifica la relación, y un componente temporal de ESTABILIDAD.

1º nivel de codificación:

ACTITUD: disposición inicial de las partes implicadas.

PROPÓSITO o intencionalidad de la relación.

2º nivel de codificación:

COLABORATIVA: de cooperación, trabajo conjunto.

REGULADA POR CONVENIO: sobre la base de lo establecido externamente.
SIN ESPECIFICAR.

HUMANISTA: centrado en dimensión personal .

INFORMATIVO: establecer canal de intercambio de información.

ORGANIZATIVO: para toma de decisiones .

PROYECTO DE TRABAJO: plasmado en plan de acción específico.

2.3 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Relaciones Institucionales,	D	P	O	institucional
DCE1	2	que faciliten la colaboración con los Departamentos	D	A	C	colaboración con departamentos
DCE1	3	desarrollando proyectos de innovación (o en su caso de investigación curricular),	D	P	P	proyectos de innovación
DCE1	4	tanto desde el p.de v. del currículo de los alumnos de primaria como del currículo de los	&			
DCE2	1	Profesional, en todos los procesos de formación del futuro maestro.	D	P	?	profesional
DCS1	1	Igual que hospital y E.U. de enfermería o F. de Medicina.	D	P	?	comparación médica
DCS1	2	Tienen que tener el status de centros adscritos o vinculados.	R	J		status de centros adscritos
DCS2	1	De coordinación, apoyo,	D	A	C	coordinación
DCS2	2	unificar criterios, de play-back*	D	P	O	retroacción
DCS3	1	Regular el mutuo intercambio de criterios	D	P	O	intercambio de criterios
DCS3	2	que han de plasmarse en proyectos de colaboración sistemáticos y planificados.	D	P	P	proyectos de colaboración
DCS4	1	Relación de coordinación fundamentalmente.	D	A	C	coordinación
DEX1	1	dibujo	&		&	dibujo
DEX2	1	Relación absoluta,	D	E	C	absoluta
DEX2	2	de modo que el factor humano tenga tiempo para desarrollarse.	D	P	H	desarrollar factor humano
DLL1	1	Debería existir una relación más continuada y discreta	D	E	C	continuada
DLL1	2	el profesor tutor de prácticas debería integrarse en las actividades educativas del colegio.	R			integración del tutor en actividades
DLL2	1	Cooperación continua en la formación	D	E	C	Cooperación continua
DLL2	2	(corresponsabilidad).	D	A	C	corresponsabilidad
DLL2	3	Realización de proyectos de investigación/acción.	D	P	P	proyectos de investigación/acción.
DLL3	1	N.C.	%			N.C.
DLL4	1	A nivel de instituciones, sólo administrativo.	D	P	O	institucional
DMA1	1	Charla profesores y tutor.	D	P	H	Charla profesores y tutor.
DMA2	2	N.C.	%			N.C.
DMA3	3	Más personal.	D	P	H	personal
DOE1	1	Es necesaria una doble tutoría: un profesor de la Facultad y un profesor del Centro en cuya clase se realiza la práctica.	R	C		doble tutoría
DOE2	2	Los centros deben tener una mayor competencia, como dije en el punto anterior.	R	J		mayor competencia de centros

DOE2	3	Debería existir una figura en cada centro que recogiese algunas de las funciones de los antiguos Regentes de las Anejas	R	C		Recuperar figura del Regente
DOE2	4	(los hospitales y clínicas reconocen ese carácter de "formadores" a sus médicos.)	R	J		comentario médico
DOE3	1	Tener una postura de dejar hacer para poder aprender a aprender	D	A	?	postura de dejar hacer
DOE3	3	Relación de corresponsabilidad.	D	A	C	corresponsabilidad.
DOE4	4	Aportación mutua: del centro de formación al centro de prácticas y viceversa.	D	A	C	Aportación mútua
DOE5	5	Lo más estrecha posible,	D	A	C	estrecha
DOE5	6	facilitando q. los profesores de los centros praticipen en departamentos de unos y otros.	D	P	H	praticipación en departamentos
DOE6	1	Relación de reciprocidad.	D	A	C	reciprocidad.
DOE6	2	Los centros de formación prestarán su apoyo en experiencias que en la Universidad se llevan a cabo y los centros de prácticas ofrecerán la experiencia de la vida docente.	R	J		intercambio de experiencias: investigación-experiencia
DOE7	3	Coordinarse con la facultad de Educación.	D	A	C	coordinación con Facultad
DOE7	4	Coordinación en la elaboración del plan de formación.	D	P	P	coordinación en plan de formación.
DOE7	5	Conocer y colaborar en el diseño del prácticum.	D	P	I	Conocer y colaborar en el diseño
DOE7	6	Coordinación en el seguimiento.	D	P	O	coordinación en el seguimiento.
DOE8	2	Actitud positiva de colaboración con la Universidad en varios planos.	D	A	C	colaboración con Universidad
DOE8	3	Compromiso para tres años (cubrir todo el prácticum)	D	P	O	Compromiso
DOE9	1	Trabajo en colaboración o en equipo, también obligatorio, del profesor del centro escolar con el profesor de la F. de Educación.	D	A	C	colaboración
DOE9	2	De igualdad y complementariedad y/o reciprocidad.	D	A	C	igualdad
EMC1	1	Conocerse en ambas direcciones y	D	A	C	conocimiento mútuo
EMC1	2	adaptar, preparando al alumno en base a la realidad que se va a encontrar.	D	P	?	adaptar al alumno
EMC1	3	Información continua del trabajo del alumno.	D	P	PI	información trabajo del alumno
EMC2	1	Se debe establecer a través de un convenio entre el MEC y UCM. Este está establecido	D	A	R	convenio entre el MEC y la UCM.
EMC3	2	Quizás alguna reunión con los profesores que asuman alumnos de prácticas.	D	E	D	reunión con profesores
EMC4	1	Importante relación fluida,	D	E	C	Importante
EMC4	2	para sacar el mejor producto.	R	J		para sacar el mejor producto.
EMC4	3	Total colaboración.	D	A	C	Total colaboración.
MID1	1	Una relación muy estrecha y directa.	D	A	C	muy estrecha y directa.
MID1	2	De concimiento continuo.	D	E	C	concimiento continuo.
MID1	3	Una relación de igualdad.	D	A	C	igualdad.
MID1	4	Una relación de aprendizaje mútuo.	D	A	C	aprendizaje mútuo.
MID2	1	La necesaria y adecuada	D	A	?	necesaria y adecuada
MID2	2	para poder conseguir los objetivos que se persiguen.	D	P	P	conseguir objetivos

MID2	3	Ello supone una estrecha relación y colaboración entre ambas instituciones	D	A	C	estrecha relación
MID2	5	así como la organización, planificación y medios correspondientes.	D	P	O	organización, planificación y medios correspondientes.
MID3	1	Ya está contestado en parte en la cuestión 6,	&			
MID3	2	pero añadiré que los profesores tutores de aula de los centros de prácticas serían los auténticos prof. asociados de los dep. universitarios con responsabilidad en la f. inicial.	R	J		los profesores tutores de aula serían los auténticos profesores asociados
MID4	1	El centro de prácticas debería convertirse en un centro de experimentación	R			ser centro de experimentación
MID4	2	para desarrollar proyectos de investigación colaborativa.	D	P	P	para desarrollar proyectos de investigación colaborativa.
MID5	1	Colaboración entre tutores.	D	A	C	Colaboración entre tutores.
MID5	2	Intercambio de ideas entre tutores.	D	P	H	Intercambio de ideas entre tutores.
MID5	3	Ayuda mutua entre instituciones.	D	A	C	Ayuda mutua entre instituciones.
MID5	4	Convenio formal que lo posibilite.	D	A	R	Convenio formal que lo posibilite.
PEE1	1	Fluida y continua.	D	E	C	Fluida y continua.
PEE2	2	De colaboración mutua.	A	C	A	colaboración mutua.
SVI1	1	Directa a través de los tutores, directores y profesores.	D	P	H	Directa a través de los tutores, directores y profesores.
THE1	1	Es una pregunta innecesaria,	R	C		pregunta innecesaria,
THE1	2	Total, natural, cordial,... ¿qué otra ?	D	A	C	Total, natural, cordial,... ¿qué otra ?
THE2	1	Una formativa	D	P	I	formativa
THE2	2	cada curso, explicación del prácticum y posicionamiento de competencias.	R	J		explicación y competencias.
THE2	3	Otra remunerativa por parte de la Facultad ¿En dinero? ¿En créditos? ¿Cursos gráficos?	D	P	O	remunerativa
THE3	2	Continua, con reuniones en calendario, previstas y	D	E	C	reuniones previstas
THE3	3	abierta a la introducción de otras, con un margen y requisitos.	R			abierta
THE4	1	Diálogo científico	D	A	C	Diálogo científico
THE4	2	para beneficio de ambas partes	R	J		para beneficio de ambas partes

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

PROPÓSITO

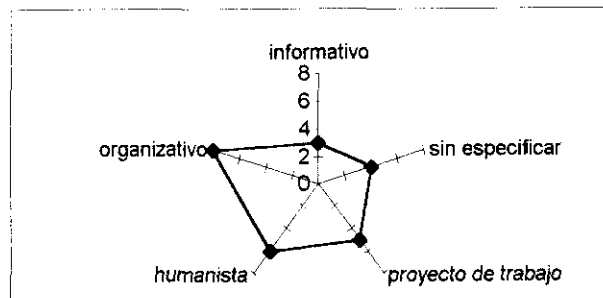
(Ver hoja de códigos)

CATEGORÍA: **PROPÓSITO**

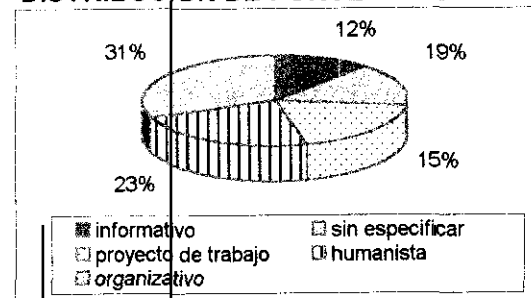
TABLA DE DATOS

informativo	3
sin especificar	4
proyecto de trabajo	5
humanista	6
organizativo	8
TOTAL	26

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

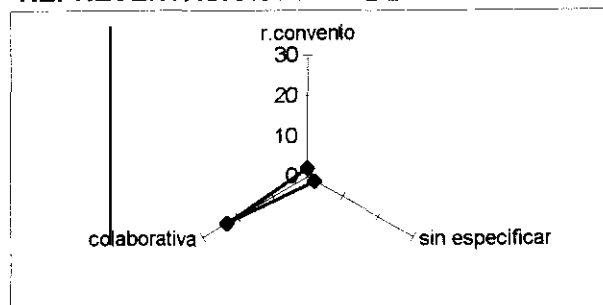


CATEGORÍA: **ACTITUD**

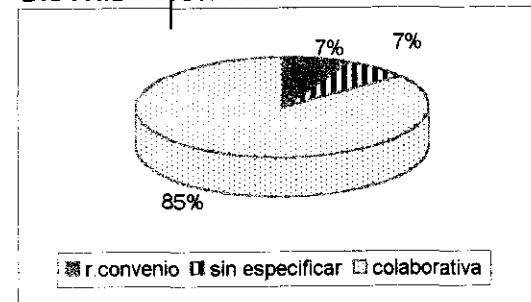
TABLA DE DATOS

r.convenio	2
sin especificar	2
colaborativa	23
TOTAL	27

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



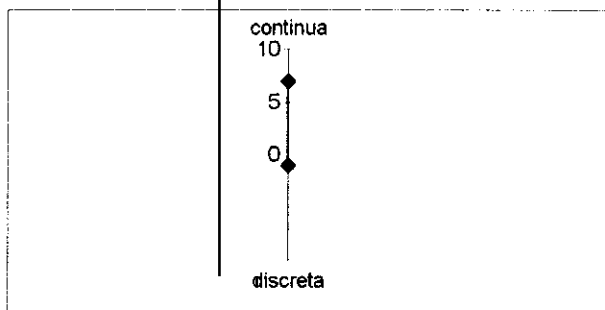
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



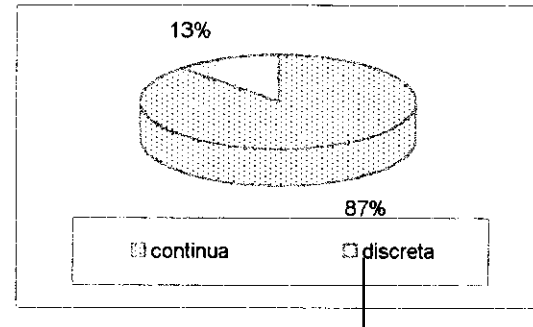
CATEGORÍA: ESTABILIDAD

TABLA DE DATOS	
continua	7
discreta	1
TOTAL	8

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



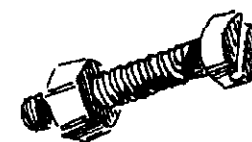
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:		CRÍTICA
continuada	relación	continuada
doble tuoría:	tutoría	doble
figura de antiguos Regentes de las Anejas	regentes	recuperar
tutor de prácticas debería integrarse en actividades del colegio.	tutor universidad	integración activid.
pregunta innecesaria,	pregunta	innecesaria
debería convertirse en un centro de exprimentación	c.prácticas	experimentación
CATEGORÍA:		JUSTIFICACIÓN
abierta	abierta	
comentario médico.	como hospitales	
convenio entre el MEC y la UCM.	convenio	
desarrollar factor humano	factor humano	
en todos los procesos de formación	universalizar	
explicación y competencias.	competencias	
intercambio de experiencias: Investigación-experiencia	intercambio	
los profesores tutores de aula serían los auténticos profesores asociados	profesores asociados/tutores	
mayor competencia de centros	competencia centros	
para poder aprender a aprender.	aprendizaje	
para sacar el mejor producto.	productos	
status de centros adscritos	centros adscritos	
desde p.d.v del currículum de primaria y de formación de maestros		
para beneficio de ambas partes	beneficio mutuo	
ser centros de experimentación	centros de experimentación	

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
5	RAT	O.T1	RATIO
DESCRIPCIÓN			Proporción del periodo de formación dedicada a las prácticas.
PREGUNTA			
Nº	4a	¿Qué porcentaje del periodo formativo de los maestros dedicaría a la formación práctica?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1. CODIGOS

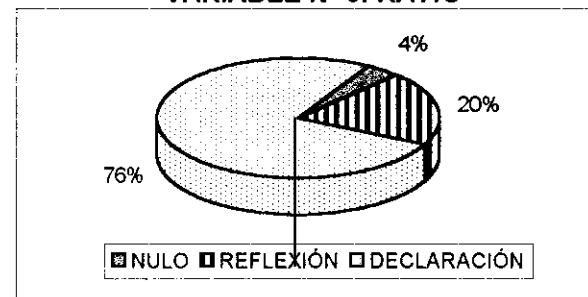
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	Fa
D	DECLARACIÓN			
	V	PORCENTAJE		
			B bajo	7
			M medio	18
			A alto	13
			Total D	38
R	REFLEXIÓN			
	J	JUSTIFICACIÓN		6
	C	CRÍTICA		4
			Total R	10
IN	NULOS			
		NO CONTESTA	%	1
		SIN CODIFICAR	&	2
			Total N	3

PARÁMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	3
REFLEXIÓN	10
DECLARACIÓN	38

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL VARIABLE Nº 5: RATIO



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Sólo admite una categoría: PORCENTAJE.

1º nivel de codificación:

PORCENTAJE: proporción de tiempo dedicado al prácticum en relación ala total.

2º nivel de codificación:

Los tres niveles se han establecido tras la partición de todos los porcentajes obtenidos en tres grupos. No se ha producido ninguna valoración subjetiva, solo una partición cuantitativa en BAJO- MEDIO- ALTO.

2. BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCS1	1	1 año y medio	D	V	A	1,5 años
DCS2	1	Una cuarta parte.	D	V	M	1/4.
DCS3	1	25%=52 créditos sobre 210 del plan.	D	V	M	25%
DCS4	1	Me parece insuficiente el plan actual, tres semanas en segundo y un período	R	C		insuficiente
DCE1	1	No lo separaría de la formación teórica,	R	C		integrado teoría
DCE1	2	pero si nos tenemos que referir a porcentajes les dedicaría el mismo: 50%	D	V	A	50%
DCE2	1	50%.	D	V	A	50%
DEX1	1	dibujo	&			&
DEX2	1	(suma=30%)	D	V	M	SUMA
DLL1	1	Una cuarta parte de su formación total.	D	V	M	1/4.
DLL2	1	(suma= 56%)	D	V	A	SUMA
DLL3	1	N. C.	%			%
DLL4	1	3 meses y medio.	D	V	B	3,5 m
DMA1	1	(suma=16%)	D	V	M	1/5.
DMA2	1	(suma=(50%))	D	V	A	SUMA
DMA3	1	(suma=30%)	D	V	M	SUMA
DOE1	1	En cada plan de estudios la formación práctica ha tenido distinto porcentaje.	R	J		&
DOE1	2	En el plan 67 llegó a ser el 30% de la formación inicial, en el plan 71 variaba en cada centro, pero no sobrepasaba un trimestre entre los tres cursos.	R	J		&
DOE1	3	Debería ser un 20% de toda la formación teórica,	D	V	M	total 20%
DOE2	1	35%:	D	V	A	35%
DOE3	1	Me parece bastante adecuado el prácticum del 3º curso;	R	C		adecuado 3º
DOE3	2	pero me parece insuficiente el de 2º curso	R	C		insuficiente 2º
DOE3	3	(mi propuesta es de tres meses).	D	V	B	3m
DOE4	1	un tercio	D	V	M	1/3.
DOE5	1	Entre 40 y el 50%.	D	V	A	50%
DOE6	1	75%.	D	V	A	75%
DOE7	1	Un 50%	D	V	A	50%
DOE7	2	ya que entiendo que muchos de los aspectos teóricos de formación únicamente	R	J		sobre reflexión

DOE8	1	Mínimo del 20% (sobre 40 créditos)	D	V	M	20%
DOE9	1	1 año (33,3%)	D	V	M	33,30%
EMC1	1	(suma=40%)	D	V	B	SUMA
EMC2	1	Un 15 %	D	V	B	15%
EMC3	1	Todo el curso final.	D	V	M	1A
EMC4	1	No menos de 1/3.	D	V	M	1/3.
MID1	1	El 40% o 50%	D	V	A	50%
MID2	1	La tercera parte de su periodo formativo.	D	V	M	1/3.
MID3	1	El 40% como mínimo.	D	V	A	40%
MID4	1	La mitad.	D	V	A	50%
MID5	1	(suma=30%)	D	V	M	SUMA
PEE1	1	Depende como se realicen,	R	J		
PEE1	2	mínimo 3 meses.	D	V	B	3 m
PEE1		Como está actualmente:	D	V	M	
PEE2	1	10%.	D	V	B	10%
SVI1	1	Un cuatrimestre bien aprovechado	D	V	B	1C
SVI1	2	teniendo en cuenta asignaturas más prácticas específicas en su momento, en cada curso.	R	J		
THE1	1	Depende, si el alumno trae el nivel cultural exigido,	R	J		depende nivel alumno
THE1	2	el 50% del currículum.	D	V	A	50%
THE	1	(suma=20%)	D	V	M	SUMA
THE3	1	25%.	D	V	M	25%
THE4	1	Una tercera parte.	D	V	M	1/3.

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

3.1. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

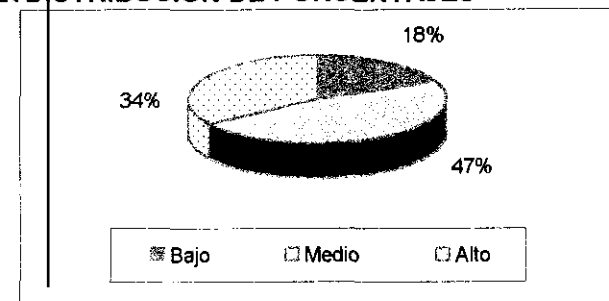
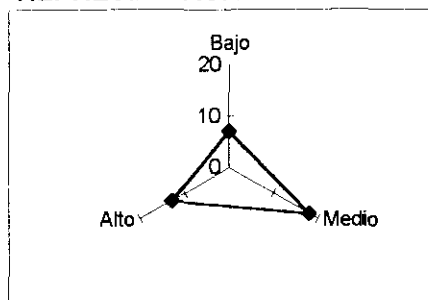
3.2. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: **PORCENTAJE**

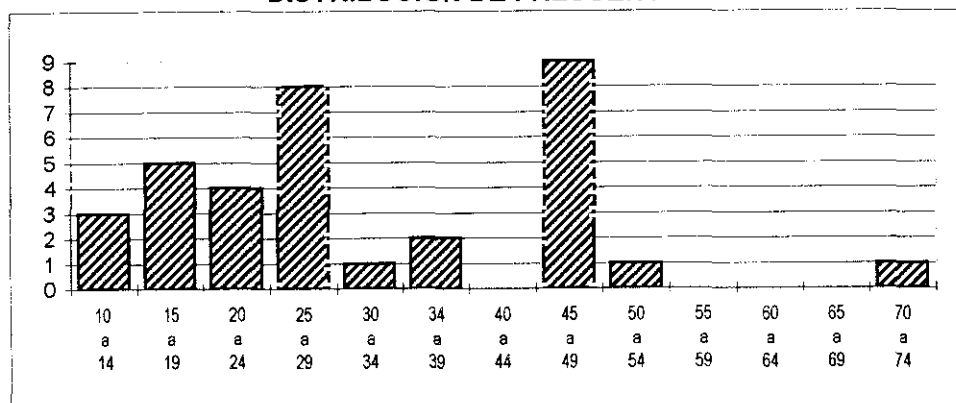
TABLA DE DATOS

Bajo	7
Medio	18
Alto	13
TOTAL	38

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FREC DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS



FRECUENCIAS

10 a 14	3
15 a 19	3
20 a 24	5
25 a 29	4
30 a 34	8
35 a 39	1
40 a 44	2
45 a 49	0
50 a 54	9
55 a 59	1
60 a 64	0
65 a 69	0
70 a 74	0
75 a 80	1

10=1
12=2
15=2
16=1
20=4
22=1
25=4
30=3
33=5
35=1
40=2
50=9
56=1
75=1

CATEGORÍA:		CRÍTICA
No lo separaría de la formación teórica,	formación teórica	no separar
Me parece bastatante adecuado el prácticum del 3º curso;	Prácticum de 3º	adecuado
pero me parece insuficiente el de 2º curso	Prácticum de 2º	insuficiente
Me parece insuficiente el plan actual, tres semanas en segundo y un período mayor en 3º.	Plan actual	insuficiente
CATEGORÍA:		JUSTIFICACIÓN
En cada plan de estudios la formación práctica ha tenido distinto porcentaje.	variación histórica de %	
En el plan 67 llegó a ser el 30% de la formación inicial, en el plan 71 variaba en cada centro, pero no sobrepasaba un trimestre entre los tres cursos.	idem	
ya que entiendo que muchos de los aspectos teóricos de formación únicamente tienen sentido cuando se reflexiona sobre ellos a través de la práctica personal.	la práctica da sentido a formación teórica	
Depende como se realicen,	depende de como se realice la pca.	
teniendo en cuenta asignaturas más prácticas específicas en su momento, en cada curso.	considerar asignaturas prácticas	
Depende, si el alumno trae el nivel cultural exigido,	condicionado por nivel del alumno	

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
6	DIS	O.T2	DISTRIBUCIÓN
DESCRIPCIÓN		Distribución de los periodos de prácticas en en calendario académico.	



Respuesta DEX1 (5a)

PREGUNTA

Nº	5a	¿Cuál sería la distribución ideal del Prácticum en el Plan de estudios?
----	----	---

2. CODIFICACIÓN

27 TABLA DE DATOS

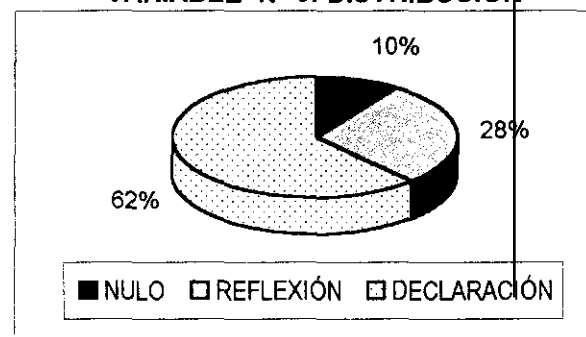
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN			
		C	CRONOLOGÍA	H Homogénea 4
			P Progresiva	27
		I	INTEGRACIÓN	P Paralela 7
			A Acumulada	6
			Total D	44
R	REFLEXIÓN			
		J	JUSTIFICACIÓN	18
		C	CRÍTICA	2
			Total R	20
N	NULOS			
		%	NO CONTESTA	2
		&	SIN CODIFICAR	5
			Total N	7

PARÁMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	7
REFLEXIÓN	20
DECLARACIÓN	44

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE N° 6: DISTRIBUCIÓN



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

La distribución del prácticum se define como combinación de elementos temporales, uno de carácter absoluto: CRONOLOGÍA, y otro de carácter relativo : INTEGRACIÓN .

1º nivel de codificación:

CRONOLOGÍA: cuanto tiempo le corresponde al prácticum en cada curso.

INTEGRACIÓN: como se distribuye ese tiempo en relación a las otras asignaturas del currículum.

2º nivel de codificación:

HOMOGÉNEA: siempre el mismo periodo de tiempo.

PROGRESIVA: cada curso se le dedica más tiempo.

PARALELA: parejo o integrado con el resto de asignaturas.

ACUMULADO: al finalizar la formación en otras asignaturas.

2.3 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	A lo largo de todos los cursos del plan de estudios.	D	I	P	todos cursos
DCE2	1	2º cuatrimestres del 2º curso	D	C	P	2º 2º c
DCE2	2	1º y 2º cuatrimestre del 3º curso				3º 1ºc y 2ºc
DCE2	3	Con el actual plan de estudios, esta distribución es imposible,	R	C		distribución imposible con plan actual
DCE2	4	Yo considero que estos estudios son profesionales.	R	J		RJ
DCS1	1	3 meses en 2º,				2º 3m
DCS1	2	3 meses en 3º,				3º 3m
DCS1	3	1 año en 4º.	D	C	P	4º 1a
DCS1	4	En 2º: de 1 de septiembre a 30 de noviembre (obsevar como comienza un curso).				2º i
DCS1	5	En 3º: De 1 abril a finales de junio (como se lleva y evalua un curso).				3º f
DCS1	6	En 4º curso: Todo el año en un centro.	D	C	P	4º t
DCS2	1	Observación del aula durante el periodo de formación	D	C	P	observación
DCS2	2	y participar directamente en tareas de aula al finalizar.	D	I	A	participación
DCS3	1	Actualmente los 32 créditos equivalen al 15% de 210 (menos si se contengan los 240 anteriores)	&			describe situación actual
DCS3	2	actual propuesta 25%				
DCS3	3	1º 20% 2,5 sem 4 sem				1º 4s
DCS3	4	2º 30% 4 sem 6 sem				2º 6s
DCS3	5	3º 50% 6,5 sem 10 sem	D	C	P	3º 10s
DCS4	1	Me parece insuficiente el plan actual, tres semanas en segundo y un período mayor en 3º.	R	C		actual es insuficiente
DCS4	2	Una semana de observación,				observación
DCS4	3	al menos en primero.				1º 1s
DCS4	4	Dos o tres semanas en segundo,				2º 3s
DCS4	5	el resto en tercero.	D	C	P	3º resto
DCS4	6	Los periodos de observación de segundo especialmente creo que deberían ser al comenzar	R	J		2º inicio
DCS4	7	En los colegios ya estan perfectamente en marcha las clases.	R	J		las clases estan ya en marcha
DEX1	1	dibujo	&			&
DEX2	1	1º y 2º nada,				1º 0

DEX2	2				2° 0
DEX2	3	3° curso 20%,			3° 20%
DEX2	4	un cuarto curso de prácticas.	D	C	P 4° todo
DLL1	1	Debería distribuirse a lo largo de todos los años de formación,	D	C	H distribución homogénea
DLL1	2	intercalado con la formación teórica de manera más o menos equitativa y progresiva.	D	I	P intercalado con teoría
DLL2	3	1° curso 25%,			1° 25%
DLL2	4	2° 50% ,			2° 50%
DLL2	5	3° curso 50%,			3° 50%
DLL2	6	más un curso.	D	C	P 4° completo
DLL3	1	N. C.	%		N. C.
DLL4	1	15 días en primero,			1° 15 d
DLL4	2	15 días en segundo			2° 15 d
DLL4	3	y 2 meses y medio en 3°	D	C	P 3° 2,5 m
DMA1	1	semanas/curso 3/2° +			2° 3s
DMA1	1	12/3°	D	C	P 3° 12s
DMA2	2	1°30			1° 30%
DMA2	3	2° 50%			2° 50%
DMA2	4	y 3° 75%	D	C	P 3° 75%
DMA3	1	En tercero el que tiene			3° 1c
DMA3	2	y en segundo lo aumentaría a un tercio.			2° 1:03
DMA3	3	La que tiene pero con lo ya dicho.	D	C	P 3° segun c
DOE1	1	comenzando con un periodo de observación en el primer curso.	R	J	1° observación.
DOE1	2	Una semana (25 horas) de observación en el primer año.			1° 1s
DOE1	3	Dos semanas (50 hors) en 2° curso.			2° 2s
DOE1	4	10 semanas (250 Horas) en 3° llegando a la actuación de todas las actividades en clase.	D	C	P 3° 10s
DOE1	5	Como entrenamiento para la práctica docente hay que utilizar el vídeo o el CCTV en la clase de didáctica general.	R	J	CCTV
DOE2	1	30% en prácticas reales ,	R	J	reales 35%
DOE2	2	5% en prácticas de laboratorio (CCTV, otros).	R	J	laboratorio 5%
DOE2	3	Un curso completo al final de la carrera	D	I	A 4° completo
DOE2	4	(complementado por seminariso paralelos). Ejemplo plan "profesional" y plan 1967.	R	J	seminarios paralelos
DOE3	1	1° curso: un mes y medio (observación)			1° 1,5
DOE3	2	2° curso: 3 meses (observación y análisis)			2° 3m

DOE3	3	3º curso: 3 meses (intervención)	D	C	P	3º 3m
DOE4	1	Paralela a la formación teórica.	D	I	P	paralela teoría
DOE5	1	Para hacer posible el contraste y reconstrucción del conocimiento en la acción es preciso intercalar continuamente la teoría y la práctica.	R	J		contraste y reconstrucción de conocimiento
DOE5	2	Ejemplo: periodos en la facultad, periodos en la escuela.	D	I	P	
DOE6	1	En 1º curso observación (8 semanas)	D	I	A	observación
DOE6	2	En 2º curso prácticas generalistas (3 o 4 semanas)	D	I	A	generalistas
DOE6	3	En 3º curso (prácticas de la especialidad)	D	C	P	3º 8s
DOE7	1	ya que entiendo que muchos de los aspectos teóricos de formación únicamente tienen isentido cuando se reflexiona sobre ellos através de la práctica personal.	R	J		RJ
DOE7	2	1º año: realizar prácticas de observación y análisis de la realidad educativa.	&			1º observación y análisis
DOE7	3	2º año: analizar no sólo las prácticas ajenas, sino la propia, desde las prespectivas teóricas.	&			2º autoanálisis
DOE7	4	3º año: diseño y desarrollo curricular.	&			3º diseño y desarrollo curricular
DOE8	1	Progresiva a lo largo de los tres cursos.	D	C	P	progresiva
DOE8	2	1º 5-8 créditos				1º 8 créditos
DOE8	3	2º 12 -15				2º 15 créditos
DOE8	4	3º 20	D	C	P	3º 20 créditos
DOE9	1	Progresiva en los cursos de 1º,2º y 3º.1º x duración, 2º 2x, 3º 2. 2x	D	C	P	progresión geométrica
EMC1	1	Un period de aprox. 2 semanas en 1º curso.				2º 2s (1)
EMC1	2	Un segundo periodo de aprox 3 meses.				3º 3m (2)
EMC1	3	En otro curso y despues todo un periodo de un curso al final.	D	C	P	4º todo (3)
EMC1	4	Según lo expuesto anteriormente el primer periodo podría ser en 2º curso,				localizar (1)
EMC1	5	el 2º periodo en 3º curso				localizar (2)
EMC1	6	y añadir un 4º año dedicado fundamentalmente a prácticas (haciéndole seguimiento				localizar (3)
EMC2	1	Añadir un último año de carrera dedicado al prácticum	D	I	A	4º 1 año
EMC2	2	dedicando un 50% a generalista y un 50% a especialista.	D	C	H	50% generalista 50% especialista
EMC3	3	Lo ideal es que asumieran la responsabilidad de un par de grupos diferentes al menos durante una evaluación.	R	J		asumir responsabilidad de grupos diferentes
EMC3	4	Todo el curso final.	D	I	A	3º todo
EMC4	1	Progresiva	D	C	P	progresiva
MID1	1	siempre y cuando fuera posible conjugar el aprendizaje teórico con el práctico	R	J		conjugar tº y pca
MID1	2	1º un primer acercamiento con la realidad educativa para motivarles en sus estudios.	R	J		1º acercamiento

MID1	3	2º Conocimiento de todos los ciclos de la primaria como de todas las áreas.	R	J		2º conocer ciclos
MID1	4	3º Prácticas de especialidad en el último curso.	R	J		3º especialidad
MID2	1	1º curso: un mes de observación				1º 1m
MID2	2	2º curso: otro mes de formación				2º 1m
MID2	3	3º curso: medio curso en prácticas	D	C	P	3º 1/2 curso
MID2	4	Ahora bien, dicho medio curso, sin estar ubicado al principio ni al fin del curso temporalmente, debiera ser intermitente: 15 días prácticas, los siguientes 15 días retorno a la escuela (crítica de lo hecho) luego 15 días prácticas, etc.	D	I	P	3º intermitente 15 d tº/ 15 d pca.
MID3	1	Se asignaría un centro a cada alumno al comienzo de la diplomatura al que debería acudir una jornada completa cada semana, para contrastar los aprendizajes teóricos en la práctica, y ello de forma continuada y simultánea.	D	I	P	toda carrera
MID3	2	Además habría en 2º curso un periodo de 3 semanas de				2º 3semanas
MID3	3	inmersión total en los centros				inmersión
MID3	4	y 12 semanas en el periodo final de su formación en tercero.	D	IC	P	3º 12 s
MID4	1	Perfectamente integrado, paralelo a la formación teórica.	D	I	P	integrado
MID5	2	2º 40%				2º 40%
MID5	3	y 3º 40%	D	C	H	3º 40%
PEE1	1	un primer contacto en primero o segundo,				1º contacto
PEE1	2	y el tercero tres meses seguidos.	D	IC	P	3º 3m
PEE2	1	N.C	%			N.C
SVI1	1	El último cuatrimestre de la carrera.	D	I	A	ultimo cuatrim.
THE1	1	Idem. La anterior observación al 50% implica también que muchas de las llamadas clases teóricas sean para la practica.	R	J		clases prácticas
THE1	2	Simulación de clases por ejemplo.	R	J		simulación
THE1	3	En 2º curso un 15%				2º 15%
THE1	4	en 3º curso un 30%.	D	IC	P	3º 30%
THE2	1	Para el 2º curso, el 3º trimestres				2º tercer t.
THE2	2	y para el 3º curso el 2º trimestre.	D	IC	H	3º segun t
THE3	1	10% en 2º				2º 10%
THE3	2	y 15% en 3º	D	C	P	3º 15%
THE4	1	Aumentando progresivamente el prácticum.	D	C	P	progresivo
THE4	2	En 1º 15 días,				1º 15d
THE4	3	en 2º un mes				2º 1m
THE4	4	en tercero un trimestre.	D	IC	P	3º 1 t

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

3.1. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

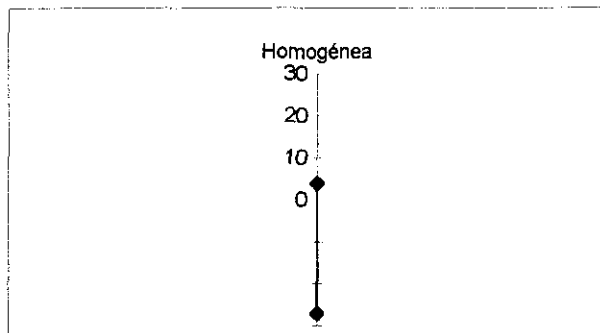
3.2. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: **CRONOLOGÍA**

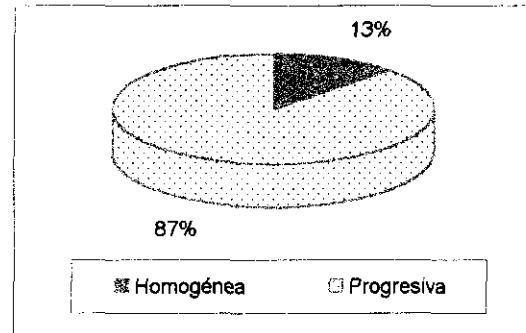
TABLA DE DATOS

Homogénea	4
Progresiva	27
TOTAL	31

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

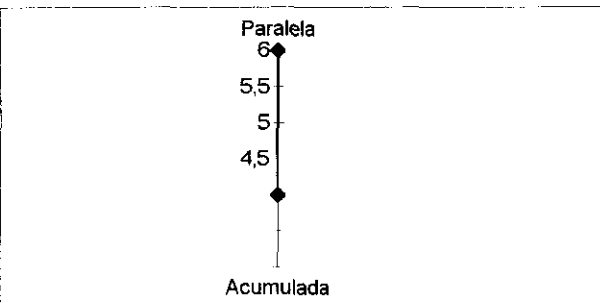


CATEGORÍA: **INTEGRACIÓN**

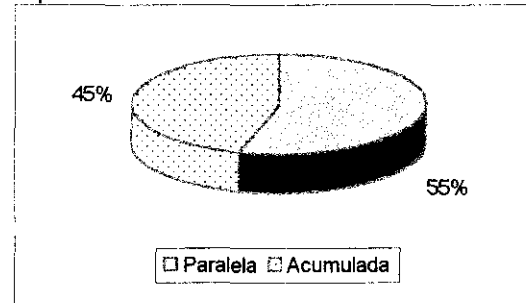
TABLA DE DATOS

Paralela	7
Acumulada	6
TOTAL	13

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:	CRÍTICA	
Con el actual plan de estudios , esta disribución es imposible, Me parece insuficiente el plan actual, tres semanas en segundo y un período mayor en 3º.	Plan actual Plan actual	dificulta diseño del P. Insuficiente

CATEGORÍA:	JUSTIFICACION	
Yo considero que estos estudios son profesionales.	estudios profesionales	
Los periodos de observación de segundo especialmente creo que deberían ser al comenzar el curso, octubre.	observación en octubre	
En los colegios ya estan perfectamente en marcha las clases.	(cont).	
comenzando con un periodo de observación en el primer curso.	observación en 1º	
Como entrenamiento para la práctica docente hay que utilizar el vídeo o el CCTV en la clase de didáctica general.	uso del CCTV	
30% en prácticas reales ,		
5% en prácticas de laboratorio (CCTV, otros).	prácticas simuladas	
(complementado por seminariso paralelos). Ej:Plan "profesional" y Plan 1967	Seminarios complementarios	
Para hacer posible el contraste y reconstrucción del conocimiento en la acción es preciso intercalar continuamente la teoría y la práctica.	es necesario intercalar teoría y práctica	
ya que entiendo que muchos de los aspectos teóricos de formación únicamente tienen sentido cuando se reflexiona sobre ellos através de la práctica personal.	la práctica da sentido a la formación teórica	
Lo ideal es que asumieran la responsabilidad de un par de grupos diferentes al menos durante una evaluación.	responsabilizarse de diferentes grupos	
siempre y cuando fuera posible conjugar el aprendizaje teórico con el práctico	conjugar lo teórico y lo práctico	
1º. Prlmer acercamiento con realidad educativa para motivarles en sus estudios.	acercamiento en 1º para motivar	
2º Conocimiento de todos los ciclos de la primaria como de totas las áreas.	conocer distintos ciclos/áreas	
3º Prácticas de especialidad en el último curso.	especialización en 3º	
Idem. La anterior observación al 50% implica también que muchas de las llamadas clases teóricas sean para la practica.	hacer clases prácticas	
Simulación de clases por ejemplo.	simulación	

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
7	FUN	I.T1	FUNCIONES
DESCRIPCIÓN			Tareas o competencias del profesor-tutor de prácticas.
PREGUNTA			
Nº	2b	¿Qué tipo de funciones debe realizar un profesor-tutor ?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1 TABLA DE DATOS

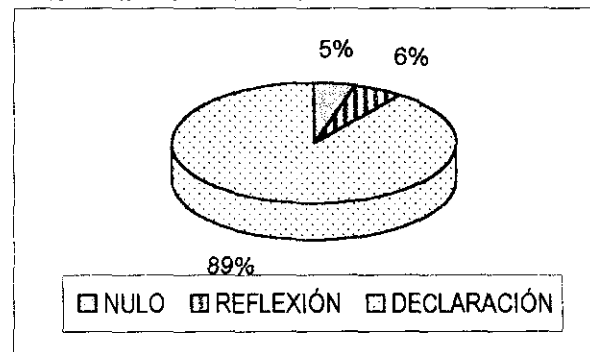
	Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN			
		A ACTITUD	E Ejecutiva	42
			F Facilitadora	55
			R Receptiva	17
		F FOCO	A Afectivo	16
			C Conceptual	10
			E Estrategias	13
			I Interactivo	24
			T Todo	5
			Total D	112
R	REFLEXIÓN			
		J JUSTIFICACIÓN		6
		C CRÍTICA		1
			Total R	7
N	NULOS			
		% NO CONTESTA		4
		& SIN CODIFICAR		4
			Total N	8

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	8
REFLEXIÓN	7
DECLARACIÓN	112

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL VARIABLE Nº 7: FUNCIONES DEL TUTOR



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

En la identificación de las tareas hemos puesto en énfasis en la ACTITUD o disposición ante la tarea, así como en el objeto básico o FOCO de la misma.

1º nivel de codificación:

ACTITUD: disposición que adoptar el tutor en la relación a la tarea;(como percibe su papel).

FOCO: hacia donde concentra todos los esfuerzos.

2º nivel de codificación:

EJECUTIVA: él es el protagonista, el que tiene que actuar primero.

FACILITADORA: actúa de puente o intermediario.

RECEPTIVA: se sitúa en una posición secundaria, a la espera de ser requerido por alumno.

AFECTIVO: en las relaciones personales.

CONCEPTUAL: en cuestiones cognitivas o formativas.

ESTRATEGIAS: en el plano ejecutivo.

INTERACTIVO: en ámbito de la comunicación y e establecimiento de relaciones docentes.

TODO: a por todas.

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Todas las relacionadas con el seguimiento del p.	D	F	T	todas
DCE2	1	Observación:	D	A	R	Observación:
DCE2	2	analiza procesos	D	F	E	analiza procesos
DCE2	3	enseñanza:	D	A	E	enseñanza
DCE2	4	elabora documentación	D	F	C	elabora documentación
DCE2	5	orientación:	D	A	F	orientación
DCE2	6	elabora diseños funcionales óptimos de los procesos	D	F	E	elabora diseños
DCS1	1	Orientar,	D	A	F	Orientar
DCS1	2	enseñar,	D	A	E	enseñar
DCS1	3	supervisar,	D	A	F	supervisar
DCS1	4	evaluar	D	A	F	evaluar
DCS2	1	En contacto con el alumno;	D	F	A	contacto con alumno
DCS2	2	ayudarlo a entender y comprender la realidad del aula ;	D	A	F	ayudar a comprender
DCS2	3	guiarlo	D	A	F	guiar
DCS2	4	en el análisis y sistematización de esa realidad;	D	F	E	análisis y sistematización
DCS2	5	asesorarlo	D	A	F	asesorar
DCS2	5	en la participación de las tareas de aula	D	F	I	intervención en aula
DCS2	6	y poner en evidencia	D	A	F	evidenciar
DCS2	7	los problemas y dificultades de una buena práctica docente.	D	F	I	problemas
DCS3	1	Quedarían apuntadas en la cuestión 10 (porcentajes)	D	A	?	cuestión 10 (porcentajes)
DCS4	1	Supervisar,	D	A	E	Supervisar
DCS4	2	orientar,	D	A	F	orientar
DCS4	3	dirigir o resolver	D	A	E	dirigir
DCS4	4	los problemas de los alumnos ante las nuevas situaciones	D	F	I	problemas
DCS4	5	y ante los trabajos que deben realizar.	D	F	C	trabajos a realizar
DEX1	1	dibujo	&			dibujo
DEX2	1	N.C.	%			N.C.
DLL1	1	Evaluación	D	A	E	Evaluación
DLL1	2	orientación y	D	A	F	orientación
DLL1	3	seguimiento continuado	D	A	R	evaluación
DLL1	4	de todo el proceso de prácticas.	D	F	I	seguimiento continuado
DLL2	1	N.C.	%			N.C.
DLL3	1	NS/NC	%			N.C.

DLL4	1	Incitar a los alumnos a	D	A	F	incitar
DLL4	2	descubrir sus inquietudes.	D	F	A	inquietudes
DMA1	1	¡Animo!	D	F	A	¡Animo!
DMA1	2	Indicación de vías alternativas	D	A	R	indicar alternativas
DMA1	3	a lo que aprecie como mejorable.	D	F	I	lo mejorable
DMA2	4	N.C.	%			N.C.
DMA3	1	Ser un consejero	D	A	R	aconsejar
DMA3	2	y orientador	D	A	F	orientar
DOE1	1	Planificar	D	A	E	planificar
DOE1	2	toda la acción tutorial.	D	F	T	acción tutorial.
DOE1	3	Informar.	D	A	E	informar
DOE1	4	en sus primeros pasos.	D	A	E	Motivar
DOE1	5	Motivar al alumno	D	A	F	Motivar
DOE1	6	Dar en todo momento ayuda	D	A	F	ayudar
DOE1	7	y orientación	D	A	F	orientar
DOE1	8	Supervisar	D	A	E	Supervisar
DOE1	9	y evaluar	D	A	E	evaluar
DOE1	10	todo el proceso.	D	F	T	todo proceso.
DOE2	1	análisis	D	A	R	analizar
DOE2	2	y evaluación.	D	A	E	evaluar
DOE2	3	Modelado (enseñanza	D	F	C	Modelar (enseñanza
DOE2	4	interacción profesor-alumno, etc.)	D	F	A	interactuar
DOE2	5	Alentar a superar	D	A	F	Alentar
DOE2	6	las limitaciones e inseguridades iniciales.	D	F	A	superar limitaciones
DOE2	7	Introducirle	D	A	E	Introducir
DOE2	8	en el mundo profesional	D	F	A	mundo profesional
DOE2	9	(hacerle participe de las preocupaciones, inquietudes, cultura profesional)	D	F	A	preocupaciones, inquietudes, cultura profesional
DOE2	10	Asesoramiento	D	A	R	Asesorar
DOE2	11	sobre estrategias .	D	F	E	estrategias
DOE3	1	1. Facilitador.	D	A	F	Facilitar
DOE3	2	2. Orientador.	D	A	F	Orientar
DOE3	3	3. Diagnosticador.	D	A	E	Diagnosticar
DOE3	4	4. Apoyo.	D	A	R	Apoyar
DOE3	5	5. Contraste.	D	A	E	Contrastar

DOE3	6	6. Instrumento humano de mejora.	D	A	F	Instrumento humano de mejora.
DOE4	1	Ya señaladas:	D	A	?	ya señaladas
DOE4	2	Orientar	D	A	F	Orientar
DOE4	3	lecturas	D	F	E	lecturas
DOE4	4	y la práctica misma.	D	F	I	práctica
DOE4	5	Reflexionar	D	A	R	Reflexionar
DOE4	6	sobre lo que ocurre en el aula, los procesos que se generan.	D	F	I	proceso de aula
DOE4	7	la resolución de conflictos;	D	F	A	resolver conflictos
DOE4	8	el cuestionamiento de lo que se está haciendo.	D	F	I	cuestionamiento de acción
DOE4	9	Aportar	D	A	F	Aportar
DOE4	10	referentes, experiencias previas ...	D	F	A	referentes
DOE4	11	Ayudarle	D	A	F	Ayudar
DOE4	12	a hacerse como maestro.	D	F	I	hacerse como maestro.
DOE5	1	Orientación	D	A	F	Orientar
DOE5	2	y ayuda.	D	A	F	ayudar
DOE5	3	Ser un consejero que estimula y ayuda	D	F	A	aconsejar
DOE5	4	mediante el dialogo sobre los problemas prácticos a la reflexión	D	F	E	dialogo sobre problemas
DOE5	5	y reconstrucción del conocimiento	D	F	C	reconstruir conocimiento
DOE5	6	y de las situaciones problemáticas.	D	F	C	situaciones problemáticas
DOE6	1	Enseñar.	D	A	E	Enseñar
DOE6	2	Guiar.	D	A	E	Guiar
DOE6	3	Dirigir.	D	A	E	Dirigir
DOE6	4	Tutelar.	D	A	F	Tutelar
DOE7	5	Introducir el prácticum.	D	A	E	Introducir prácticum.
DOE7	6	Coordinar a la universidad con el centro.	D	A	E	Coordinar universidad con centro.
DOE7	7	Orientar al alumno	D	A	F	Orientar
DOE7	8	en su comienzo sobre como desarrollará el periodo de prácticas.	D	F	I	Orientar
DOE7	9	Manifiestar al tutor del aula	D	A	E	Manifiestar al tutor de aula .
DOE7	10	las expectativas sobre el prácticum.	D	F	A	expectativas sobre prácticum.
DOE7	11	Realizar el seguimiento	D	A	R	Realizar seguimiento
DOE7	12	de todos los aspectos del proceso tanto en relación al alumno como al centro.	D	F	T	todos aspectos
DOE8	1	Depende del curso.	R	J		Depende del curso.
DOE8	2	En 2º (actual) se focalizará a la orientación para	D	A	F	2º orientar
DOE8	3	el conocimiento e interpretación de la realidad	D	F	E	2º interpretar realidad

DOE8	4 y la relación con la teoría	D	F	C	relacionar con teoría
DOE8	5 En 3º la orientación sobre	D	A	F	3º orientar sobre aplicación
DOE8	6 la aplicación y análisis reflexivo del desarrollo y resultados	D	F	E	3º analisis reflexivo del desarrollo
DOE8	7 Seguimiento directo	D	A	R	Seguimiento directo
DOE8	8 grabación si es posible	R	J		grabación
DOE8	9 y análisis conjunto posterior.	R	J		análisis conjunto
DOE9	1 Intercambio de ideas con los maestros.	R	J		Intercambiar ideas con maestros.
DOE9	2 Participar	D	A	E	Participar
DOE9	3 en algunos órganos y actividades del centro escolar	D	F	E	órganos/ actividades del centro
DOE9	4 la orientación	D	A	F	orientación
DOE9	5 Compartir * (con profesor del aula)	R	J		Compartir orientación con profesor aula
DOE9	6 de las prácticas de los estudiantes con el profesor del aula.	*			
EMC1	2 acercamiento humano al alumno	D	F	A	acercamiento humano
EMC1	3 guiar	D	A	E	guiar
EMC1	4 asesorar	D	A	F	asesorar
EMC1	5 escuchar	D	A	R	escuchar
EMC1	6 dialogar	D	A	R	dialogar
EMC1	7 vigilar	D	A	R	vigilar
EMC1	8 aconsejar	D	A	F	aconsejar
EMC1	9 evaluar	D	A	E	evaluar
EMC2	1 Orientar	D	A	F	Orientar
EMC2	2 y aconsejar a los alumnos.	D	A	F	aconsejar
EMC2	3 Supervisar	D	A	E	Supervisar
EMC2	4 el cumplimiento de las obligaciones de los alumnos.	D	F	C	cumplimiento de obligaciones
EMC2	5 Enseñar.	D	A	E	Enseñar
EMC2	6 Evaluar las prácticas.	D	A	E	Evaluar
EMC3	1 Fundamentalmente orientar al alumno	D	A	F	orientar
EMC3	2 comentar	D	A	F	comentar
EMC3	3 sus errores y aciertos	D	F	I	errores y aciertos
EMC4	1 Presentación de la realidad.	D	F	I	Presentar realidad
EMC4	2 Facilitador de esa realidad	D	A	F	Facilitador de realidad
EMC4	3 Facilita	D	A	F	facilitar
EMC4	4 la comunicación	D	F	A	comunicación
MID1	5 sobre actuaciones concretas del alumno	D	A	E	actuaciones del alumno
MID1	1 Orientación del periodo de prácticas.	D	A	F	Orientar

MID1	2	en todos aquellos aspectos que el alumno requiera.	D	F	A	aspectos que lo requieran
MID1	4	Reflexionar	D	A	R	Reflexionar
MID1	5	Evaluar	D	A	E	Evaluar
MID1	6	porque no queda más remedio que hacerlo	R	C		no queda más remedio que hacerlo
MID2	1	Aconsejar.	D	A	F	Aconsejar
MID2	2	Ayudar.	D	A	F	Ayudar
MID2	3	Orientar.	D	A	F	Orientar
MID2	4	Comprobar.	D	A	E	Comprobar
MID2	5	Evaluar.	D	A	E	Evaluar
MID3	1	Planificar	D	A	E	Planificar
MID3	2	el desarrollo de la práctica	D	F	I	desarrollo
MID3	3	integrándose en un equipo de planificación con profesores de la facultad y de los centros adscritos	R	J		integrándose en equipo de planificación
MID3	4	Informar a los futuros profesores y al profesor responsable de aula	D	A	E	Informar a futuros profesores
MID3	5	sobre las diferentes situaciones en q.puede hallarse en el aula y el centro	D	F	I	diferentes situaciones
MID3	6	Informar.	D	A	F	Informar
MID3	7	y en el ámbito circundante en que actuar.	D	F	I	ámbito de actuación
MID3	8	Orientar	D	A	F	Orientar
MID3	9	en el diseño curricular y en su desarrollo y evaluación	D	F	E	diseño curricular
MID3	10	concretando vías de solución para las necesidades y problemas	D	F	E	concretando vías de solución
MID3	11	Evaluar	D	A	E	Evaluar
MID3	12	la práctica docente del futuro profesor	D	F	I	práctica docente
MID3	13	en relación al logro de nuevas capacidades	D	F	C	logro de capacidades
MID3	14	actitudes y toma de decisiones justificadas	D	F	A	tomar decisiones justificadas
MID4	1	Diagnosticar.	D	A	E	Diagnosticar
MID4	2	Orientar.	D	A	F	Orientar
MID4	3	Evaluar.	D	A	E	Evaluar
MID4	4	Aconsejar.	D	A	F	Aconsejar
MID5	1	Enseñar y	D	A	E	enseñar
MID5	2	ayudar al futuro maestro	D	A	F	ayudar
MID5	3	a realizar lo expuesto en 5	D	F	?	expuesto en 5
PEE2	1	Las indicadas en le punto 10	D	F	?	punto 10
SVI1	1	Orientar	D	A	F	orientar

SVI1	1	todas la taréas	D	F	T	todo
SVI1	2	Estar disponible al alumnado	D	F	A	disponibilidad
SVI1	3	Evaluar	D	A	E	evaluar
SVI1	4	LLevar responsabilidad	D	A	R	responsabilidad
THE1	1	1. Dar a conocer	D	A	F	Dar a conocer
THE1	2	y estudiar con los alumnos	D	A	F	estudiar con alumnos
THE1	3	el plan.	D	F	I	plan
THE1	4	2. Recapitular con miras al mismo.	D	A	R	Recapitular
THE1	5	los conocimientos anteriores.	D	F	C	Recapitular
THE1	6	3. Programar	D	F	E	programar
THE1	7	las actuaciones.	D	F	I	actuaciones
THE1	8	4. Presenciar las actuaciones.	D	F	I	presenciar
THE1	9	5. Evaluar	D	A	E	evaluar
THE1	10	las actuaciones.	D	F	I	actuaciones
THE2	1	Enseñar.	D	A	E	Enseñar.
THE2	2	Observar.	D	A	R	Observar
THE2	3	Dirigir	D	A	E	Dirigir
THE2	4	y corregir	D	A	E	corregir
THE2	5	fallos	D	F	E	fallos
THE2	6	Evaluar.	D	A	E	Evaluar.
THE3	1	Supervisar	D	A	F	supervisar
THE3	2	trabajo y asistencia	D	F	I	trabajo y asistencia
THE3	3	Plantear	D	A	F	Plantear
THE3	4	interrogantes	D	F	I	interrogantes
THE3	5	Abrir caminos	D	A	F	Abrir caminos
THE3	6	Animar al trabajo	D	A	F	Animar al trabajo
THE4	1	Facilitar	D	A	F	Facilitar
THE4	2	información	D	F	C	información
THE4	3	y ayuda	D	A	F	ayuda
THE4	4	del proceso formativo	D	F	I	proceso formativo

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

VER HOJA DE CÓDIGOS

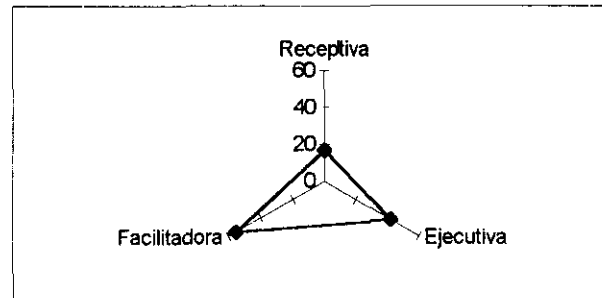
(Ver hoja de códigos)

CATEGORÍA: **ACTITUD**

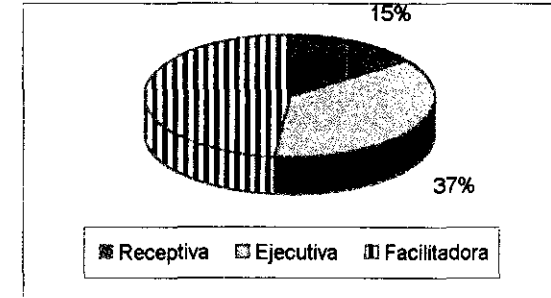
TABLA DE DATOS

Receptiva	17
Ejecutiva	42
Facilitadora	55
TOTAL	114

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

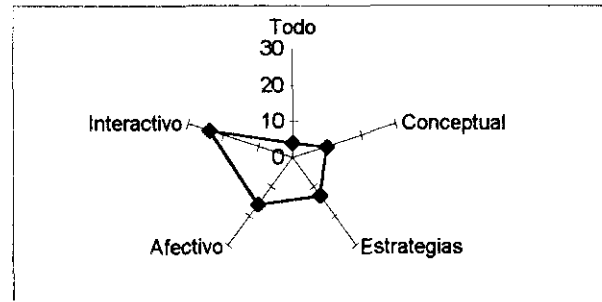


CATEGORÍA: **FOCO**

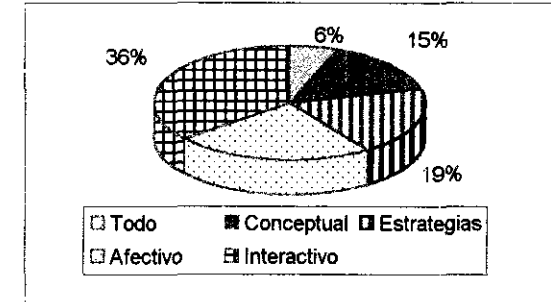
TABLA DE DATOS

Todo	4
Conceptual	10
Estrategias	13
Afectivo	16
Interactivo	24
TOTAL	67

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:	CRÍTICA
porque no queda más remedio que hacerlo	no opción

CATEGORÍA:	JUSTIFICACIÓN
Depende del curso.	depende curso
grabación si es posible	grabación
y análisis conjunto posterior.	análisis conjunto
Intercambio de ideas con los maestros.	Intercambiar ideas con maestros.
Compartir * (con profesor del aula)	Compartir orientación
integrándose en un equipo de planificación con profesores de la facultad y de los centros adscritos	equipo de planificación

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
8	TUT	O.R2	EVALUACION DEL TUTOR
DESCRIPCIÓN			Aportación crítica del profesor tutor al Prácticum
PREGUNTA:			
Nº	10a	El profesor-tutor ¿Qué debe aportar a la evaluación general del Prácticum.?	



Respuesta DEX1

2. CODIFICACIÓN

2.1. TABLA DE CODIFICACIÓN

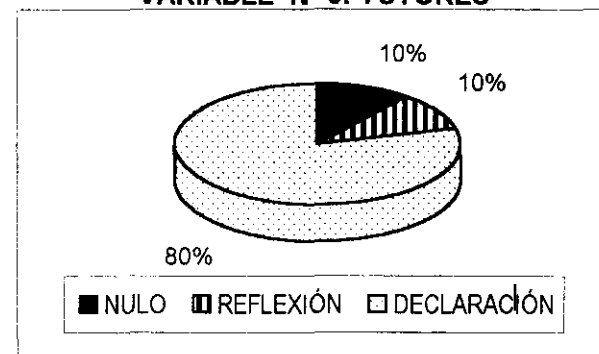
	Parámetros		1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN				
		R	REQUISITOS		
				A Actitud	12
				C Capacidad	11
				F Formación	3
		T	TAREAS		
				D Docentes	10
				E Evaluación	15
				P Planificación	14
				S Seguimiento	7
				T Coordinación tut.	4
				Total D	76
R	REFLEXIÓN				
		J	JUSTIFICACIÓN		8
		C	CRÍTICA		2
				Total R	10
N	NULOS				
		%	NO CONTESTA		7
		&	SIN CODIFICAR		3
				Total N	10

PARAMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	10
REFLEXIÓN	10
DECLARACIÓN	76

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE Nº 8: TUTORES



2. DESCRIPCIÓN

Justificación:

Se ha entendido como lo que es exigible a un tutor, considerándose como parámetros de referencia los REQUISITOS que debe superar y las TAREAS que debe realizar.

1º nivel de codificación:

REQUISITOS: condiciones previas que deben ser poseídas por el tutor.

TAREAS: trabajos que deben ser realizados por el tutor.

2º nivel de codificación:

ACTITUD: manifestar una determinada actitud.

CAPACIDAD: demostrar una preparación para el ejercicio de la tutoría.

FORMACIÓN: recibir la preparación necesaria.

DOCENTES: de enseñanza.

EVALUACIÓN: de calificación de los alumnos.

PLANIFICACIÓN: diseño y preparación de su actividad.

SEGUIMIENTO: revisión continua de la actividad de alumno.

COORDINACIÓN: de contacto continuado con otros profesionales implicados.

2.2 BASE DE DATOS

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	La información y	D	T	D	información
DCE1	2	valoración del proceso formativo seguido por cada estudiante desde sus	D	T	S	proceso formativo seguido por
DCE2	1	Las dificultades encontradas y sus soluciones.	D	T	D	dificultades encontradas y sus
DCE2	2	Modificaciones para optimizar el prácticum.	D	T	D	Modificaciones para optimizar
DCE2	3	Evaluación de sus alumnos/as sobre el prácticum	D	T	E	Evaluación de alumnos/as
DCS1	1	De entrada, debe tener una mínima experiencia de trabajo en un centro escolar	D	R	C	mínima experiencia de trabajo en centro
DCS1	2	dudo que, saliendo de la facultad de origen, sin más, pasando a facultad de	R	J		dudo que saliendo de facultad de origen
DCS2	1	El profesor tutor del centro de prácticas en coordinación con el profesor tutor de	D	T	P	en coordinación con profesor tutor de
DCS2	2	evaluarán las prácticas del alumno.	D	T	E	evaluar alumno
DCS3	1	Rigor científico: en las disciplinas (contenidos)	D	R	A	Rigor científico (contenidos)
DCS3	2	en la intervención didáctica.	D	T	D	intervención didáctica.
DCS3	3	Adecuación práctica de esos niveles a la realidad escolar	D	T	S	Adecuación práctica
DCS4	1	Su opinión sobre el proceso de evolución experimentado por el alumno durante	D	T	S	evolución del alumno durante
DEX1	1	dibujo.	&			dibujo.
DEX2	1	N. C.	%			N. C.
DLL1	1	Su capacidad para reconocer y	D	R	C	capacidad para reconocer nivel de conocimientos
DLL1	2	evaluar el nivel de conocimientos teóricos del alumnos y	D	T	E	evaluar nivel de conocimientos teóricos
DLL1	3	su aplicación práctica en su área concreta de conocimientos	D	T	P	aplicación práctica en su área de conocimientos
DLL2	1	N.C	%			N.C
DLL3	1	N.C	%			N.C
DLL4	1	Su experiencia,	D	R	C	experiencia
DLL4	2	reflexión personal	D	R	A	reflexión personal
DMA1	1	Intuición	D	R	C	Intuición
DMA1	2	(el comportamiento del alumno ante el tutor es el de un profesor sin experiencia	R	J		comportamiento del alumno ante tutor
DMA2	1	N.C.	%			N.C.
DMA3	1	N.C.	%			N.C.

DOE1	1	Su visión y reflexión sobre las actuaciones del profesor- alumno durante la clase.	D	T	P	visión y reflexión sobre actuaciones del alumno
DOE1	2	La valoración de los trabajos que realice, especialmente los de investigación- acción.	D	T	E	valoración de trabajos
DOE1	3	La valoración que le merecen las entrevistas que tenga comentando las actuaciones practicas.	D	T	E	valoración de entrevistas comentando actuaciones
DOE1	4	La evaluación de la memoria o cualquier otro trabajo del alumno	D	T	E	evaluación de memoria/trab. de alumno
DOE2	1	Más que una calificación,	R	C		Más que calificación, debe
DOE2	2	debe informar la acción del aspirante,	D	T	D	informar acción del aspirante,
DOE2	3	señalando sus aspectos más fuertes, (tanto positivos y negativos)	D	T	P	señalando aspectos más fuertes,
DOE2	4	con sugerencias para su mejora o profundización.	D	R	A	sugerencias para su mejora
DOE2	6	Debe compartir la evaluación con el tutor del centro de formación.	D	T	T	compartir evaluación con tutor centro
DOE3	1	Una evaluación explicativa-informativa	D	T	E	evaluación explicativa-informativa
DOE3	2	que evite posibles errores detectados	R	J		evite posibles errores detectados
DOE4	3	La visión desde su experiencia.	D	R	C	visión desde experiencia.
DOE5	1	Ser objetivo en sus apreciaciones.	D	R	A	objetivo en apreciaciones.
DOE5	2	Facilitar la realización del plan	D	T	P	Facilitar realización del plan
DOE5	3	negociado con el supervisor.	D	T	T	negociado con supervisor.
DOE6	1	Su experiencia teórica científica .	D	R	C	Su experiencia teórica científica
DOE6	2	y práctica	D	R	C	práctica.
DOE6	3	Guiar y dirigir a los alumnos en prácticas.	D	T	S	Guiar y dirigir a alumnos en prácticas.
DOE6	4	Corregir a los mismos.	D	T	E	Corregir a mismos.
DOE6	5	Transmitir confianza y vencer el miedo de los alumnos.	D	T	D	Transmitir confianza
DOE6	6	Dar la posibilidad de que conozca la documentación que él recibe o realiza	D	T	P	posibilidad de que conozca documentación
DOE7	1	Durante el proceso, propuestas de mejora en aquellos aspectos en que el alumno encuentre más limitaciones.	D	T	P	propuestas de mejora en aspectos con limitaciones para alumno
DOE7	2	Alternativas a la resolución de problemas que vayan desarrollándose durante la interacción.	D	T	S	Alternativas a resolución de problemas durante interacción.
DOE7	3	Cuestionamiento y	D	R	A	Cuestionamiento
DOE7	4	referencias de análisis.	D	R	A	referencias de análisis.
DOE8	1	Todos los aspectos en que participa.	D	T	D	Todos aspectos en que participa.

DOE8	2	Organización.	D	T	P	Organización.
DOE8	3	Su propio papel,	D	R	A	Su propio papel,
DOE8	4	funciones adecuadas.	D	T	P	funciones adecuadas.
DOE8	5	El plan de trabajo previsto.	D	T	P	plan de trabajo previsto.
DOE8	6	Viabilidad,	D	T	P	Viabilidad,
DOE8	7	resultados	D	T	E	resultados
DOE9	1	Sus conocimientos teóricos fundamentalmente;	D	R	F	conocimientos teóricos fundamentalmente;
DOE9	2	otro punto de vista complementario del profesor del centro y de los estudiantes en la formación del profesorado.	D	R	A	otro punto de vista
EMC1	2	En lo relacionado con la vanguardia educativa	D	R	F	vanguardia educativa
EMC1	1	En lo relacionado con la teoría práctica.	D	R	A	teoría práctica
EMC2	1	Orientar a los alumnos en su trabajo	D	T	S	Orientar alumnos
EMC3	1	Creo que es quien más puede aportar	R	J		es quien más puede aportar
EMC4	1	Aporta una valoración del alumno.	D	T	E	valoración del alumno.
EMC4	2	Considerarlo como parte del proceso en la síntesis del producto.	R	J		parte del proceso en síntesis
MID1	1	Considero fundamental para el futuro de las prácticas y	R	J		fundamental para futuro de prácticas
MID1	2	que los profesores de los centros quieran seguir participando.	D	R	A	q. profesores quieran participar
MID1	3	Que se tenga en cuenta su opinión y	D	R	A	tenga en cuenta opinión
MID1	4	conjuntamente con él y	D	T	T	conjuntamente con él
MID1	5	la Autoevaluación del alumno se llegue a la nota final	D	T	E	Autoevaluación del alumno
MID2	1	Por una parte las sugerencias recomendaciones sobre evaluación de los alumnos que le entreguen los profesores "mayores"	D	T	E	evaluación de alumnos
MID2	2	Por otra parte, su propia evaluación	D	T	E	su propia evaluación
MID2	3	obtenida a través de sus visitas tutoriales y	D	T	S	a través de visitas tutoriales
MID2	4	la lectura de los trabajos presentados.	D	T	E	lectura de trabajos
MID3	1	Una metodología capaz de que	D	T	D	metodología
MID3	2	el profesor en formación pueda poner de manifiesto su pensamiento crítico,	R	J		profesor en formación pueda manifestar su pensamiento crítico
MID4	1	aquel que vaya alcanzando en la reflexión de la propia intervención en el aula	R	J		en reflexión de propia intervención
MID4	2	Debería existir un mecanismo constante de retroalimentación	R	C		retroalimentación que considerase opiniones del tutor
MID4	3	que considerase las opiniones del tutor sobre el tiempo y	D	T	P	tiempo

MID4	4	metodología empleada,	D	T	D	metodología
MID4	5	problemas de los alumnos ,	D	T	D	problemas de alumnos
MID4	6	relación con el tutor de aula,	D	T	T	relación con tutor de aula
MID5	1	el centro...	D	T	P	relación con centro
PEE1	1	N.C.	%			N.C.
PEE2	1	Un 70%.	&			Un 70%.
PEE2	2	El 30% el profesor del colegio.	&			30% profesor del colegio.
SVI1	1	NC	%			N.C.
SVI1	2	Todo su conocimiento y	D	R	F	conocimiento
THE1	1	su experiencia	D	R	C	experiencia
THE2	1	Eso. La evaluación total del programa del practicum.	D	T	E	evaluación total del programa .
THE2	2	Sus conocimientos.	D	R	C	conocimientos.
THE2	3	sus experiencias	D	R	C	experiencias
THE3	1	Exponerles en una puesta en común ante la junta o comisión de prácticas.	D	T	P	puesta en común ante junta/comisión
THE3	2	Su experiencia	D	R	C	experiencia
THE4	1	El fruto de su reflexión.	D	R	A	fruto de su reflexión

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

3.1. PARÁMETROS

(Ver hoja de códigos)

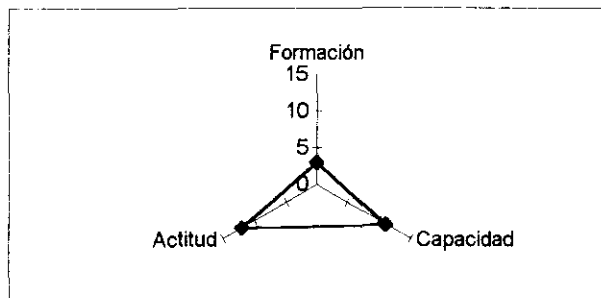
3.2. CATEGORÍAS

CATEGORÍA: REQUISITOS

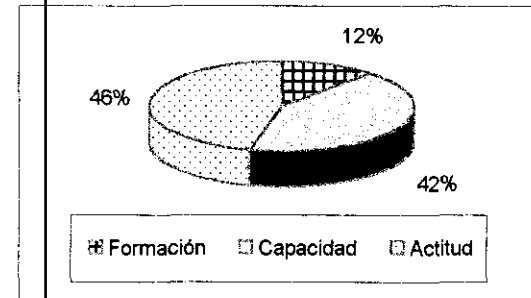
TABLA DE DATOS

Formación	3
Capacidad	11
Actitud	12
TOTAL	26

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

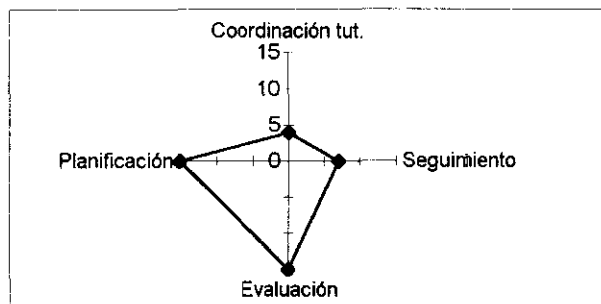


CATEGORÍA: TAREAS

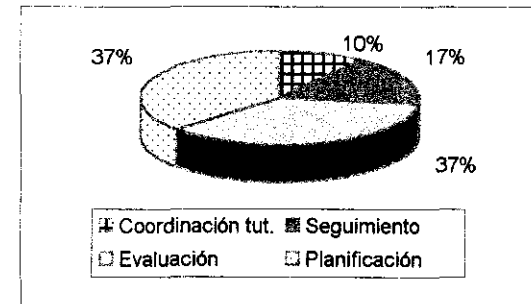
TABLA DE DATOS

Coordinación tut.	4
Seguimiento	7
Evaluación	15
Planificación	15
TOTAL	26

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES























CATEGORÍA:

CRÍTICA

Más que calificación, debe	evaluación	no calificación
retroalimentación que considerase opiniones del tutor	opinión del tutor	no considerada





















CATEGORÍA:

JUSTIFICACIÓN

alumno ante tutor es como profesor sin experiencia ante inspector	comportamiento alumno
dudo que saliendo de facultad de origen pueda aportar algo.	formación tutor
en reflexión de propia intervención	reflexión
es quien más puede aportar	relevancia
evite posibles errores detectados	errores
fundamental para futuro de prácticas	relevancia
parte del proceso en síntesis	síntesis
profesor en formación pueda manifestar su pensamiento crítico	pensamiento crítico

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
9	RTT	I.R1	RELACIÓN TUTOR DE AULA
DESCRIPCIÓN		Relación entre el profesor-tutor de Universidad y el Profesor del aula.	



Respuesta DEX1

PREGUNTA

Nº		
7b		<i>¿ Qué cuestiones considera que han de ser abordadas en coordianción con el tutor de aula?</i>

2. CODIFICACIÓN

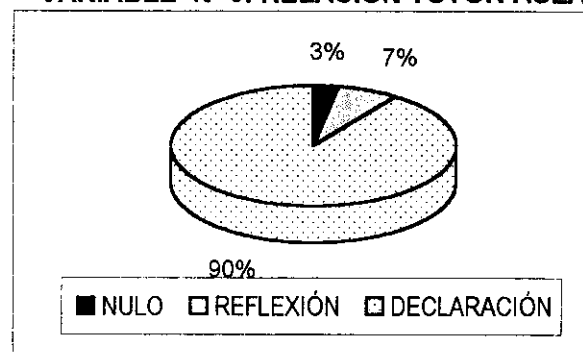
Parámetros					
	Parámetros		1º nivel	2º nivel	fa
D	DECLARACIÓN				
		N	NATURALEZA		
				C Colaborativa	6
				R Receptiva	3
				V Voluntaria	2
		O	OBJETO		
				A Actividades específ.	16
				E Evaluación	8
				M Metodología/medios	4
				N Necesidades	4
				P Planificación Gral.	10
				R Responsabilidades	3
				T Todas	5
				Total D	64
R	REFLEXIÓN				
				J JUSTIFICACIÓN	5
				C CRÍTICA	0
				Total R	5
N	NULOS				
				% NO CONTESTA	1
				& SIN CODIFICAR	1
				Total N	2

PARÁMETROS ESTRUCTURALES

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	2
REFLEXIÓN	5
DECLARACIÓN	64

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL VARIABLE Nº 9: RELACIÓN TUTOR AULA



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Nuevamente las relaciones tienen una esencia o propiedad característica (NATURALEZA) ,pero también se aporta información sobre el foco (OBJETO) de dicha relación.

1º nivel de codificación:

NATURALEZA: la esencia de la relación estudiada es...

OBJETO: la relación se centra en ...

2º nivel de codificación:

COLABORATIVA: la cooperación y el trabajo en equipo.

RECEPTIVA: estar dispuesto o preparado par recibir órdenes.

VOLUNTARIA: ha de surgir de la propia convicción personal.

ACTIVIDADES específicas.

EVALUACIÓN del alumno.

METODOLOGÍA o establecimiento de medios.

NECESIDADES: su identificación y satisfacción.

PLANIFICACIÓN: delimitar plan de acción.

RESPONSABILIDADES: delimitar competencias de cada uno.

TODAS: ¿Una postura ambiciosa o evasiva?

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DCE1	1	Todas las que se refieren al diseño, desarrollo y evaluación del plan específico que se	D	O	P	diseño y evaluación del plan de
DCE2	1	Citadas en 6B (criterios de evaluación del alumno) y 2B (funciones del profesor	D	O	E	evaluación del alumno
DCS1	1	La actitud y las aptitudes demostradas en la práctica	D	O	A	actitudes y aptitudes
DCS2	1	Las he ido aportando ya	D	O	P	&
DCS3	1	Quedan apuntadas en la cuestión 3 de los principios generales	D	O	P	objetivos
DCS4	1	Las relacionadas con los aspectos mencionados en apartado anterior (claificación)	D	O	E	calificación alumno
DEX1	1	dibujo	&			&
DEX2	1	Los objetivos marcados en ambas direcciones.	D	O	P	objetivos
DEX2	2	Las cuestiones previas de observación, integración, conocimiento y desarrollo dentro del	D	O	A	cuestiones previas
DLL1	1	Programación de actividades y unidades didácticas	D	O	A	programación de actividades
DLL1	2	Grado de responsabilización por parte del alumno.	D	O	R	responsabilidad del alumno
DLL2	1	Metodología, dinámica de grupos/motivación, etc.	D	O	A	metodología
DLL3	1	N.S/N.C	%			%
DLL4	1	Planteamiento de objetivos	D	O	P	objetivos
DLL4	2	Condiciones para evaluación	D	O	E	evaluación
DMA1	1	Tiempos más unidades a ocupar /desarrollar or el alumno.	D	O	A	tiempos más unidades a desarrollar
DMA2	1	Programas .Metodologías.	D	O	A	programas
DMA3	1	Todas	D	O	T	todas
DOE1	1	Observación atenta.Aceptación de las indicaciones que se le hacen.	D	N	R	observación
DOE1	2	Asistencia continuada	D	O	E	asistencia
DOE1	3	Participación y colaboración entusiasta en todas las taréas.	D	N	V	participación y colaboración
DOE1	4	Actuaciones personales en el aula.	D	O	A	actuaciones en aula
DOE1	5	Calidad de su trabajo.	D	O	E	calidad de su trabajo
DOE2	1	Todas.	D	O	T	todas
DOE2	2	Es totalmente necesario contar con él para todas las acticividades y decisiones. En	R	J		él es quien está día a día
DOE3	1	El segundo curso (es el caso en el que estoy implicado) la elaboración del instrumento de	D	O	M	2º. Elaboración de instrumento de
DOE3	2	Con objeto de observar lo relevante para la formación del futuro docente.	R	J		observar lo relevante para formación
DOE4	1	Todo lo referente a las prácticas	D	O	T	todo
DOE5	1	El plan general de prácticas,	D	O	P	plan general

DOE5	2 negociando sus componentes con el profesor tutor de aula,	D	IN	C	negociando
DOE5	3 de modo que se consiga su colaboración, la máxima posible.	R	J		para máxima colaboración
DOE6	1 El tutor de aula debe conocer qué es lo que se quiere conocer y hacer en las practicas.	D	N	R	conocer lo que se quiere hacer
DOE7	1 Considero que todas las que se contemplan en el diseño del prácticum,	D	O	T	contempladas en diseño
DOE7	2 así como las que vayan surgiendo de las necesidades del alumno y la particularidad del aula.	D	O	N	necesidades surgidas
DOE8	1 Sobre todo en 3º, sobre actividades que van a realizar,	D	O	A	actividades a realizar
DOE8	2 enfoque metodológico	D	O	M	enfoque metodológico
DOE8	3 y trabajo de investigación.	D	O	A	trabajo de investigación
DOE9	1 Compartir:	D	N	C	compartir
DOE9	2 las visitas o actividades del tutor de aula, en curso lectivo del profesor universitario	D	O	M	visitas
EMC1	1 Su actitud ante el trabajo educativo.Su aptitud	D	O	A	actitud
EMC2	1 Cumplimiento por parte de los alumnos	D	O	E	cumplimiento
EMC2	2 Desarrollo de programaciones e incorporación de los alumnos a las mismas	D	O	A	desarrollo de programaciones
EMC2	3 Actitudes y aptitudes de los alumnos	D	O	A	actitudes y aptitudes
EMC3	1 Creo que todas las cuestiones han de ser estudiadas en colaboración.	D	N	C	en colaboración
EMC4	1 Trabajar codo con codo al hilo de la actividad.	D	O	N	al hilo de la actividad
EMC4	2 No hacer catálogo específico.	D	O	N	no hacer catálogo
MID1	1 Todo el plan de prácticas que los alumnos tienen que realizar:	D	O	P	plan de prácticas
MID1	2 dándoselo a conocer, orientándole sobre él y	D	N	R	dar a conocer
MID1	3 estableciendo reuniones conjuntas para reflexionar sobre su puesta en práctica.	D	N	C	reuniones conjuntas para puesta en práctica
MID2	1 La preparación de las lecciones.	D	O	A	preparación de lecciones
MID2	2 La tarea de la enseñanza con todas sus implicaciones.	D	O	A	tarea de la enseñanza
MID3	1 Todo lo relativo a los niveles de responsabilización en los cometidos y las tareas a llevar a cabo en el aula.	D	O	R	responsabilización en contenidos y tareas
MID3	2 La planificación de pequeñas investigación sobre aprovechamiento de los alumnos.	D	O	A	planificación de investigación
MID4	1 En principio sólo es necesario que el futuro profesor acepte una "presencia" en clase.	R	J		aceptación de alumno
MID4	2 La colaboración debe partir de él, no debe ser el tutor de la universidad el que lo indique.	D	N	V	colaboración debe partir del profesor
MID4	3 Por mi parte considero que las tres personas implicadas deben consensuar un plan de trabajo orientado a la reflexión sobre su propio ejercicio profesional.	D	N	C	consensuar plan de trabajo (entre tres implicados)
PEE1	1 Todas las que plantee la realidad educativa.	D	O	N	planteadas en realidad educativa

PEE2	1	Todo lo referente a la buena organización, formación, y aprovechamiento por parte del alumno.	D	O	P	organización para aprovechamiento del alumno
SVI1	1	Actuación práctica.	D	O	A	actuación práctica
SVI1	2	y asistencia	D	O	E	asistencia
SVI1	3	Responsabilidad	D	O	R	responsabilidad
THE1	1	Todas,	D	O	T	todas
THE1	2	el profesor tutor del aula y el de la facultad deben ser un matrimonio.	D	N	C	ser un matrimonio
THE2	1	Las señaladas anteriormente:	D	O	P	señaladas ya
THE3	1	Asistencia	D	O	E	asistencia
THE3	2	Planificación docente	D	O	P	planificación
THE3	3	A veces materiales o dinámicas	D	O	M	materiales
THE4	1	Es el profesor de aula quien decide hasta dónde	R	J		el profesor de aula decide

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

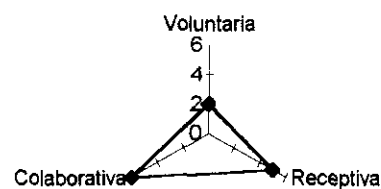
(Ver hoja de códigos)

CATEGORÍA: NATURALEZA

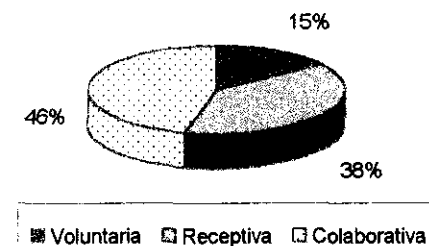
TABLA DE DATOS

Voluntaria	2
Receptiva	5
Colaborativa	6
TOTAL	13

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

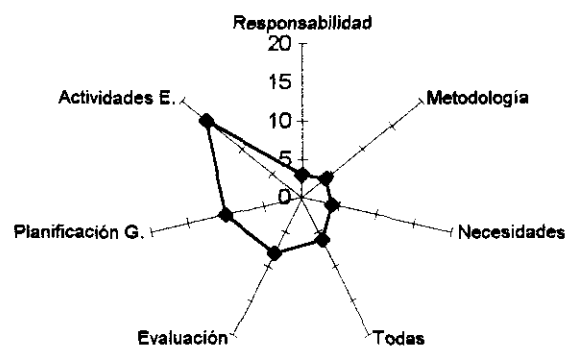


CATEGORÍA: OBJETO

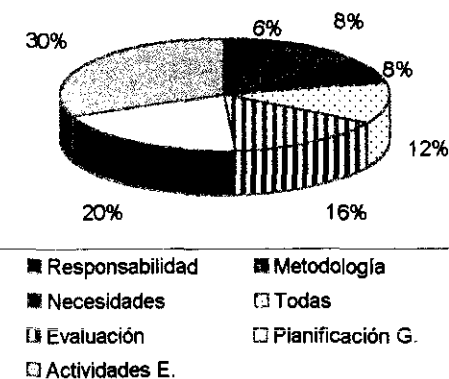
TABLA DE DATOS

Responsabilidad	3
Metodología	4
Necesidades	4
Todas	6
Evaluación	8
Planificación G.	10
Actividades E.	16
TOTAL	51

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:	JUSTIFICACIÓN
En principio sólo es necesario que el futuro profesor acepte una "presencia" en clase.	aceptación de alumno
Es totalmente necesario contar con él para todas las actividades y decisiones. En definitiva es él quien está día a día orientando la formación práctica.	él es quien está día a día
Con objeto de observar lo relevante para la formación del futuro docente.	observar lo relevante para formación
de modo que se consiga su colaboración, la máxima posible.	para máxima colaboración
Es el profesor de aula quien decide hasta dónde	el profesor de aula decide

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE

Nº	COD.	REF.	NOMBRE
10	RAL	I.R2	RELACIÓN CON ALUMNOS
DESCRIPCIÓN		Relación entre el profesor-tutor de Universidad y el alumno en prácticas.	



Respuesta DEX1

PREGUNTA

Nº	4b	<i>Elegir un bosquejo de diseño en el que se señalen los aspectos fundamentales a considerar en los encuentros de los alumnos.</i>
----	----	--

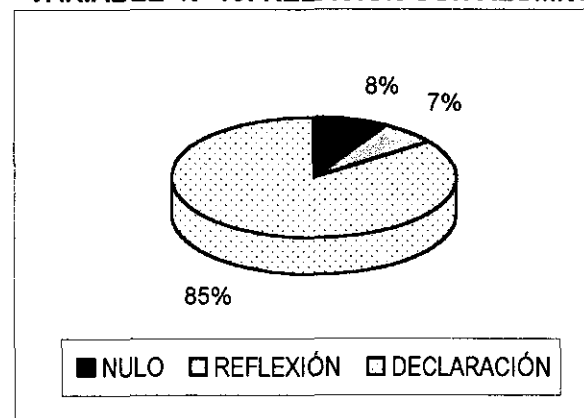
2. CODIFICACIÓN

Parámetros	1º nivel	2º nivel	fa
D DECLARACIÓN			
	L LUGAR	A Ambos	5
		C Centro de pcas.	13
		F Facultad	11
	F FRECUENCIA	A Abierta	6
		F Final	5
		I Inicio	7
		P Periódica	9
	P PROPÓSITO	A Abierto	3
		D Diálogo	25
		E Evaluación	34
		O Orientación	26
		P Planificación	19
		? sin calificar	2
	N NATURALEZA		3
		Total D	163
R REFLEXIÓN			
	J JUSTIFICACIÓN		9
	C CRÍTICA		4
		Total R	13
N NULOS			
	% NO CONTESTA		6
	& SIN CODIFICAR		10
		Total N	16

TABLA DE DATOS

Parámetro	Fa
NULO	16
REFLEXIÓN	13
DECLARACIÓN	163

COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL
VARIABLE Nº 10: RELACIÓN CON ALUMNO



2.2 DESCRIPCIÓN

Justificación:

Ante la pregunta, las categorías son casi evidentes; ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué ? y ¿Para qué? hay que reunirse con los alumnos.

1º nivel de codificación:

LUGAR: en dónde se producen los encuentros.

FRECUENCIA: cada cuanto tiempo.

PROPÓSITO: con que fin o para qué se producen estos encuentros.

2º nivel de codificación:

En le CENTRO DE PRÁCTICAS.
En la FACULTAD O CENTRO DE FORMACIÓN .
En AMBOS sitios.

ABIERTA: sin especificar previamente.
Al FINAL del periodo de prácticas.
Al INICIAR dicho periodo.
PERIÓDICA: cada cierto periodo de tiempo.

ABIERTO: no existe un fin concreto.
DIALOGO: permitir comunicación e intercambio de experiencias.
EVALUACIÓN: para valorar el trabajo del alumno.
ORIENTACIÓN: guiar el aprendizaje del alumno.
PLANIFICACIÓN: establecer un plan de trabajo.
SIN CALIFICAR: no esta claro a que se refieren.

ANEXO 5. TERCER SEMESTRE

PROF	r	UNIDADES DE REGISTRO	E	1n	2n	UNIDADES DE REGISTRO
DCE1	1	Lo diseñaría como un grupo de trabajo (profesor tutor de aula	D	P	D	grupo de trabajo
DCE1	2	que lleva adelante un proyecto de innovación (o en su caso,	D	P	P	proyecto de innovación
DCE2	1	aspectos científicos	D	P	?	aspectos científicos
DCE2	2	personales	D	P	D	personales
DCE2	3	de planificación	D	P	P	planificación
DCE2	4	sociales	D	P	?	sociales
DCE2	5	Lugar: Escuela/centro de prácticas.	D	L	C	Escuela/centro de prácticas.
DCE2	5	momento: semanal	D	F	P	semanal
DCS1	1	Un día a la semana	D	F	P	Un día a la semana
DCS1	2	en la facultad, ¿los viernes ?).	D	L	F	facultad
DCS1	3	Se discute	D	P	D	Se discute
DCS1	4	y aprueban los temas a trabajar,	D	P	P	aprueban temas a trabajar
DCS1	5	metodología, secuencia, etc.	D	P	P	metodología, secuencia, etc.
DCS2	1	Al principio	D	F	I	Al principio
DCS2	2	de orientación,	D	P	O	orientación
DCS2	3	debates.	D	P	D	debates
DCS2	3	periódicamente en seminarios	D	F	P	periodicamente
DCS2	4	Al final	D	F	F	Al final
DCS2	5	de autoevaluación del proceso de formación práctica.	D	P	E	autoevaluación del proceso
DCS3	1	Contacto con	D	P	D	Contacto con
DCS3	2	el centro y aula donde desarrollará las prácticas	D	L	C	centro y aula
DCS3	3	(junto con el maestro tutor)	R	J		con el maestro tutor
DCS3	4	Análisis del contexto,	D	P	E	Análisis del contexto
DCS3	5	en los momentos iniciales del periodo de prácticas.	D	F	F	momentos iniciales
DCS3	6	En la elaboración de las actividades de intervención didáctica	D	P	D	discusión, crítica,
DCS3	7	orientación)	D	P	O	orientación
DCS3	8	(determinado momento)	D	F	A	determinado momento
DCS3	9	En la evaluación de su intervención.	D	P	E	evaluación de intervención.
DCS4	1	Dependerá ese bosquejo del momento de las prácticas.	D	F	A	Dependerá del momento

DCS4	2	Al principio es más amplio,	R	J		Al principio más amplio
DCS4	3	posteriormente será más en el sentido de orientar,	D	P	O	posteriormente orientar
DCS4	4	resolver o dirigir determinados aspectos.	D	P	O	resolver o dirigir
DEX1	1	dibujo	&			dibujo
DEX2	1	Depende del alumno.	D	F	A	Depende del alumno.
DLL1	1	Los encuentros deberían alternarse entre la Facultad y el colegio	D	L	A	alternarse entre la Facultad y el colegio
DLL1	2	Se deben considerar :	&			
DLL1	3	Fase del desarrollo del proyecto de pcas.	&			
DLL1	4	Orientación	D	P	O	Orientación
DLL1	5	y resolución de dudas para realizar las actividades programadas.	D	P	O	resolución de dudas
DLL2	1	NC	%			
DLL3	1	NS/NC	%			
DLL4	1	Encuentros antes de prácticas	D	F	I	antes de prácticas
DLL4	2	Visitas a centros (15 días)	D	L	C	Visitas a centros
DLL4	3	Encuentro final	D	F	F	Encuentro final
DLL4	4	*Si alumno lo precisa, entrevistas en cualquier lugar/momento.	D	F	A	en cualquier lugar/momento.
DMA1	1	(el tiempo pasa)	&			
DMA1	2	comentarios reales.	D	P	O	comentarios reales
DMA1	3	asistir a una clase	D	L	C	asistir a una clase
DMA1	4	comentarla	D	P	O	comentarla
DMA1	5	presentación	D	P	D	presentación
DMA2	1	NC	%			
DMA3	1	Entrevistas	D	N		Entrevistas
DMA3	2	y visitas	D	N		visitas
DMA3	3	Las segundas que sean del tutor al centro de prácticas, no sólo al alumno.	R	C		también al centro de prácticas, no sólo al alumno.
DOE1	1	Antes de las actuaciones encuentro personal	D	F	P	Antes de actuaciones
DOE1	2	para conocer en detalle su conocimiento del nivel de los alumnos,	D	P	D	su conocimiento del nivel de los alumnos,
DOE1	3	el diseño de las actuaciones en el aula,	D	P	P	diseño de actuaciones en el aula

DOE1	4 y todo cuanto se refiere a la práctica.	D	P	A	todo cuanto se refiere a la práctica.
DOE1	5 Actuaciones con los niños en el aula. Presencia del profesor tutor.	R	J		Actuaciones ,presencia del profesor tutor.
DOE1	6 Encuentro supervisión sobre lo realizado,	D	P	E	supervisión sobre lo realizado
DOE1	7 valoración de trabajos,etc.	D	P	E	valoración de trabajos,etc.
DOE1	8 Los señalados en primero y 3º lugar pueden darse en el colegio de pcas. o en la facultad.	D	L	C	en el colegio de pcas. o en la facultad.
DOE2	1 Informe del alumno sobre su experiencia en prácticas.	D	P	E	Informe sobre su experiencia
DOE2	2 dificultades encontradas,etc.	D	P	E	dificultades encontradas,etc.
DOE2	3 Reunión con alumno en pcas y con el profesor tutor	R	J		Reunión con alumno en pcas y el profesor tutor
DOE2	4 para comentar el periodo último,	D	P	D	comentar el periodo último
DOE2	5 señalar objetivos	D	P	P	señalar objetivos
DOE2	6 y actividades para el siguiente, etc.	D	P	E	actividades para siguiente
DOE2	7 Si procede,obsevar	D	P	E	observar
DOE2	8 (y analizar posteriormente) la práctica del aula.	D	P	E	análisis
DOE2	9 No necesariamente el desarrollo de una "lección",	R	C		no necesariamente desarrollo de "lección"
DOE2	10 sino las actividades de los alumnos	D	P	E	actividades de alumnos
DOE2	11 y el desenvolvimiento del futuro maestro.	D	P	E	desenvolvimiento como maestr
DOE3	1 Introducir las en el centro.	D	L	F	introducir en centro
DOE3	2 Diseñar un plan de actuación con el equipo directivo y el tutor.	D	P	P	plan de actuación
DOE3	3 Seguimiento semanal en el centro con el alumno y el tutor.	D	F	P	semanal
DOE3	4 Reflexión conjunta con el equipo directivo.	D	P	D	reflexión conjunta equipo directivo
DOE4	1 Análisis del contexto del centro,	D	P	E	análisis del contexto
DOE4	2 de las necesidades de sus alumnos,	D	P	E	necesidades de alumnos
DOE4	3 Análisis	D	P	E	Análisis
DOE4	4 y seguimiento sobre lo que ha hecho,	D	P	O	seguimiento
DOE4	5 lo que hace en el contexto del aula con el profesor titular.	D	P	E	lo que hace
DOE4	6 Elaborar planes de acción,	D	P	P	planes de acción
DOE4	7 líneas metodológicas,	D	P	P	líneas metodológicas
DOE4	8 estrategias.	D	P	P	estrategias
DOE4	9 Analizar los planes, programas, unidades.	D	P	E	Analizar planes
DOE5	1 Centro de formación:	D	L	F	Centro de formación

DOE5	2	entrevista de planificación	D	P	P	entrevista de planificación
DOE5	3	Colegio de prácticas:	D	L	C	Colegio de prácticas
DOE5	4	conversación para analizar la actuación,	D	P	E	conversación para analizar actuación
DOE5	5	si es posible grabación en video de la actuación.	R	J		grabación en video
DOE5	6	Centro de formación: seminario	D	L	F	Centro de formación
DOE6	1	Enseñar a observar: en el medio, en la escuela, en la clase, en otros.	D	P	O	Enseñar a observar
DOE6	2	dirigir o guiar en el fundamento del quehacer escolar como tutor futuro.	D	P	O	dirigir o guiar
DOE6	3	Al principio se debe hacer en el centro de formación	D	L	F	centro de formación
DOE6	4	y después en los centros escolares.	D	L	C	centros escolares.
DOE7	1	En el centro donde se realizan las prácticas.	D	L	C	centro donde se realizan las prácticas.
DOE7	2	Al final de la semana.	D	F	I	final de la semana.
DOE7	3	Análisis	D	P	E	Análisis
DOE7	4	y reflexión sobre la acción.	D	P	D	reflexión sobre la acción.
DOE7	5	Orientación en la resolución de problemas que se hayan planteado.	D	P	O	Orientación en la resolución de problemas
DOE7	6	Orientación sobre el diseño curricular.	D	P	O	Orientación sobre el diseño curricular.
DOE7	7	Análisis de situaciones posibles en el desarrollo.	D	P	E	Análisis de situaciones posibles
DOE8	1	Depende del curso.	D	P	A	Depende del curso.
DOE8	2	En 2º pueden ser en el centro o en Facultad.	D	L	A	2º en el centro o en Facultad.
DOE8	3	En 3º el seguimiento de la actuación con niños,	D	P	O	3º seguimiento de actuación
DOE8	4	necesariamente, en el centro.	D	L	F	en el centro.
DOE8	5	Análisis posterior de la sesión puede ser en cualquier sitio,	D	P	E	en cualquier sitio,
DOE8	6	como la orientación para la preparación.	D	P	O	orientación para la preparación.
DOE8	7	Todo coordinado por el profesor.	R	J		coordinado por el profesor.
DOE9	1	La colaboración con el centro.	D	P	D	colaboración con el centro.
DOE9	2	La colaboración con los profesores de aula.	D	P	D	colaboración con los profesores de aula.
DOE9	3	Relación con los niños.	D	P	D	Relación con los niños.
DOE9	4	Docencia	D	P	E	Docencia
DOE9	5	y la planificación correspondiente.	D	P	P	planificación
DOE9	6	Investigación.	D	P	O	Investigación.
DOE9	7	Problemas surgidos	D	P	O	Problemas surgidos
DOE9	8	y actitudes personales.	D	P	O	actitudes personales.

DOE9	9	En el colegio de prácticas.	D	L	C	En el colegio de prácticas.	
DOE9	10	Al comienzo o final de la jornada (de la semana escolar).	D	F	P	comienzo o final de semana escolar.	
DOE9	11	Compartiendo algunos momentos anteriores con el tutor de aula.	D	P	D	Compartiendo momentos con el tutor de aula.	
EMC1	1	Al menos dos encuentros antes del período de prácticas.	D	F	I	antes del período de prácticas.	
EMC1	2	Otros dos durante y otros tantos después.	D	F	F	durante y después	
EMC2	1	En los seminarios:	D	L	F	En los seminarios:	
EMC2	2	cambio de experiencias.	D	P	D	cambio de experiencias.	
EMC2	3	Orientaciones sobre dificultad.	D	P	O	Orientaciones sobre dificultad.	
EMC2	4	Preparación de unidades didácticas.	D	P	P	Preparación de unidades didácticas.	
EMC2	5	Horario extraescolar.	&	&	&	Horario extraescolar.	
EMC3	1	1º Programación.	D	P	P	1º Programación.	
EMC3	2	Resto: Revisión de sesiones futuras.	D	P	E	Revisión de sesiones futuras.	
EMC3	3	Problemas en las sesiones impartidas.	D	P	E	Problemas en sesiones impartidas.	
EMC3	4	Una reunión semanal.	D	F	I	semanal	
EMC4	1	Recibir información de como se lleva a término lo planificado para las prácticas	D	P	E	como se lleva a término lo planificado	
EMC4	2	las facilidades/dificultades que surgen ,	D	P	E	las facilidades/dificultades	
EMC4	3	que se experimentan para tratar de resolverlas(grupal)	D	P	O	tratar de resolverlas(grupal)	
EMC4	4	No preestablecidas	D	F	A	No preestablecidas	
EMC4	5	Lugar: institución,	D	L	F	institución	
EMC4	6	o en función de necesidades	D	L	A	en función de necesidades	
MID1	1	Fase inicial: Primer encuentro con el aula.	D	L	C	Primer encuentro con el aula.	
MID1	2	Entrevistas previas	D	F	I	Entrevistas previas	
MID1	3	donde se pongan de manifiesto los objetivos de las prácticas y los que profesor y tutor, a nivel particular, pretendan alcanzar.	D	P	D	poner de manifiesto los objetivos	
MID1	4	Fase de seguimiento y orientación:	&				
MID1	5	Reflexión	D	P	D	Reflexión	
MID1	6	y análisis del transcurso de las prácticas para posible mejora.	D	P	E	análisis del transcurso	
MID1	7	Fase final o de evaluación:	&	&			
MID1	8	Reflexión del período de prácticas	D	P	D	Reflexión	
MID1	9	y conclusiones a las que se ha llegado.	D	P	D	conclusiones	

MID2	1	Los lugares pueden ser tanto el centro de práctica como el centro de formación.	D	L	A	tanto el centro de práctica como el centro de formación.
MID2	2	El momento en el centro de prácticas puede ser cualquiera;	D	F	A	puede ser cualquiera;
MID2	3	en el centro de formación periódico y establecido	D	F	P	establecido
MID2	4	Aspectos fundamentales:	&			
MID2	5	a) preparación lecciones y programación.	D	P	P	programación.
MID2	6	b) problemática de la tarea docente.	D	P	E	problemática de la tarea docente.
MID2	7	c) Problemática del centro de prácticas	D	P	E	Problemática del centro de prácticas
MID2	8	y del alumno en ese entorno.	D	P	E	del alumno en ese entorno.
MID3	1	En el centro adscrito	D	L	C	En el centro adscrito
MID3	2	habrá un encuentro con los responsables del mismo, * en el que el tutor,	D	P	D	encuentro con los responsables
MID3	3	en presencia de los tutelados,	R	J		en presencia de los tutelados,
MID3	4	* explicaría su diseño de la práctica.	&	&	&	* explicaría su diseño de la práctica.
MID3	5	Con posterioridad	D	F	F	Con posterioridad
MID3	6	y contando con la posibilidad de recursos, vídeo, diarios, etc.	R	J		posibilidad de recursos, vídeo, diarios, etc.
MID3	7	Las revisiones en la Facultad,	D	L	F	en la Facultad,
MID3	8	una por alumno cada dos semanas,	D	F	I	cada dos semanas,
MID3	9	con duración de dos a tres horas para:	&			
MID3	10	escuchar el relato de las situaciones	D	P	D	escuchar el relato de las situaciones
MID3	11	evaluar las soluciones	D	P	E	evaluar las soluciones
MID3	12	y sus justificaciones,	D	P	E	justificaciones,
MID3	13	siempre en un contexto de ayuda/orientación.	R	J		contexto de ayuda/orientación.
MID4	1	Aspctos a considerar: preocupación del alumno	D	P	P	preocupación del alumno
MID4	2	Dificultades: Información para resolver dificultades.	D	P	O	Información para resolver dificultades.
MID4	3	Consejo	D	P	O	Consejo
MID5	1	NC	%	%	%	NC
PEE1	1	Escucharle para conocer el grupo	D	P	D	Escucharle para conocer el grupo
PEE1	2	Escuchar las dificultades que tiene.	D	P	D	Escuchar las dificultades
PEE1	3	Observarles.	D	P	E	Observarles.
PEE1	4	Diseñar programación por grupo	D	P	P	Diseñar programación por grupo
PEE1	5	y por alumnos con dificultades especiales.	D	P	P	por alumnos con dificultades especiales.
PEE1	6	Evaluar con ellos	D	P	O	Evaluar con ellos

PEE1	7 y volver a programar.	D	P	P	volver a programar.
PEE2	1 NC	%			
SVI1	1 No lo tengo suficientemente claro.	%			
THE1	1 Cada profesor no debe tener más de cinco o seis alumnos	R	C		no debe tener más de cinco o seis alumnos
THE1	2 el encuentro es así continuo	R	C		encuentro continuo
THE1	3 Debe ir al centro junto con los alumnos.	D	L	C	ir al centro
THE2	1 En la Facultad: Preparación.	D	L	F	En la Facultad
THE2	2 en el colegio:	D	L	C	en el colegio:
THE2	3 Visita.	D	N		Visita.
THE2	4 Observación.	D	P	E	Observación.
THE2	5 Dirigir su trabajo,	D	P	O	Dirigir su trabajo,
THE2	6 orientar.	D	P	O	orientar.
THE2	7 Dialogar con el profesor del centro.	D	P	D	Dialogar con el profesor del centro.
THE2	8 Aconsejar.	D	P	O	Aconsejar.
THE3	1 Lugar: centro de trabajo/ Facultad	D	L	F	centro de trabajo/ Facultad
THE3	2 Encuentros semanales.	D	F	P	semanales.
THE3	3 Aspectos a tener en cuenta.	D	P	A	Aspectos a tener en cuenta.
THE4	1 Una vez a la semana	D	F	P	Una vez a la semana
THE4	2 Alternando en el Centro y en la Facultad	D	L	A	Centro y Facultad

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

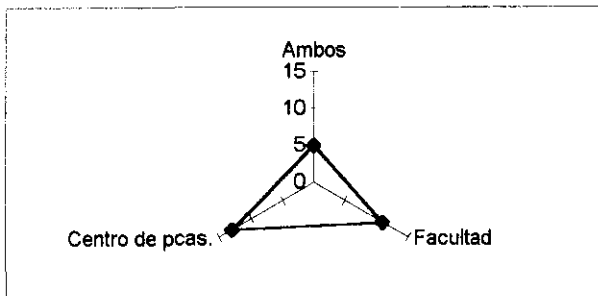
(Ver hoja de códigos)

CATEGORÍA: LUGAR

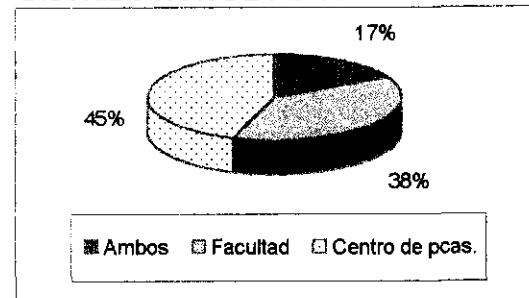
TABLA DE DATOS

Ambos	5
Facultad	11
Centro de pcas.	13
TOTAL	29

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

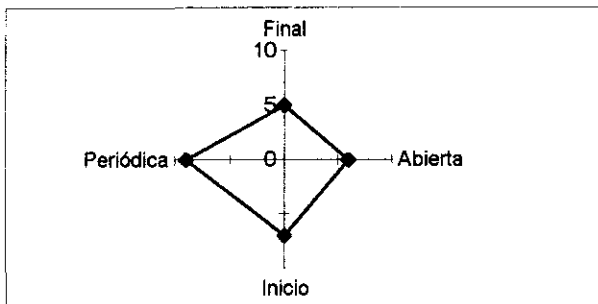


CATEGORÍA: FRECUENCIA

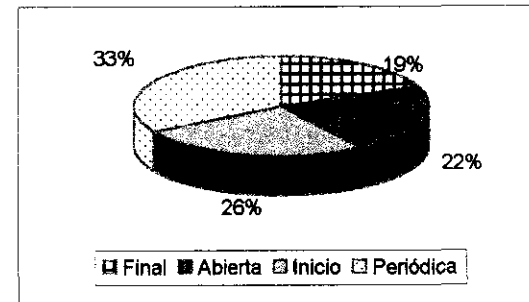
TABLA DE DATOS

Final	5
Abierta	6
Inicio	7
Periódica	9
TOTAL	27

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES

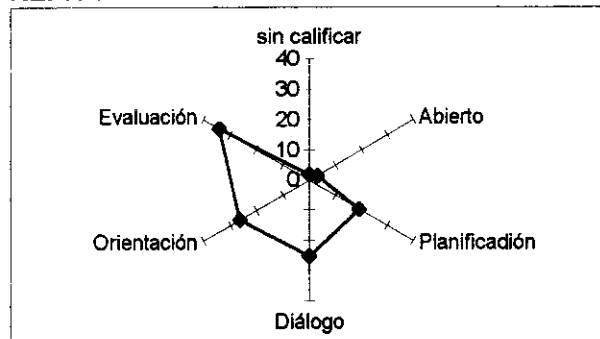


CATEGORÍA: **PROPÓSITO**

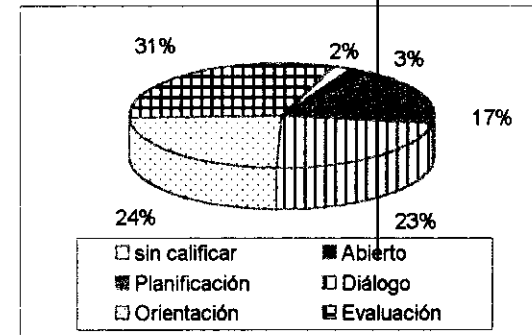
TABLA DE DATOS

sin calificar	2
Abierto	3
Planificación	19
Diálogo	25
Orientación	26
Evaluación	34
TOTAL	109

REPRESENTACIÓN RADIAL DE FRECUENCIAS



DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES



CATEGORÍA:	CRÍTICA		
el encuentro es así continuo	encuentro		continuo
Las segundas que sean del tutor al centro de prácticas, no sólo al alumno.	visitas		también a tutor
No necesariamente el desarrollo de una "lección".	desarrollo de lección		no sólo
Cada profesor no debe tener más de cinco o seis alumnos	nº alumnos profesor		menos de 6

CATEGORÍA:	JUSTIFICACIÓN		
Al principio es más amplio,	más aplio al principio		
(junto con el maestro tutor)	con maestro tutor		
Actuaciones con los niños en el aula. Presencia del profesor tutor.	en presencia tutor		
Reunión con alumno en pcas y con el profesor tutor	reunión con alumno y tutor		
si es posible grabación en video de la actuación.	grabación en video		
Todo coordinado por el profesor.	coordinado con profesor		
en presencia de los tutelados,	en presencia de tutelados		
y contando con la posibilidad de recursos, vídeo, diarios, etc.	recursos: video,diarios		
siempre en un contexto de ayuda/orientación.	contexto de ayuda/orientación		

1.3. Análisis del D.P.P

Las siglas D.P.P. han venido designando al documento de Planificación General del Prácticum elaborado por la Comisión de prácticas de la Facultad de Educación- Centro de Formación de profesores y aprobado posteriormente por la Junta de Facultad de la citada institución.

En dicho documento se establecen, de manera oficial, los principios vinculantes del diseño y desarrollo del prácticum de los alumnos que están cursando los estudios de magisterio en cualquiera de sus especialidades.

Se ha considerado este documento en "su estado puro" como la "respuesta" dada desde la oficialidad o respuesta del D.P.P. En su análisis se ha seguido el mismo proceso de codificación que para el resto de respuestas de los tutores, con las particularizaciones que a continuación reseñamos.

En primer lugar, hemos "aplicado" el cuestionario al documento, es decir, hemos buscado la respuesta implícita en el documento a los aspectos seleccionados como preguntas de nuestro cuestionario. El resultado queda reflejado en el documento nº 5, apartado A.

En segundo lugar, se ha procedido a la codificación siguiendo el procedimiento básico descrito para los tutores, con la diferencia de que se ha partido del sistema de categorías elaborado tras la codificación de los 40 cuestionarios tutoriales recibidos, lo que no ha significado en ningún momento que éstas constituyeran un sistema de análisis cerrado.

Esta actitud ante la codificación del documento ha provocado situaciones particularmente difíciles de interpretar durante el proceso de valoración de la congruencia, situaciones a las que haremos referencia en su momento.

El resultado del proceso de codificación del D.P.P se incluye en el documento nº5, apartado B.

DOCUMENTO nº 5b

Resultados de la codificación y análisis de la Propuesta de Planificación del Prácticum Variables nº 1 a 10.

- a) " Respuestas" del D.P.P.
- b) Codificación del D.P.P

A.PRINCIPIOS GENERALES

1A. ¿Qué conexión real existe entre el programa general de Formación de maestros de la U.C.M. y el Prácticum?

El Prácticum debe integrar la acción y reflexión de los alumnos sobre los elementos o aspectos que han sido o serán abordados separadamente por las distintas disciplinas de la carrera. Integración que se corresponde con la de la propia vida del centro educativo ... (pág. 2)

2A. ¿Qué papel deben jugar los Departamentos Universitarios en la organización y desarrollo del Prácticum?

....exige un trabajo interdisciplinar e interdepartamental tanto para la planificación y orientación del Prácticum, como para la investigación sobre el mismo. (pág. 2)

3A. Señale cuales son, en su opinión, los objetivos del Prácticum.

- Desarrollar actitudes y capacidades para la observación e interpretación de contextos y situaciones didácticas o educativas en general, analizar sus posibles causas y tomar las decisiones consiguientes. Así como para la reflexión sobre el propio pensamiento educativo.

- Integrar los conocimientos y capacidades adquiridos en la Facultad, en la planificación, desarrollo y evaluación de diseños curriculares de distinto nivel de concreción y diferentes áreas curriculares, particularmente en la de su especialidad.

- Generar nuevos conocimientos sobre los alumnos, las diferentes situaciones y/o elementos que integran el aula, el centro y el contexto con el que se relacionan. (pág.3)

4A. ¿Qué porcentaje del periodo formativo de los maestros dedicaría a la formación práctica?

El Prácticum cuenta en total con 32 créditos equivalentes a 320 horas. Se desarrolla en los cursos de segundo y tercero. Al segundo curso le corresponden 8 créditos, 80 horas. Al tercer curso le corresponden 24 créditos, 240 horas. (pág. 5)-

5A. ¿Cuál sería la distribución ideal del Prácticum en el plan de estudios?

- Fase de preparación: se desarrollará durante el primer trimestre del curso y su comienzo nunca será posterior al 1 de diciembre. (...)

- Fase intensiva:

** Prácticum de segundo:*

Tiene una duración de tres semanas y está situado entre los dos cuatrimestres del curso

** Prácticum de tercero: Tiene una duración de diez semanas que se corresponden con las diez últimas semanas del curso.*

- Fase de integración y Evaluación: se desarrollará una vez terminada la estancia en el Centro de Prácticas. Tiene características diferentes en segundo y tercer curso.

** Prácticum de segundo: los alumnos podrán ser convocados para realizar una/s entrevista/s con el tutor en la/s fecha/s que éste considere oportuno dentro de su tiempo de dedicación al os alumnos .*

** Prácticum de tercero: en los dos últimos días de la décima semana, los alumnos deberán asistir a un seminario de reflexión en el que culmina el proceso de relación teoría-práctica. (pág. 6)*

6A. ¿Cuáles son los requisitos que han de cumplir los centros de prácticas? Argumento su postura.

Los Centros de prácticas son Colegios de Educación Infantil y Primaria y Escuelas Infantiles. Todos son centros públicos, concertados o privados autorizados. La adscripción de Colegios como centros de prácticas está regulada por el Convenio de 25 de febrero de 1995, firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad Complutense de Madrid. A este Convenio se han unido protocolos complementarios con la Comunidad Autónoma de Madrid.

Cuando el número de plazas ofrecidas por los centros adscritos sea superior al del número de alumnos, se proceder a una selección con los criterios prioritarios de calidad, número de plazas y adecuación a la especialidad. Siempre que sea compatible con lo anterior, se procurará una localización favorable para los alumnos (pág. 8)

7A. ¿Qué tipo de relación debe establecerse entre el centro de prácticas y el centro de formación?

Regulada por el Convenio de 24 de mayo de 1986, firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad Complutense de Madrid. A este Convenio se han unido protocolos complementarios con la Comunidad Autónoma de Madrid (pág. 8)

8A. ¿Qué actividades debe realizar el alumno en cada periodo del prácticum?

-Durante las tres semanas que dura el Prácticum de segundo, los alumnos deberán obtener información, a través de la observación, de la entrevista o del análisis de documentos, sobre una serie de aspectos fundamentales del centro y aula. La información deberá ser posteriormente interpretada y analizada de forma que dada uno de los aspectos se convierta en un Tema de reflexión sistemática de deberá presentarse por escrito como parte esencial de la Memoria. (pág 16)

(Tercer curso)

-Análisis del Proyecto Curricular de Etapa y su relación con el Proyecto Educativo del Centro. (En las especialidades de Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera, esta actividad se desarrollará en la parte de práctica generalista).

- Planificación, desarrollo y evaluación de actividades o unidades de trabajo de diferente amplitud. Esta tarea se realizará desde los supuestos teóricos correspondientes y finalizará con el análisis de los resultados y la propuesta de alternativas.

-Asunción progresiva de la actividad educativa del grupo hasta llegar a la actividad completa. Siempre bajo la tutela y responsabilidad del profesor de aula.

-Participación en tareas de orientación con análisis posterior de las mismas.

*-Diseño , desarrollo y evaluación de una actividad de investigación en el aula.
El tema debe ser acordado con el tutor y el profesorado del centro (...)*

*- Análisis de toda la práctica en relación con las correspondientes disciplinas de la carrera.
Este trabajo se llevará a cabo de forma continua y culminará al final de la fase intensiva en las reuniones o seminarios correspondientes. (pág. 19).*

9A. ¿ Qué es lo que deberían aprender los alumnos durante el prácticum?

NO PROCEDE
COMPARACIÓN

(En segundo curso)

-Iniciación en la observación e interpretación de la realidad como medio para identificar los problemas y explicar posibles alternativas de solución.

- Ampliar y contrastar los conocimientos teóricos previos.

- Plantearse y plantear alternativas y o preguntas que demanden contrastes o respuestas en la teoría y prácticas sucesivas. (pág. 15).

(en tercer curso)

- Integrar los conocimientos, y capacidades adquiridos en la Facultad en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades y programaciones de amplitud y complejidad progresiva.

-Asumir responsabilidad sobre grupos de alumnos hasta llegar a la de todo el grupo a lo largo de la jornada escolar.

-Colaborar en tareas de orientación realizadas en el centro.

-Diseñar y realizar actividades de investigación en el aula. (pág. 18)

10A. El profesor-tutor ¿Qué debe aportar a la evaluación general del prácticum?

(la evaluación de los alumnos) Es responsabilidad del correspondiente profesor/a tutor/A de la Facultad.

La evaluación formativa se va realizando desde el primer momento y forma parte del

propio proceso de orientación. La evaluación y calificación final reflejará la situación a que hayan llegado los alumnos y se basará en:

- La asistencia puntual y el desarrollo de todas las actividades programadas.

- La apreciación que del proceso hay podido realizar el/la tutor/a a través de las visitas, reuniones, entrevistas y seminarios.

-El análisis de la Memoria (pág 13)

TUTORÍA

1B. ¿ Qué significa para usted ser "tutor de prácticas?

Los profesores-tutores constituyen el nivel organizativo más inmediato a los alumnos y a la práctica en si misma. Como se indicaba ya en el punto dedicado a la Orientación y Seguimiento, asumen la tutoría todos los profesores de los departamentos implicados en la troncalidad de las diferentes especialidades. (pág. 11)

2B. ¿ Qué tipo de funciones debe realizar un profesor-tutor?

Son funciones generales de los profesores:

-Relacionarse con el coordinador de especialidad para unificar criterios

- Relacionarse con el/los centro/s de prácticas que les correspondan y , en particular, con los profesores de las aulas o especialista con quién van a trabajar sus alumnos ...

-Atender al grupo de alumnos con el fin de:

... aclarar o ampliar la información y orientaciones incluidas en este documentos y en todos aquellos que sobre el particular se entreguen previamente a los alumnos.

... concretar y acordar el plan a seguir.

... observar y/u orientar el desarrollo de los planes de trabajo.

- Estimular y orientar la reflexión sobre su actuación y la relación de la misma con los modelos teóricos de referencia.

-Dirigir la reunión o seminario fijados para los correspondientes cursos y especialidades.

-Animarlos y estimularlos así como resolver los problemas que puedan surgir en relación con el desarrollo del Prácticum.

-Evaluar el desarrollo y los resultados del Prácticum. (pág. 12)

3B.¿ Cuánto tiempo es conveniente dedicar a la atención personalizada de cada alumno de prácticas?

ELIMINADA

4B. Elabore un bosquejo de diseño en el que señale los aspectos fundamentales a considerar en los encuentros con los alumnos , así como el momento y lugar en que dichos encuentros deban tener lugar.

En cada curso el desarrollo del Prácticum se articulará en tres fases:

3.1. Fase de preparación.

(...) b) Reunirse con el tutor correspondiente para organizar y preparar el trabajo de las fases siguientes, de acuerdo con los planes previstos para cada curso y especialidad. Es el momento en que se debe indicar la integración de la preparación teórica o teórico-práctica anterior, focalizándola hacia la actividad en el centro y aula.

3.2. Fase intensiva.

(...) c) Reunirse con el/los tutores/es según el plan fijado cuando se estime necesario.

3.3. Fase de integración y evaluación.

a) Asistir a las reuniones o seminarios establecidas en el plan de trabajo con el fin de culminar la relación teoría práctica que se ha desarrollado a lo largo de las fases anteriores. (pág. 5)

5B .¿ Considera necesario "visitar" a los alumnos en sus

(entre funciones del profesor-tutor)

Observar y/u orientar el desarrollo de los planes de trabajo, tanto en los aspectos comunes

DEMASIADO
PRECISA

centros de práctica? ¿Cuál es el objetivo de esa visita?

como en los personalizados, a lo largo de las visitas y reuniones necesarias. (pág. 12)
(en evaluación del alumno)

-La apreciación que del proceso haya podido realizar el/la tutor/a través de las visitas , reuniones entrevistas o seminarios. (pág 13)

6B. ¿Qué criterios de evaluación pesan sobre la calificación de un alumno de prácticas?

La evaluación formativa se va realizando desde el primer momento y forma parte del propio proceso de orientación. La evaluación y calificación final reflejará la situación a que hayan llegado los alumnos y se basará en:

-La asistencia puntual y el desarrollo de todas las actividades programadas

-La apreciación que del proceso haya podido realizar el/la tutor/a través de las visitas , reuniones entrevistas o seminarios.

-El análisis de la Memoria.

La integración de criterios entre los distintos tutores se logra mediante la elaboración de pautas oportunas acordadas. (pág. 13)

7B. ¿Qué cuestiones considera que han de ser abordadas en coordinación con el tutor de aula?

-Relacionarse con el/los centros de prácticas que les correspondan y, en particular, con los profesores de las aulas o especialista con quienes van a trabajar sus alumnos con el fin de:
... conocer la organización del centro y los fines generales de su proyecto educativo.

... acordar con los interesados las características del trabajo para el periodo intensivo.

... analizar y evaluar con el tutor del centro la actuación de los alumnos.

... establecer el clima de cordialidad más adecuado para la colaboración y resolver las posibles incidencias dentro de las normas del convenio vigente y el plan general. (pág. 12)

8B. ¿De qué forma se debería abordar el desarrollo del prácticum desde cada uno de

La organización del Prácticum se articula en varios niveles: (...)

-Coordinador General del Título de maestro: es nombrado por el Deban de la Facultad de Educación, de entre los profesores de los departamentos y áreas de conocimiento implicados

los Departamentos
universitarios?

en el Prácticum del Título, en función de su adecuación al largo. (...)
-Subcomisión de Prácticas del Título de Maestro: esta constituida por
... los Coordinadores de todas las especialidades
... un representante de cada uno de los restantes departamentos implicados en el Prácticum.
... tres representantes de los alumnos del título

Son funciones de la subcomisión:
... El estudio, diseño y seguimiento del Prácticum de las distintas especialidades en el título,
en todo lo referente a aspectos generales o comunes para todas ellas.
...La elaboración de los documentos correspondientes
...La presentación de las oportunas propuestas a la Comisión de Prácticas de la Facultad

- Coordinadores de Especialidad: Tiene una doble función técnica y organizativa. Por una
parte tiene que garantizar la coherencia e integración de la formación práctica de todos los
alumnos de una especialidad en relación con la correspondiente formación teórica y con el
modelo que en ella se postula. Por otra parte, tienen que garantizar la organización
coordinación de acciones necesarias tanto en el ámbito de Facultad como en el de los
Centros de Prácticas. (pág.10)

9B. ¿ Qué le gustaría enseñar
a sus alumnos de práctica y
cómo lo harías?

PERSONAL

10B. Con cual de las
siguientes descripciones te
sientes más identificado.

NO PROCEDE

yo soy principalmente....
... supervisor
... profesor
... observador
... consejero
... evaluador

DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN DEL PRÁCTICUM: CODIFICACIÓN

VARIABLE Nº 1: OBJETIVOS		E 1n 2n			
DPP1	Desarrollar	D	P	HC	Desarrollar
DPP2	actitudes y	D	O	A	actitudes
DPP3	capacidades	D	O	P	capacidades
DPP4	para la observación e interpretación de contextos y situaciones didácticas o educativas en general,	D	F		para observación/interpretación de situaciones educativas
DPP5	analizar sus posibles causas y	D	P	HR	analizar
DPP6	tomar las decisiones consiguientes.	D	P	HC	tomar decisiones
DPP7	Así como para la reflexión sobre el propio pensamiento educ.	D	F		para reflexión sobre el propio pensamiento educativo.
DPP8	Integrar	D	P	HR	Integrar
DPP9	los conocimientos y	D	O	C	conocimientos
DPP10	capacidades adquiridos en la Facultad,	D	O	P	capacidades *
DPP11	* adquiridos en facultad	D	&		* adquiridos en facultad
DPP12	en la planificación,	D	M	R	planificación,
DPP13	desarrollo y	D	M	C	desarrollo
DPP14	evaluación de diseños curriculares	D	M	R	evaluación de diseños curriculares
DPP15	de distinto nivel de concreción y diferentes áreas curriculares	D	&		distinto nivel de concreción/área curricular
DPP16	particularmente en la de su especialidad.	D	&		particularmente en la de su especialidad.
DPP17	Generar	D	P	HC	Generar
DPP18	nuevos conocimientos	D	O	C	nuevos conocimientos
DPP19	sobre los alumnos,	D	O	E	sobre alumnos
DPP20	las diferentes situaciones y/o	D	O	R	diferentes situaciones
DPP21	elementos que integran el aula,	D	O	R	elementos que integran el aula
DPP22	el centro y el contexto con el que se relacionan.	D	O	R	el centro y el contexto con el que se relacionan.

VARIABLE Nº 2: SITUACIÓN		E 1n 2n			
DPP1	El P. debe integrar la acción y reflexión de los alumnos	D	N	C	integrar acción y reflexión
DPP2	sobre los elementos o aspectos que han sido o serán abordados separadamente por las distintas disciplinas de la carrera.	D	P	P	elementos abordados en disciplinas de la carrera
DPP3	Integración que se corresponde con la de la propia vida del centro educativo.	D	P	&	vida del centro

DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN DEL PRÁCTICUM: CODIFICACIÓN

VARIABLE Nº 3: REQUISITOS		E 1n 2n			
DPP1	Los Centros de prácticas son Colegios de Educación Infantil y Primaria y Escuelas Infantiles.	D	C	A	Colegios de Educación Infantil y Primaria y Escuelas Infantiles.
DPP2	Todos son centros públicos, concertados o privados autorizados	D	C	A	centros públicos, concertados o privados autorizados.
DPP3	La adscripción de Colegios como centros de prácticas está regulada por el Convenio de 24 de febrero de 1986, firmado entre el M.EC. y la U.C.M. y la Resolución de 15 de febrero de 1995, de la Secretaria de Estado de Educación (BOE 23 de Febrero).	D	C	A	adscripción regulada por el Convenio (BOE de 23 de Febrero).
DPP4	Cuando el número de plazas ofrecidas por los centros adscritos sea superior al del número de alumnos, se proceder a una selección con los criterios prioritarios de	&			si nº de plazas ofrecidas es superior al nº de alumnos, se proceder a selección con los criterios de:
DPP5	calidad,	D	C	&	calidad
DPP6	número de plazas y	D	C	E	número de plazas
DPP7	adecuación a la especialidad.	D	C	E	adecuación a la especialidad
DPP8	Siempre que sea compatible con lo anterior,	&			*
DPP9	se procurará una localización favorable para los alumnos	D	C	E	localización favorable para los alumnos
DPP10	Resolución de 15 de febrero de 1995 (condiciones)	&			(aclaraciones sobre convenio 23-II-95)
DPP11	Aprobación expresa por parte del claustro de Profesores de la decisión de participar en la convocatoria.	D	D	A	Aprobación del claustro de Profesores de la decisión de participar
DPP12	Puesta en conocimiento del Consejo Escolar del Centro de la decisión de participar en la convocatoria.	D	D	A	Puesta en conocimiento del Consejo Escolar del Centro
DPP13	Compromiso de, al menos, cinco Maestros o maestras	D	C	A	Compromiso numérico (cinco Maestros/as)
DPP14	con una experiencia docente mínima de tres años para realizar la función de tutor de prácticas.	D	C	D	tutor ,experiencia docente mínima tres años
DPP15	(Anexo II) Haber colaborado con la Escuela o Facultad correspondiente como centro de prácticas en cursos anteriores.	&			colaboración previa como centro de prácticas en cursos anteriores.
DPP16	Informe del Servicio de Inspección Técnica de Educación sobre el centro referido a sus características,	D	C	A	características,
DPP17	proyecto educativo, proyecto curricular	D	C	D	proyecto educativo, proyecto curricular
DPP18	y funcionamiento	D	C	O	funcionamiento
DPP19	Participación del centro en otros proyectos, programas o actividades de innovación pedagógica y didáctica.	D	C	D	programas o actividades de innovación
DPP20	proximidad geográfica.	D	C	E	proximidad geográfica.

VARIABLE N° 4: RELACIÓN		E		1n	2	VARIABLE N° 4: RELACIÓN
	FUNCIONES DEL COORDINADOR GENERAL (pág.9)					
	<i>7.3.c) Mantener las relaciones con los centros de prácticas en todo lo referente a:</i>					
DPP1	Renovación de adscripciones	D	P	O		renovar adscripciones
DPP2	Tramitación de certificados de colaboración	D	P	O		tramitar certificados
DPP3	Organización de reuniones conjuntas	D	P	O		organizar reuniones
DPP4	Comunicación del plan de curso y relaciones de alumnos y tutores.	D	P	I		comuncar Plan del curso
	FUNCIONES DE LOS PROFESORES TUTORES (pág. 11)					
	<i>7.5 b) Relacionarse con el/los centros de prácticas que les correspondan y, en particular, con los profesores de las aulas o especialista (...) a fin de:</i>					
DPP5	Conocer la organización del centro y los fines generales de su Proyecto Educativo, así como su Proyecto Curricular de Etapa.	D	P	I		Conocer organización centro Proyecto Educativo
DPP6	Establecer el clima de cordialidad más adecuado para la colaboración	D	A	C		establecer clima de cordialidad
DPP7	y resolver las posibles incidencias dentro de las normas del convenio vigente y plan general.	D	A	R		resolver incidencias según Convenio
VARIABLE N° 5				VARIABLE N° 5		
DPP1	El Prácticum cuenta en total con 32 créditos equivalentes a 320 horas.	D	V	B		32 Créditos
VARIABLE N° 6				VARIABLE N° 6		
DPP1	Se desarrolla en los cursos de segundo y tercero.	D	I	A		En 2º y 3º
DPP2	Al segundo curso le corresponden 8 créditos, 80 horas.	D	C	P		2º . 8 créditos
DPP3	Al tercer curso le corresponden 24 créditos, 240 horas.	D	C	P		3º. 24 créditos

DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN DEL PRÁCTICUM: CODIFICACIÓN

VARIABLE Nº 7: FUNCIONES DEL TUTOR		E	1n	2n	REDUCCIÓN
DPP1	Relacionarse con el coordinador de especialidad	D	A	C	con coordinador de especialidad
DPP2	para unificar criterios	D	F	E	unificar criterios
DPP3	Relacionarse con el/los centro/s de prácticas que les correspondan	D	A	C	con centros de prácticas
DPP4	y, en particular, con los profesores de las aulas o especialista con quién van a trabajar sus alumnos.* (V.nº 9)	D	A	C	con profesores del aula
DPP5	Atender a su grupo de alumnos a lo largo de las tres fases en que se articula el Prácticum a fin de: * (V. nº 10)	D	A	F	atender alumnos
DPP6	Aclarar o ampliar la información y orientaciones incluidas en este documentos y en todos aquellos que sobre el particular se entreguen previamente a los alumnos.	D	F	C	ampliar información sobre documentos
DPP7	Concretar y acordar el plan a seguir, particularmente durante la fase intensiva.	D	F	E	concretar plan a seguir
DPP8	Observar y/u orientar el desarrollo de los planes de trabajo.	D	A	F	orientar el desarrollo del trabajo
DPP9	Estimular y orientar la reflexión sobre su actuación y la relación de la misma con los modelos teóricos de referencia.	D	F	I	estimular y orientar reflexión sobre actuación
DPP10	Dirigir la reunión o seminarios fijados para los correspondientes cursos y especialidades.	D	A	E	dirigir reuniones/seminarios
DPP11	Animarlos y estimularlos	D	F	A	animar y estimular
DPP12	así como resolver los problemas que puedan surgir en relación con el desarrollo del Prácticum.	D	A	E	resolver problemas
DPP13	Evaluar el desarrollo y los resultados del Prácticum.	D	A	E	evaluar

VARIABLE Nº 8: EVALUACIÓN DEL TUTOR		E	1n	2n	REDUCCIÓN
NO CONSTA EN DPP.					

VARIABLE Nº 9: RELACIÓN CON TUTOR DE AULA		E	1n	2n	REDUCCIÓN
DPP1	* Relacionarse con el/los centros de prácticas que les correspondan y,				
DPP2	Conocer la organización del centro y	D	O	M	conocer la organización del centro
DPP3	los fines generales de su proyecto educativo.	D	O	P	los fines generales de su proyecto educativo.
DPP4	Acordar (junto con los interesados) las características del trabajo para el periodo intensivo.	D	O	P	acordar con los interesados las características del trabajo para el periodo intensivo.

DPP5	Analizar y evaluar con el tutor del centro la actuación de los alumnos.	D	P	E	analizar y evaluar con el tutor del centro la actuación de los alumnos.
DPP6	Establecer el clima de coordinabilidad más adecuado para la colaboración	D	N	C	establecer el clima de coordinabilidad más adecuado para la colaboración
DPP7	y resolver las posibles incidencias dentro de las normas del convenio vigente y el plan general.	R	J		
	VARIABLE Nº10: RELACIÓN CON ALUMNO	E	1n	2n	REDUCCIÓN
DPP1	FASE PREPARATORIA (3º)				
DPP2	Esta fase se desarrollará en el primer trimestre del curso y su comienzo nunca será posterior al 1 de diciembre.	D	F	I	
DPP3	FASE INTENSIVA (3º)				FASE INTENSIVA (3º)
DPP4	Durante este período los alumnos deberán asistir a un seminario con el tutor	D	P	?	asistir a seminario
DPP5	en el edificio habitual de la Facultad o en un lugar acordado previamente.	D	L	F	en facultad
DPP6	Las sesiones se celebrarán al menos cada quince días en horario escolar.	D	F	P	cada 15 días
DPP7	FASE DE INTEGRACIÓN Y EVALUACIÓN (3º)				
DPP8	En los dos últimos días de la décima semana,	D	F	F	
DPP9	los alumnos deberán asistir a un seminario de reflexión en el que culmina el proceso de relación teoría-práctica.	D	P	D	seminario de reflexión
DPP10	FUNCIONES DEL TUTOR				
DPP11	Atender a su grupo de alumnos a lo largo de las tres fases en que se articula el Prácticum a fin de:	D	P	(A)	atender alumnos
DPP12	(A) reconsiderar lo señalada en variable nº 7				
DPP13	Aclarar o ampliar la información y orientaciones incluidas en este documentos y en todos aquellos que sobre el particular se entreguen previamente a los alumnos.	D	P	O	ampliar información sobre documentos
DPP14	Concretar y acordar el plan a seguir, particularmente durante la fase intensiva.	D	P	P	concretar plan a seguir
DPP15	Observar y/u orientar el desarrollo de los planes de trabajo.	D	P	E	orientar el desarrollo del trabajo
DPP16	Estimular y orientar la reflexión sobre su actuación y la relación de la misma con los modelos teóricos de referencia.	D	P	D	estimular y orientar reflexión sobre actuación

2. TRATAMIENTO INFORMATIZADO MEDIANTE EL PROGRAMA SPAD.N.

La estadística y la informática juegan un papel decisivo en el desarrollo de la investigación educativa. El programa SPAD viene a ser uno más de los muchos ejemplos que podemos encontrar para confirmar esta afirmación.

2.1. Breve descripción del programa SPAD.

Este paquete informático tiene su fundamento teórico-matemático en la escuela francesa, cuyos máximos representantes son BENZÉCRI, J.P., LEBART, L. MORIENEAU, A. (1985).

El programa nos ofrece la posibilidad de realizar análisis exploratorios multidimensionales de datos de naturaleza cualitativa, por lo que resulta especialmente adecuado para el análisis de encuestas y cuestionarios.

Existen dos versiones del programas SPAD.N y SPAD.T (aquí se ha utilizado sólo la primera).

El programa se presenta una estructura única que comprende varias subcategorías o procedimientos que se ejecutan mediante una serie de palabras clave.

Con él se pueden hacer estudios relacionados con métodos

factoriales (en nuestro caso análisis de correspondencias) así como clasificaciones automáticas.

2.1.2. Ejecución del programa.

Para ejecutar el programa necesitamos, además de disponer un ordenador en el que esté instalado el SPAD y se pueda ejecutar, tres cosas:

- Una fichero con los datos recogidos.
- Un fichero con los nombres de las variables.
- Un fichero de control que señale los procedimientos que queremos utilizar.

Lo primero que se necesita es una tabla de doble entrada en la que se hayan registrado las frecuencias de cada individuo en las distintas variables, codificadas numéricamente. La tabla utilizada fue una integración de las presentadas en el capítulo anterior como diagramas de datos (números 1 a 10).

Los datos, inicialmente en formato *.xls (base de Excel), fueron traducidos a código ASCII para poder ser leídos en SDAP.N.

Posteriormente y gracias a los servicios de apoyo a la investigación del centro de proceso de datos de la U.C.M. se realizaron los ficheros necesarios para ejecutar el programa:

- El fichero que contiene las órdenes y en el que se definen las variables de análisis.

- El fichero diccionario: con las descripciones de las variables.

Los códigos de identificación de las modalidades son los mismos que se utilizaron en los diagramas de datos (1 a 10) pero anteponiendo S o N para indicar si la respuesta resultaba de la codificación de un 1 (S) o de la codificación de un 0 (N).

Estos ficheros son leídos por los procedimientos ARDON y ARDIC respectivamente.

Para no engrosar inútilmente el trabajo, hemos incluido aquí sólo aquellas tablas que resultan relevantes. El fichero de control completo, así como la salida íntegra podrán ser solicitados como anexo estadístico.

Mediante el procedimiento SELECT se le indica que el nº de variables del estudio es de 94, 93 de ellas son variables nominales correspondientes a las distintas modalidades (categorías y subcategorías) de las 10 variables analizadas, y 1 variable ilustrativa (el tipo de profesor tutor).

El nº de individuos leídos es de 39, 38 profesores más el DPP. Dos de los profesores fueron eliminados, DEX1 porque su respuesta gráfica no ha sido codificada, y DLL3 porque ha respondido sistemáticamente "no sabe, no contesta".

2.3. Procedimientos utilizados.

Con el programa SPAD.N vamos a ejecutar dos tipos de análisis, cada uno de los cuales requerirá de sus procedimientos específicos.

Dividiremos los procedimientos en dos grupos dependiendo del tipo de análisis realizado::

- Relativos al análisis de correspondencias.
- Relativos a la clasificación automática.

a) Análisis de correspondencias.

El análisis de correspondencias múltiple permite describir grandes tablas de datos binarios en las que las filas son individuos y las columnas son modalidades de variables nominales. Este se realiza mediante el procedimiento CORMU.

** Análisis descriptivo.*

La primera información que nos ofrece este análisis es la descripción de las frecuencias de las variables y la simplificación y eliminación de las modalidades cuyo peso se estime insuficiente. En nuestro análisis hemos fijado el umbral en el 11% que se corresponde con efectivo de 4 sujetos. (Ver salida 1, nota A).

Del total de 93 cuestiones con 186 modalidades ($93 \times 2 = 186$; para cada variable existe la modalidad sí y la modalidad no) serán retenidas para el análisis 64 cuestiones, es decir, 132 modalidades. (Ver salida 1, nota B).

Nótese como las tres primeras cuestiones han sido -Abandonadas- dado que su efectivo es menor de 4 sujetos. Para el resto de las varia-

bles se presenta el histograma de pesos relativos (asteriscos).

** Ejes y coordenadas.*

El siguiente paso consiste en realizar los cálculos necesarios para determinar los ejes factoriales. El análisis de correspondencias múltiples supone una reducción de la dimensionalidad de las variables para facilitar su comprensión, por lo que se definen una serie de planos factoriales, cada uno determinado por dos ejes, que se calculan a partir de las variables incluidas en el estudio.

Los ejes factoriales explican la varianza o inercia de las categorías, que se define en función de la distancia (DIST) de cada variable al centroide o punto central imaginario. En este contexto se define la INER-CIA o varianza de cada categorial. Los ejes factoriales explican la inercia de las categorías.

La nueva estructura definida por los cinco ejes se explica mediante las contribuciones, que son de dos tipos:

- Contribuciones absolutas de las categorías a la definición de los ejes.
- Contribuciones relativas (cosenos cuadrados) del eje a la categoría.

Para definir un eje hay que fijarse en aquellas categorías con contribución mayor. El proceso de definición de ejes se realiza en función de los sujetos (Salida nº2)

o de las modalidades (ver extracto en salida 3).

** Representación gráfica.*

En la nueva estructura dimensional cada variable tiene una coordenada respecto al eje lo que va a permitir su representación gráfica.

Mediante el procedimiento GRAPH es posible obtener esa representación gráfica. Se trataría de una representación multidimensional que se descompone en 3 planos como se indica a continuación:

- (Salida 4): Eje 1 * Eje 2.
- (Salida 5): Eje 1 * Eje 3.
- (Salida 6): Eje 2 * Eje 3.

La interpretación de los resultados gráficos debe ser realizada con cautela.

En general la proximidad entre dos puntos que representan dos categorías significaría que ambas poseen características comunes, pero esta interpretación es diferente dependiendo de la naturaleza de las categorías. Para dos categorías de la misma naturaleza (fila-fila/ columna-columna) la interpretación es directa, pero debemos recurrir a la definición de los ejes para interpretar distancias entre categorías mixtas (fila-columna).

Aunque la interpretación de los gráficos es compleja y se precisarían análisis parciales, si podemos concluir que el supuesto de homogeneidad de las respuestas de los profesores no se cumple, dado que es posible hallar distintas subnubes

de datos de mayor o menor consistencia.

Otro elemento interesante a analizar será la ubicación de las modalidades ilustrativas ESP (profesor especialista) y GEN (profesor generalista), así como la ubicación del individuo ilustrativo DPP (Documento de planificación del Prácticum).

Confirmada la existencia de distintos grupos si es conveniente estudiar la composición y definición de las variables que componen cada grupo mediante el procedimiento de clasificación automatizado.

b) Clasificación automática.

Las técnicas de clasificación automática consisten en formar grupos homogéneos de individuos a partir de sus valores de descripción. Consideramos que cada tutor viene definido por su modelo implícito y que una clasificación de dichos modelos nos permitirá identificar tendencias o paradigmas de trabajo.

Mediante los procedimientos DECLA y PARTI se conforma la clasificación jerárquica y la partición del grupo.

El programa realiza un agrupamiento progresivo hasta obtener una clase única, por lo que una decisión importante es determinar en que momento se corta ese proceso.

** Dendograma.*

La representación gráfica de estas clasificaciones jerárquicas puede ser representada gráficamente

mediante una estructura que adopta la forma de un árbol invertido, con un tronco único en progresiva ramificación. Esta estructura también se conoce como dendograma. (Salida nº 7).

Para la interpretación del dendograma hay que considerar de forma muy especial los nudos o puntos de confluencia de dos elementos. (Se representan en la ilustración con un *).

Los nudos están ordenados por niveles. En el primer nivel se unen las dos categorías más próximas, en el segundo nivel las dos siguientes, etc. El nivel en el que se sitúa el nudo indica la proximidad entre los dos elementos o ramas que une.

** Corte del dendograma.*

Como ya hemos señalado, se trata de una clasificación jerárquica, es decir, que el último paso consistiría en la agrupación de todos los individuos en una misma clase, o visto el proceso a la inversa, a partir de esa clase única se van haciendo subdivisiones hasta llegar a cada uno de los elementos particulares.

El problema básico es determinar en qué momento se toma la decisión de parar el proceso, es decir, en que momento cortamos el árbol.

El criterio para realizar el corte es visualmente fácil de comprender: debemos cortar allí donde las ramas sean más largas, pero también tiene una explicación matemática.

Todo agrupamiento supone necesariamente una pérdida de inercia, por eso debemos procurar que el corte se realice entre los nudos en los que la pérdida de inercia sea importante.

Resulta de gran utilidad para tomar esta decisión consultar la salida nº 8: Descripción de los nodos. En ella hemos señalado los dos puntos de corte más adecuados: el corte A, que daría lugar a 4 clases, y el corte B que daría lugar a 6 clases. Si volvemos a consultar el dendograma, comprobaremos que el corte B aporta 2 clases más que proceden de la división de la clase 1A y de la clase 4A del corte A.

Atendiendo al criterio matemático, y considerando las inercias, comprobamos como el corte B proporciona una mejor partición del grupo. La inercia interclases es mayor (0,2509 frente a 0,1651), lo que indica una mayor independencia de las clases, y por el contrario las inercias intraclases son menores (entre 0,06 y 0,18 en el corte B frente al 0,3418 de la clase 1 del corte A).

La decisión de seleccionar la partición en cuatro clases se debe al número total de profesores del que disponemos, y también a la dificultades posterior de caracterizar las clases en el nivel B; por este motivo, nos limitaremos a partir de este momento a la partición en cuatro clases o corte A.

(Los cortes han sido representados en el dendograma mediante las rectas A y B).

* Caracterización de las clases.

Una caracterización inicial de las clases mediante su peso y efectivo (nº de sujetos que la integran) aparece en la salida nº 9. Incluimos la caracterización de los cortes A y B..

Para interpretar la bondad de las clases hemos de recurrir al análisis de las inercias según las siguientes normas: la inercia total se descompone en inercia interclase e inercia intraclase. La suma de ambas es igual a uno.

La inercia intraclases ha de ser mínima, pues eso indica que la distancia entre los elementos de la clase y su centroide es pequeña, lo que significa una similitud de los sujetos.

El valor de la inercia nos ayuda a interpretar la "calidad" de las clases definidas y también a decidírnos

Según esta interpretación, la clase más homogénea sería la nº 3 (0,0635) y la menos homogénea la nº 1 (0.341)

La inercia intreclases por el contrario, ha de ser máxima porque revelará una mayor distancia entre los centroides.

El DPP, considerado como individuo ilustrativo, ha quedado ubicado en la clase nº 3, que resulta ser además la categoría más homogénea. (Consultar salida nº 10).

Para realizar la caracterización de las clases hemos de consultar la salida nº 11 en la que se represen-

tan los valores-test. La interpretación que hemos de hacer de este estadístico es la siguiente: el valor-test indica el porcentaje de sujetos que posee esa característica.

Si el porcentaje de sujetos dentro de una clase es superior al porcentaje de sujetos del total de la muestra, esto indicará que la probabilidad de que esta diferencia sea por azar es casi nula, por lo que esa característica se confirma como característica de los individuos de la clase.

La decisión sobre la significatividad de esa probabilidad dependerá como siempre del error que estemos dispuestos a asumir. Así, por ejemplo en la segunda variable de la clase 1, N5VM, $p > 0,001$, lo que significa que es una característica de los individuos de la clase. En la salida nº 10 se han seleccionado sólo aquellas variables que son significativas para la definición de la clase.

Otro dato interesante son los porcentajes, calculados desde dos referentes:

- Clase/ modalidad: indica el porcentaje de sujetos de la clase que posee esa característica en relación al total de sujetos que la poseen (peso de la modalidad).

.....
 $\% \text{ clase/mod} = \text{n}^\circ \text{ SC}(1) / \text{n}^\circ \text{ STM}$

SC(1)= nº sujetos que poseen esa modalidad (han respondido 1) de la clase.

STM = nº total de sujetos de la modalidad (que han respondido 1)

Por ejemplo, el porcentaje cla/mod para la 1ª modalidad de clase A es 100. Eso significa que todos los sujetos que poseen esta modalidad pertenecen a esta clase. Compruébese que el peso de la modalidad es 9 y que la suma correspondiente a la columna 7AF del diagrama de datos nº 7 es nueve.

$$\% \text{ cla/mod} = 9/9 \times 100 = 100\%$$

-Modalidad/clase: porcentaje de sujetos de la clase que poseen la modalidad en relación al total de sujetos de clase.

.....
 $\% \text{ mod/clase} = \text{n}^\circ \text{ SC}(1) / \text{n}^\circ \text{ STC}$

SC(1)= nº sujetos que poseen esa modalidad (han respondido 1) de la clase.

STM = nº total de sujetos de la clase (que han respondido 1)

Ejemplo: La clase tiene 16 sujetos, de los que 9 poseen la modalidad.

$$\% \text{ mod/cla} = 9/16 \times 100 = 56,25\%.$$

2.2. Presentación de los resultados: Salidas ordenador..

Presentamos a continuación aquellas salidas a las que hemos venido haciendo referencia y a las que necesitaremos acudir posteriormente para verificar nuestras conclusiones. Recordamos que son tan sólo un extracto mínimo de la información que el SPAD.N nos proporciona.

ELIMINACION DE LAS MODALIDADES DE PESO MUY DEBIL : LUMBRAL (PCMIN) ...
 PESOS

11.00
 4.15

← nota A

ANTES DE LA DEPURACION : 93 CUESTIONES ACTIVAS 196 MODALIDADES ASOCIADAS
 DESPUES : 84 CUESTIONES ACTIVAS * 2 = 122 MODALIDADES ASOCIADAS

← nota B

PESO TOTAL DE LOS INDIVIDUOS ACTIVOS : 33.00

TABLA DE FRECUENCIAS DE LAS CUESTIONES ACTIVAS

MODALIDADES ETIQUETAS	! ANTES DEPURACION! ! EFC. PESOS !	DESPUES DEPURACION PESOS	HISTOGRAMA DE LOS PESOS RELATIVOS
2 . 1CA			=== ABANDONADA ===
1CA - N	! 33 32.00 !	=== VENTILADA ===	
1CA - S	! 0 0.00 !		
3 . 1FF			=== ABANDONADA ===
1FF - N	! 35 36.00 !	=== VENTILADA ===	
1FF - S	! 2 2.00 !	=== VENTILADA ===	
4 . 1MA			=== ABANDONADA ===
1MA - N	! 35 33.00 !	=== VENTILADA ===	
1MA - S	! 3 3.00 !	=== VENTILADA ===	
5 . 1MC			
1MC - N	! 32 32.00 !	32 32.00	*****
1MC - S	! 5 6.00 !	5 6.00	*****
6 . 1MR			
1MR - N	! 32 32.00 !	32 32.00	*****
1MR - S	! 5 6.00 !	5 6.00	*****
7 . 1CA			
1CA - N	! 27 27.00 !	27 27.00	*****
1CA - S	! 11 11.00 !	11 11.00	*****
8 . 1CC			
1CC - N	! 14 14.00 !	14 14.00	*****
1CC - S	! 24 24.00 !	24 24.00	*****
9 . 10D			
10D - N	! 20 20.00 !	20 20.00	*****
10D - S	! 13 13.00 !	13 13.00	*****

COORDENADAS, CONTRIBUCIONES Y COSENO CUADRADOS DE LOS INDIVIDUOS EN LOS EJES 1 A 5
INDIVIDUOS ACTIVOS

INDIVIDUOS			COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					COSENO CUADRADOS				
IDENTIFICADOR	P.REL	DIST.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
DCS1	2.63	1.19	-0.29	0.19	0.15	0.50	0.16	2.4	1.3	1.3	10.5	1.2	0.07	0.03	0.03	0.21	0.02
DCS2	2.63	0.96	-0.24	0.26	-0.42	-0.13	-0.15	1.7	2.4	6.8	0.7	1.1	0.08	0.07	0.19	0.02	0.02
DCS3	2.63	0.72	0.09	0.41	-0.09	-0.11	0.06	0.2	5.1	0.3	0.5	0.2	0.01	0.24	0.01	0.02	0.01
DCS2 MAX	2.63	1.35	-0.29	-0.60	-0.22	0.35	0.31	2.5	12.9	1.8	6.3	4.7	0.06	0.27	0.04	0.11	0.07
DCS3	2.63	1.20	0.17	-0.21	-0.60	0.24	0.23	2.8	1.5	13.6	2.5	4.0	0.02	0.04	0.30	0.05	0.07
DCS4	2.63	0.90	0.18	0.13	0.16	-0.10	0.20	1.0	1.1	0.9	0.4	1.9	0.04	0.03	0.03	0.01	0.04
DEX2	2.63	0.39	0.59	0.01	-0.05	0.32	-0.16	10.1	0.0	0.1	4.3	1.3	0.39	0.00	0.00	0.12	0.03
DLL1	2.63	1.13	0.44	-0.21	0.25	-0.56	0.12	5.6	1.6	2.3	13.4	0.7	0.17	0.04	0.05	0.28	0.01
DLL2	2.63	0.90	0.04	-0.05	0.16	0.49	-0.10	0.1	0.1	1.0	6.7	0.5	0.00	0.00	0.33	0.13	0.01
DLL4	2.63	1.14	0.04	-0.06	-0.23	0.38	0.27	0.0	0.1	2.1	6.3	3.6	0.30	0.00	0.05	0.13	0.07
DMA1	2.63	0.31	0.29	-0.02	0.35	-0.02	-0.16	2.4	0.0	0.1	3.0	1.2	0.10	0.00	0.00	0.00	0.03
DMA2	2.63	0.64	0.34	0.24	0.10	0.13	-0.14	3.4	2.0	0.4	0.8	0.9	0.13	0.09	0.01	0.03	0.03
DMA3	2.63	0.96	0.31	0.01	0.05	-0.24	-0.50	2.9	0.0	0.1	2.4	12.2	0.10	0.00	0.00	0.06	0.26
DOE1	2.63	1.05	-0.09	0.19	-0.54	-0.41	-0.07	0.2	1.3	10.9	7.1	0.2	0.01	0.04	0.23	0.16	0.00
DOE2	2.63	1.22	-0.69	0.13	-0.24	-0.14	-0.32	13.2	1.2	2.2	0.8	4.7	0.39	0.03	0.05	0.02	0.03
DOE3	2.63	0.72	-0.02	0.22	-0.03	-0.12	0.09	0.0	1.7	0.0	0.0	0.4	0.00	0.06	0.00	0.02	0.01
DOE4	2.63	0.74	0.01	-0.36	0.32	-0.13	-0.14	0.0	4.6	4.0	1.3	1.0	0.00	0.13	0.11	0.03	0.02
DOE5	2.63	1.19	-0.34	-0.27	0.32	0.21	-0.12	3.4	2.5	3.8	1.8	0.7	0.10	0.06	0.08	0.04	0.01
DOE6	2.63	1.32	-0.25	0.11	-0.51	-0.33	-0.01	1.3	0.4	9.9	4.0	3.0	0.05	0.01	0.20	0.08	0.00
DOE7	2.63	1.25	-0.53	-0.36	0.17	0.15	-0.11	3.1	4.6	1.1	0.9	0.6	0.22	0.10	0.02	0.02	0.01
DOE8	2.63	1.14	-0.29	-0.44	-0.13	-0.34	0.30	2.5	5.8	0.6	4.5	4.5	0.07	0.17	0.01	0.10	0.08
DOE9	2.63	0.86	-0.25	0.02	-0.02	-0.01	-0.13	1.4	0.0	0.0	0.0	0.2	0.07	0.00	0.00	0.00	0.02
EMC1	2.63	0.94	0.08	0.14	-0.08	0.20	0.13	0.2	0.7	0.3	1.3	0.9	0.01	0.02	0.01	0.04	0.02
EMC2	2.63	1.13	0.01	0.66	-0.20	-0.03	0.32	0.0	15.4	1.6	0.3	4.9	0.00	0.33	0.04	0.01	0.09
EMC3	2.63	0.87	-0.15	0.05	0.31	0.00	-0.01	0.8	0.1	3.7	0.0	0.0	0.02	0.00	0.11	0.00	0.00
EMC4	2.63	0.90	0.37	-0.49	0.11	-0.29	0.26	4.1	3.7	0.4	3.6	3.3	0.15	0.27	0.01	0.10	0.03
MID1	2.63	1.15	-0.29	-0.30	-0.14	-0.07	-0.28	2.5	3.3	0.0	0.2	3.1	0.07	0.02	0.02	0.00	0.07
MID2	2.63	1.34	0.12	0.10	0.45	-0.33	0.59	0.4	0.3	7.7	6.2	16.8	0.01	0.01	0.15	0.11	0.26
MID3	2.63	1.32	-0.56	0.13	0.38	-0.03	0.38	9.0	0.6	5.3	0.0	7.1	0.23	0.01	0.11	0.00	0.11
MID4	2.63	0.91	-0.07	0.23	0.16	0.02	-0.12	0.1	1.8	1.0	0.0	0.7	0.00	0.06	0.03	0.00	0.02
MID5	2.63	0.74	0.27	0.00	0.02	-0.09	-0.30	2.1	0.0	0.0	0.4	4.5	0.10	0.00	0.00	0.01	0.12
PSE1	2.63	0.66	0.12	0.13	-0.01	0.19	-0.02	0.4	0.6	0.0	1.5	0.0	0.02	0.02	0.00	0.05	0.00
PEE2 min	2.63	0.61	0.35	0.01	-0.01	0.55	-0.20	3.5	0.0	0.0	5.1	2.0	0.19	0.00	0.00	0.20	0.07
SVI1	2.63	1.23	-0.01	0.57	0.36	0.22	0.07	0.0	11.7	4.9	2.1	0.2	0.00	0.26	0.10	0.04	0.00
THE1	2.63	1.02	-0.31	-0.03	0.44	-0.17	-0.43	2.9	0.0	7.3	1.3	9.1	0.10	0.00	0.19	0.03	0.13
THE2	2.63	0.91	0.05	-0.21	-0.29	0.03	-0.06	0.1	1.5	3.1	0.0	0.2	0.00	0.03	0.09	0.00	0.00
THE3	2.63	0.95	0.45	-0.17	-0.12	0.11	-0.04	3.9	1.0	0.6	0.5	0.1	0.21	0.03	0.02	0.01	0.00
THE4	2.63	0.85	0.34	-0.23	-0.03	-0.03	0.02	3.4	1.9	0.0	0.0	0.0	0.14	0.03	0.00	0.00	0.00

COORDENADAS, CONTRIBUCIONES Y COSENO CUADRADOS DE LAS MODALIDADES ACTIVAS EN LOS EJES 1 A 5

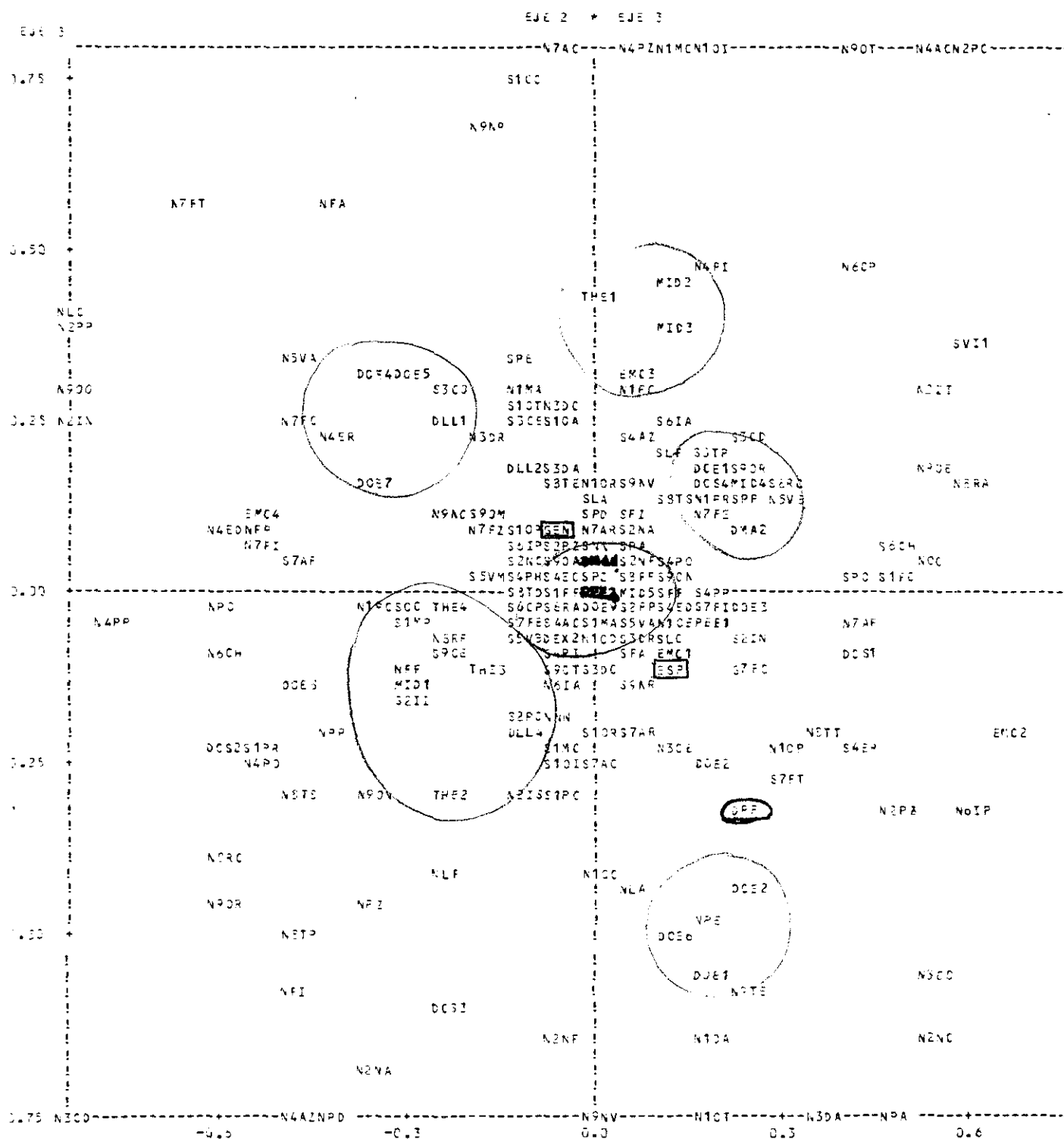
MODALIDADES				COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					COSENO CUADRADOS				
IDEN - ETIQUETA	P.REL	DIST.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5 . 1MC																		
S1MC - S	1.52	0.19		0.03	-0.03	-0.23	0.02	-0.13	0.0	0.0	1.0	0.0	0.4	0.01	0.01	0.27	0.00	0.09
N1MC - N	0.25	5.33		-0.17	0.17	1.21	-0.10	0.58	0.1	0.1	5.2	0.0	2.1	0.01	0.01	0.27	0.00	0.09
CONTRIBUCION ACUMUL. =									0.1	0.1	5.1	0.0	2.5					
6 . 1MR																		
S1MR - S	1.32	0.19		0.10	-0.20	-0.08	0.31	-0.20	0.1	0.7	0.1	0.0	1.0	0.05	0.22	0.03	0.00	0.22
N1MR - N	0.25	5.33		-0.53	1.03	0.41	-0.07	1.06	0.3	3.9	0.6	0.0	5.4	0.05	0.22	0.03	0.00	0.22
CONTRIBUCION ACUMUL. =									0.9	4.6	0.7	0.0	6.4					
7 . 1OA																		
S1OA - S	1.11	0.41		0.13	-0.03	0.26	-0.15	-0.20	0.4	0.1	1.1	0.4	0.2	0.02	0.01	0.15	0.05	0.09
N1OA - N	0.45	2.45		-0.45	0.19	-0.63	0.36	0.48	1.0	0.2	2.9	0.9	1.9	0.08	0.01	0.15	0.05	0.09
CONTRIBUCION ACUMUL. =									1.4	0.3	3.6	1.3	2.7					

INDIVIDUOS ILUSTRATIVOS

INDIVIDUOS			COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					COSENO CUADRADOS				
IDENTIFICADOR	P.REL	DIST.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
pop	2.63	2.36	-0.34	0.23	-0.31	-0.05	0.27	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.05	0.02	0.04	0.06	0.03

[illegible]

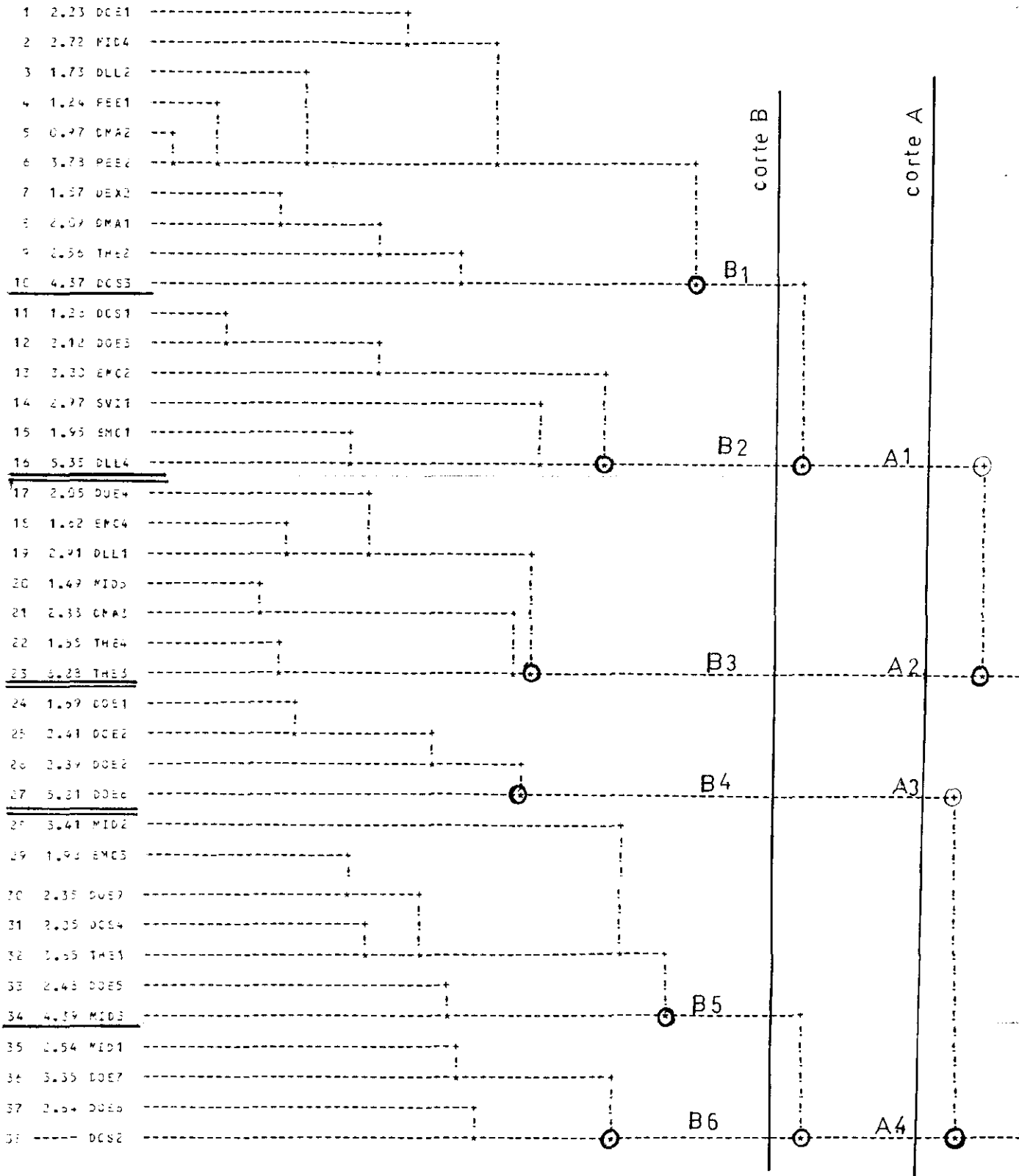




*DMA3 (puntos tapados)



ANA IND. IDEN DENDROGRAMA (INDICES EN PORCENTAJE DE LA SUMA DE LOS INDICES : 0.93001 MIN = 0.97% / MAX =



=====

FIN DEL PROCEDIMIENTO ** RECIP **

===== CLASIFICACION JERARQUICA DE INDIVIDUOS POR SUS COORDENADAS FACTORIALES

=====

NUM. PRIM. CENJ.	EFE. = PESO	INDICE	HISTOGRAMA DE LOS INDICES DE NIVEL
1	1	1	
2	2	2	
3	3	3	
4	4	4	
5	5	5	
6	6	6	
7	7	7	
8	8	8	
9	9	9	
10	10	10	
11	11	11	
12	12	12	
13	13	13	
14	14	14	
15	15	15	
16	16	16	
17	17	17	
18	18	18	
19	19	19	
20	20	20	
21	21	21	
22	22	22	
23	23	23	
24	24	24	
25	25	25	
26	26	26	
27	27	27	
28	28	28	
29	29	29	
30	30	30	
31	31	31	
32	32	32	
33	33	33	
34	34	34	
35	35	35	
36	36	36	
37	37	37	
38	38	38	
39	39	39	
40	40	40	
41	41	41	
42	42	42	
43	43	43	
44	44	44	
45	45	45	
46	46	46	
47	47	47	
48	48	48	
49	49	49	
50	50	50	
51	51	51	
52	52	52	
53	53	53	
54	54	54	
55	55	55	
56	56	56	
57	57	57	
58	58	58	
59	59	59	
60	60	60	
61	61	61	
62	62	62	
63	63	63	
64	64	64	
65	65	65	
66	66	66	
67	67	67	
68	68	68	
69	69	69	
70	70	70	
71	71	71	
72	72	72	
73	73	73	
74	74	74	
75	75	75	
76	76	76	
77	77	77	
78	78	78	
79	79	79	
80	80	80	
81	81	81	
82	82	82	
83	83	83	
84	84	84	
85	85	85	
86	86	86	
87	87	87	
88	88	88	
89	89	89	
90	90	90	
91	91	91	
92	92	92	
93	93	93	
94	94	94	
95	95	95	
96	96	96	
97	97	97	
98	98	98	
99	99	99	
100	100	100	

corte B

corte A

SUMA DE LOS INDICES DE NIVEL = 0.98001

CORTE "A" DEL AREOL EN 4 CLASES

DESCRIPCION SUMARIA

CLASE	EFFECTIVO	PESO	CONTENIDO
AA1A	15	15.00	1 A 16
AA2A	7	7.00	17 A 23
AA3A	4	4.00	24 A 27
AA4A	11	11.00	28 A 38

DESCOMPOSICION DE LA INERCIA CALCULADA EN 31 EJES

	INERCIAS	EFFECTIVO	PESOS	DISTANC.
INERCIA INTER CLASES	0.1651			
INERCIAS INTRA CLASE				
CLASE 1 / 4	0.3414	15	15.00	0.0757
CLASE 2 / 4	0.1220	7	7.00	0.2414
CLASE 3 / 4	0.0635	4	4.00	0.4670
CLASE 4 / 4	0.2627	11	11.00	0.1353
INERCIA TOTAL	0.9300			

COCIENTE (INERCIA INTER / INERCIA TOTAL) : 0.1655

CORTE "B" DEL AREOL EN 5 CLASES

DESCRIPCION SUMARIA

CLASE	EFFECTIVO	PESO	CONTENIDO
BB1B	10	10.00	1 A 10
BB2B	5	5.00	11 A 16
BB3B	7	7.00	17 A 23
BB4B	4	4.00	24 A 27
BB5B	7	7.00	28 A 34
BB6B	4	4.00	35 A 38

DESCOMPOSICION DE LA INERCIA CALCULADA EN 31 EJES

	INERCIAS	EFFECTIVO	PESOS	DISTANC.
INERCIA INTER CLASES	0.2509			
INERCIAS INTRA CLASE				
CLASE 1 / 6	0.1351	10	10.00	0.1337
CLASE 2 / 6	0.1139	5	5.00	0.2445
CLASE 3 / 6	0.1220	7	7.00	0.2414
CLASE 4 / 6	0.0553	4	4.00	0.4670
CLASE 5 / 6	0.1560	7	7.00	0.2073
CLASE 6 / 6	0.0435	4	4.00	0.4130
INERCIA TOTAL	0.9300			

COCIENTE (INERCIA INTER / INERCIA TOTAL) : 0.2560

REPARTICION DE INDIVIDUOS ILUSTRATIVOS EN LAS 4 CLASES

CLASE	EFFECTIVO	PESOS
CLASE 1	0	0.00
CLASE 2	0	0.00
CLASE 3	1	1.00
CLASE 4	0	0.00

AFECTACION DE INDIVIDUOS ILUSTRATIVOS EN LAS CLASESCOMPOSICION DE : CORTE 'A' DEL ARBOL EN 4 CLASES

----- CLASE 1 / 4 -----

----- CLASE 2 / 4 -----

----- CLASE 3 / 4 -----

DPP

----- CLASE 4 / 4 -----

AFECTACION DE INDIVIDUOS ILUSTRATIVOS EN LAS CLASESCOMPOSICION DE : CORTE 'B' DEL ARBOL EN 6 CLASES

----- CLASE 1 / 6 -----

----- CLASE 2 / 6 -----

DPP

----- CLASE 3 / 6 -----

----- CLASE 4 / 6 -----

CARACTERIZACION

POR LAS MODALIDADES

DE LAS CLASES O MODALIDADES DE : CORTE 'A' DEL APEDL EN 4 CLASES

V.TEST PROB. ----- PORCENTAJES ----- MODALIDADES PEDD
CLA/MOD MOD/CLA GLOBAL CARACTERISTICAS VARIABLES

42.11					CLASE 1 / 4		15	
3.31	0.000	100.00	59.25	23.68	N7AF	0		Actitud Facilitadora (FUNCIONES)
3.12	0.001	100.00	43.75	13.42	S5VA	7		Porcentaje alto (RATIO)
2.62	0.004	57.07	93.75	68.42	N7FI	29		Poco interactivo (FUNCIONES)
2.52	0.005	63.75	63.75	42.11	NPHC	16		HeteroConstructivo (OBJETIVOS)
2.36	0.009	55.56	93.75	71.05	N8TE	27		Tareas de evaluacion (EVALUACION)
-2.36	0.009	9.09	9.25	28.95	S8TE	11		
-2.52	0.006	22.73	31.25	57.89	S1PHC	22		
-2.62	0.004	9.33	6.25	31.58	S7FI	12		
-3.12	0.001	29.73	55.25	81.58	S5VA	31		
-3.31	0.000	24.14	45.75	76.32	S7AF	29		
16.42					CLASE 2 / 4		7	
2.96	0.002	41.18	100.00	44.74	SSVM	17		Porcentaje medio (RATIO)
2.69	0.004	46.15	33.71	34.21	N1PHR	13		Heteroreflexivo (OBJETIVOS)
-2.59	0.004	4.00	14.29	55.79	S1PHR	25		
-2.96	0.002	0.00	3.00	55.26	NSVM	21		
10.53					CLASE 3 / 4		4	
3.42	0.000	80.00	100.00	13.16	S3CO	6		Condiciones organizativas (REQUISITOS)
2.37	0.009	50.00	75.00	15.77	S1OT	9		Objeto todo (OBJETIVOS)
-2.37	0.009	3.13	25.00	34.21	N1OT	32		
-3.22	0.000	0.00	0.00	36.34	N3CO	33		
25.95					CLASE 4 / 4		11	
2.83	0.002	36.25	31.32	42.11	S10PE	16		Propósito evaluacion (REAC. ALUMNO)
2.60	0.005	33.33	45.45	15.79	S9NC	6		Naturalista colaborativa (REAC. TUTORALIA)
2.30	0.005	53.33	45.45	15.79	S10I	9		Objeto Interaccion (OBJETIVOS)
-2.60	0.005	13.75	54.55	34.21	N10I	32		
-2.60	0.005	13.75	54.55	34.21	N9NC	32		
-2.83	0.002	9.09	13.13	57.39	N10PE	22		



Salida n° 11

INDICE DE CÓDIGOS (para interpretación de gráficos)

variable	código	modalidad
OBJETO	1 OA1	actitudes
	1 OC1	conocimientos
	1 OD1	destrezas
	1 OE1	E.personales
	1 OI1	Interacción
	1 OP1	capacidades
	1 OR1	realidad escolar
	1 OT1	teoría-práctica
PROCESO	1 PAC1	autoconstructivo
	1 PHR1	heteroreflexivo
	1 PHC1	heteroconstruct.
FINALIDAD	1 FX1	
METODOLOG.	1 MA1	aplicativa
	1 MC1	constructiva
	1 MR1	reflexiva
INTENSIDAD	2 II2	Insuficiente
	2 IN2	Nula
	2 IS2	Suficiente
NATURALEZA	2 NA2	Armónica
	2 NC2	Conectiva
	2 NF2	Formativa
	2 NI2	Impositiva
	2 PC2	Coherencia
PROPÓSITO	2 PP2	Poner en pca.
CONDICIONES	3 CA3	administrativas
	3 CE3	estructurales
	3 CD3	docentes
	3 CO3	organizativas
	3 DA3	actitud positiva
	3 DR3	responsabilidad
	3 DC3	colaboración
ACTITUD	4 AX4	sin especificar
	4 AC4	colaborativa
	4 AR4	regul.convenio
	4 EC4	continua
	4 ED4	discreta
PROPÓSITO	4 PX4	sin especificar
	4 PH4	humanista
	4 PI4	informativo
	4 PO4	organizativo
	4 PP4	proyecto de trabajo
PORCENTAJE	5 VB5	bajo
	5 VM5	medio
	5 VA5	alto

variable	código	modalidad
CRONOLOGÍA	6 CH6	Homogénea
	6 CP6	Progresiva
INTEGRACIÓN	6 IP6	Paralela
	6 IA6	Acumulada
ACTITUD	7 AE7	Ejecutiva
	7 AF7	Facilitadora
	7 AR7	Receptiva
FOCO	7 FA7	Afectivo
	7 FC7	Conceptual
	7 FE7	Estrategias
	7 FI7	Interactivo
	7 FT7	Todo
REQUISITOS	8 RA8	Actitud
	8 RC8	Capacidad
	8 RF8	Formación
TAREAS	8 TD8	Docentes
	8 TE8	Evaluación
	8 TP8	Planificación
	8 TS8	Seguimiento
	8 TT8	Coordin.tutor
NATURALEZA	9 NC9	Colaborativa
	9 NR9	Receptiva
	9 NV9	Voluntaria
OBJETO	9 OA9	Actividades específicas.
	9 OE9	Evaluación
	9 OM9	Metodología/medios
	9 ON9	Necesidades
	9 OP9	Planificación
	9 OR9	Responsabil.
	9 OT9	Todas
LUGAR	10 LA10	Ambos
	10 LC10	Centro pcas.
	10 LF10	Facultad
FRECUENCIA	10 FA10	Abierta
	10 FF10	Final
	10 FI10	Inicio
	10 FP10	Periódica
PROPÓSITO	10 PA10	Abierto
	10 PD10	Diálogo
	10 PE10	Evaluación
	10 PO10	Orientación
	10 PP10	Planificación
	10 PX10	sin calificar

3. VALORACIÓN DE LA CONGRUENCIA A PARTIR DE LOS ÍNDICE DE CONFORMIDAD ACUERDO.

3.1 BREVE DESCRIPCIÓN.

Para la valoración de la congruencia se han calculado los siguientes índices

- Conformidad.
- Índice de conformidad.
- Afinidad y conflictividad.
- Acuerdo.

** Conformidad e
índice de conformidad*

La conformidad se ha definido como un indicador primario de la congruencia.

CONFORMIDAD = nº de respuestas favorables o codificadas como 1.

* Prerequisito = respuestas comunes.

Si al valor conceptual de éste indicador le añadimos la caracterización relativa obtendremos una información de mayor riqueza. Esta caracterización relativa la proporciona el índice de conformidad.

Este índice ha sido calculado sobre la base del número de respuestas afirmativas del tutor del total depurado de respuestas, depuración que se ha realizado tomando como filtro aquellas respuestas codificadas en el DPP como 1.

El procedimiento seguido para calcular este índice se relata en el diagrama de datos nº 11.

La información contenida en dicha tabla se corresponde con los siguientes conceptos:

La 1ª fila del diagrama indica el nº de preguntas codificadas como 1 en el DPP. Debajo de ésta, y ligeramente oscurecida, hallamos la fila de "cabeceras" conteniendo los títulos de identificación de cada columna.

La primera de las columnas ha sido reservada para la identificación de los profesores. A continuación se alternan columnas de dos tipos: las encabezadas como C (número) y IC (número). Las columnas C(nº) contienen el valor de la conformidad, es decir, el nº de respuestas favorables o respuestas codificadas como 1 registradas para cada tutor en cada variable. El número entre paréntesis indica la variable respecto a la que se ha realizado el recuento. (Pueden consultarse los diagramas de datos anteriores -1 a 10- para comprobar la procedencia de esta suma).

En las columnas encabezadas como IC (nº) se aporta el valor de índice de conformidad calcula según la siguiente fórmula :

$$ICT(n) = CT(n) / CDPP$$

en donde:

ICT (n) = el índice de conformidad para la variable n del tutor T.

CT(n) = Conformidad del tutor T respecto a la variable n.

CDPP = Conformidad del documento de planificación (nº de respuestas favorables del DPP).

La ilustración que aparece en el diagrama de datos nº 12 es un perfil del índice de conformidad de los tutores para las variables analizadas. (Recordamos que dicho índice varía entre 0 y 1).

Afinidad y conflictividad

El índice de conformidad va a convertirse en una unidad de cálculo de otros indicadores. Para una percepción más globalizada o colectiva de la situación, resultante de la suma de los índices de una determinada fila o columna, se ha descrito la afinidad.

La afinidad nos aporta información sobre el grado de conformidad total de un tutor en relación a todas las variables analizadas (afinidad del tutor); o bien sobre el grado de conformidad medio de todos los tutores en relación a una determinada variable.

Como corolario a la afinidad hemos definido la conflictividad.

CONFLICTIVIDAD= 1 - AFINIDAD

Este nuevo indicador permite una lectura más directa de los sujetos (tutores) y cuestiones (variables) de urgente revisión del plan de prácticas.

En el diagrama nº 13 se presenta la tabla base desde la que se han calculado afinidad y conformidad.

Los resultados han sido ensombrecidos para facilitar su consulta.

Se ha procedido a una representación radial de la conflictividad de los tutores y variables (ver diagrama nº 14).

Acuerdo

La valoración de la congruencia concluye con el cálculo de un último índice que hemos denominado acuerdo. Definimos el acuerdo como igualdad de pareceres o conformidades entre tutores y Plan del Prácticum.

ACUERDO $\Rightarrow$ OPINIÓN A = OPINIÓN B
OPINIÓN A - OPINIÓN B = 0

En nuestro caso, el acuerdo se ha calculado restando del índice de conformidad del DPP el índice de conformidad de cada tutor. Dicha conformidad será calculada en este caso sin realizar ninguna selección previa de los datos (se incluyen todas las categorías comunes y no comunes).

El resultado de la sustracción de conformidades se presenta en el diagrama nº 15.

El índice de conformidad del DPP puede tomar sólo dos valores: 1 y 0, lo que da lugar a situaciones de diferente interpretación que es conveniente aclarar.

Tal y como se deduce de la fórmula del acuerdo, este será pleno cuando su valor sea exactamente cero. Los resultados positivos y

negativos van a tener significados distintos, por lo que se ha optado por elaborar dos tablas: para resultados positivos y para resultados negativos.

La tabla de la izquierda contiene los datos negativos y se corresponde con la situación 2 o desacuerdo B (revisar apartado 3.3. del capítulo 4). En esta situación quedan incluidas aquellas categorías que hacen referencia a cuestiones a las que no se hace referencia en el DPP. (Al no haber referencias sobre ellas, el índice de conformidad del DPP da como resultado "0").

Un valor negativo próximo a cero en una determinada categoría indica que existe un nº escaso de profesores que la han valorado como relevante, dado que el documento tampoco ha hecho ninguna referencia, esta situación se interpreta como próxima al acuerdo. En el caso de que el valor se acercara a (-1) indicaría que el número de profesores que reclaman la presencia de dicha categoría aumenta.

Un valor (-1) indicaría que todos los profesores están de acuer-

do en su relevancia. En este sentido, el acuerdo mide indirectamente la conformidad entre los profesores.

En la tabla de la derecha se ofrecen los valores positivos. La interpretación de estos valores es más directa. El acuerdo entre profesores y DPP será mayor cuanto más próximo a cero sea el valor obtenido, indicando que el nº de profesores disconformes es menor.

Como caso particular, el acuerdo=1 indicará que ningún profesor ha hecho referencia a lo manifestado en el prácticum, es decir, ningún profesor ha manifestado su conformidad con esa variable.

3.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Consúltese a continuación los cinco diagramas de datos (diagramas 11 a 15) ilustrativos del proceso de valoración de la congruencia a través de los indicadores de conformidad y acuerdo.



CONFORMIDAD

CDPP	10	3		6		4		1		2		7		5		9			
PROF.	C(1)	IC(1)	C(2)	IC(2)	C(3)	IC(3)	C(4)	IC(4)	C(5)	IC(5)	C(6)	IC(6)	C(7)	IC(7)	C(9)	IC(9)	C(10)	IC(10)	
DCE1	6	0,60	0	0,00	1	0,17	2	0,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	*	1	0,20	2	0,22
DCE2	3	0,30	1	0,33	3	0,50	0	0,00	0	0,00	1	0,50	4	0,57		1	0,20	4	0,44
DCS1	6	0,60	0	0,00	1	0,17	0	0,00	2	2,00	1	0,50	2	0,29		1	0,20	4	0,44
DCS2	3	0,30	0	0,00	2	0,33	2	0,50	0	0,00	2	1,00	4	0,57		1	0,20	6	0,67
DCS3	2	0,20	0	0,00	3	0,50	0	0,00	1	1,00	1	0,50	0	0,00		1	0,20	4	0,44
DCS4	3	0,30	0	0,00	1	0,17	1	0,25	0	0,00	1	0,50	4	0,57		1	0,20	1	0,11
DEX1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00		0	0,00	0	0,00
DEX2	2	0,20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,50	0	0,00		2	0,40	0	0,00
DLL1	2	0,20	1	0,33	1	0,17	0	0,00	1	1,00	0	0,00	3	0,43		1	0,20	1	0,11
DLL2	6	0,60	0	0,00	1	0,17	1	0,25	0	0,00	1	0,50	0	0,00		1	0,20	0	0,00
DLL3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,00	0	0,00	0	0,00		0	0,00	0	0,00
DLL4	4	0,40	1	0,33	2	0,33	1	0,25	0	0,00	1	0,50	2	0,29		2	0,40	2	0,22
DMA1	3	0,30	0	0,00	1	0,17	0	0,00	0	0,00	1	0,50	2	0,29		1	0,20	2	0,22
DMA2	3	0,30	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,50	0	0,00		1	0,20	0	0,00
DMA3	3	0,30	1	0,33	1	0,17	0	0,00	0	0,00	1	0,50	1	0,14		0	0,00	0	0,00
DOE1	5	0,50	1	0,33	4	0,67	0	0,00	0	0,00	1	0,50	2	0,29		2	0,40	4	0,44
DOE2	6	0,60	0	0,00	3	0,50	0	0,00	1	1,00	1	0,50	5	0,71		0	0,00	3	0,33
DOE3	3	0,30	0	0,00	2	0,33	1	0,25	1	1,00	1	0,50	2	0,29		0	0,00	4	0,44
DOE4	2	0,20	0	0,00	1	0,17	1	0,25	1	1,00	0	0,00	4	0,57		0	0,00	3	0,33
DOE5	3	0,30	0	0,00	1	0,17	1	0,25	1	1,00	1	0,50	4	0,57		2	0,40	3	0,33
DOE6	6	0,60	0	0,00	5	0,83	1	0,25	3	0,00	2	1,00	2	0,29		0	0,00	2	0,22
DOE7	3	0,30	0	0,00	2	0,33	3	0,75	2	2,00	0	0,00	4	0,57		0	0,00	4	0,44
DOE8	6	0,60	0	0,00	3	0,50	2	0,50	1	1,00	1	0,50	3	0,43		1	0,20	3	0,33
DOE9	5	0,50	0	0,00	1	0,17	1	0,25	2	0,00	1	0,50	3	0,43		1	0,20	5	0,56
EMC1	1	0,10	0	0,00	3	0,50	2	0,50	1	1,00	1	0,50	3	0,43		1	0,20	2	0,22
EMC2	5	0,50	1	0,33	2	0,33	1	0,25	0	0,00	1	0,50	3	0,43		2	0,40	4	0,44
EMC3	4	0,40	0	0,00	1	0,17	0	0,00	1	1,00	1	0,50	2	0,29		1	0,20	3	0,33
EMC4	2	0,20	0	0,00	1	0,17	1	0,25	1	1,00	1	0,50	3	0,43		0	0,00	3	0,33
MID1	6	0,60	0	0,00	3	0,50	1	0,25	2	2,00	0	0,00	3	0,43		2	0,40	3	0,33
MID2	5	0,50	0	0,00	1	0,17	2	0,50	0	0,00	1	0,50	2	0,29		1	0,20	3	0,33
MID3	6	0,60	0	0,00	1	0,17	0	0,00	0	0,00	1	0,50	6	0,86		1	0,20	5	0,56
MID4	2	0,20	1	0,33	2	0,33	0	0,00	2	2,00	0	0,00	2	0,29		1	0,20	2	0,22
MID5	3	0,30	1	0,33	1	0,17	2	0,50	0	0,00	0	0,00	2	0,29		0	0,00	0	0,00
PEE1	4	0,40	0	0,00	1	0,17	0	0,00	1	1,00	1	0,50	0	0,00		0	0,00	4	0,44
PEE2	2	0,20	0	0,00	0	0,00	1	0,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00		1	0,20	0	0,00
SVI1	3	0,30	0	0,00	2	0,33	0	0,00	1	1,00	1	0,50	3	0,43		2	0,40	0	0,00
THE1	3	0,30	0	0,00	1	0,17	1	0,25	2	2,00	1	0,50	5	0,71		1	0,20	0	0,00
THE2	2	0,20	0	0,00	2	0,33	2	0,50	0	0,00	0	0,00	2	0,29		1	0,20	4	0,44
THE3	0	0,00	0	0,00	2	0,33	0	0,00	1	1,00	1	0,50	2	0,29		2	0,40	2	0,22
THE4	2	0,20	0	0,00	2	0,33	1	0,25	0	0,00	1	0,50	3	0,43		0	0,00	1	0,11

CVtotal



**PERFIL DE CONFORMIDAD DE LOS TUTORES
(para cada variable)**

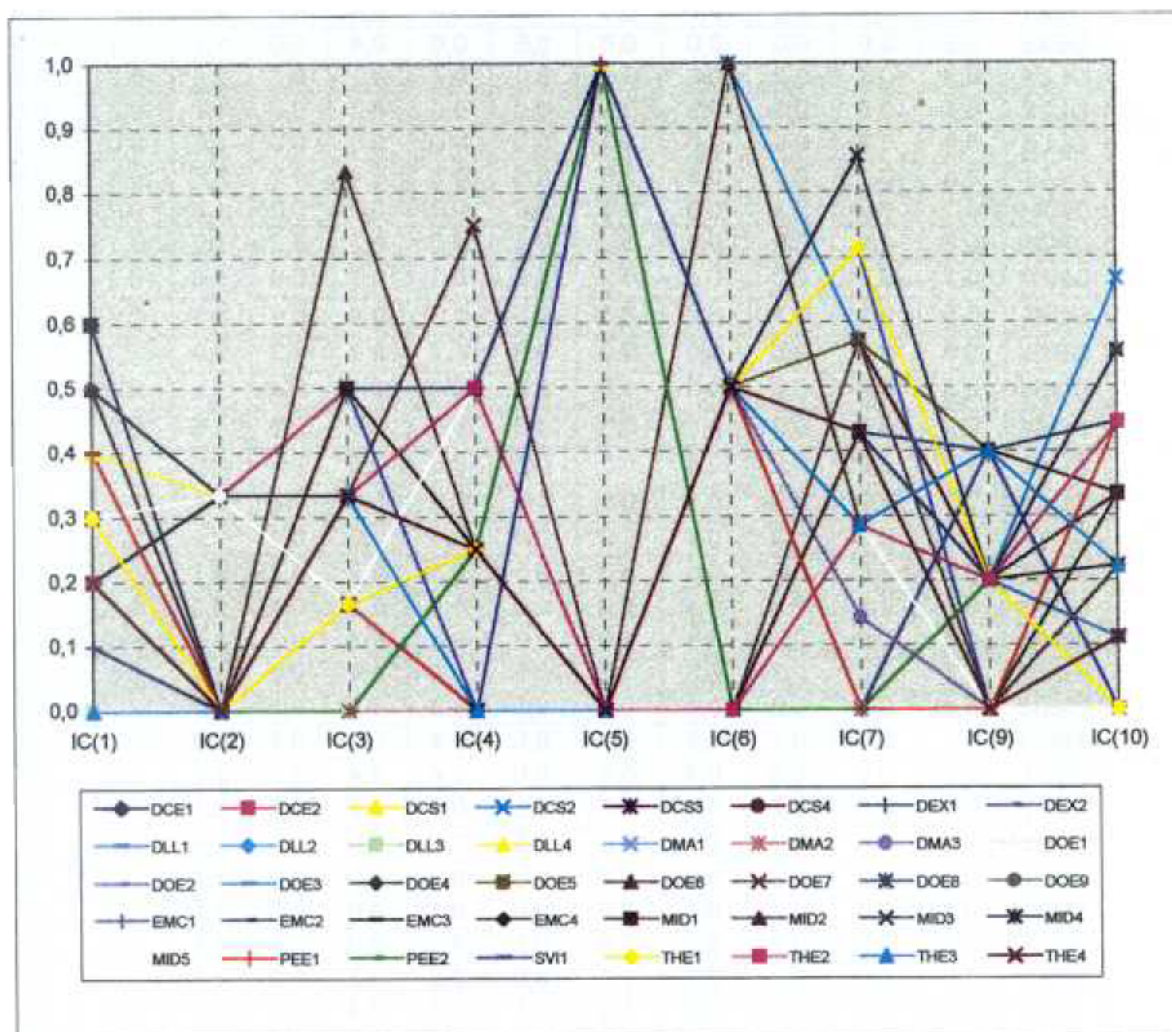


Diagrama de datos

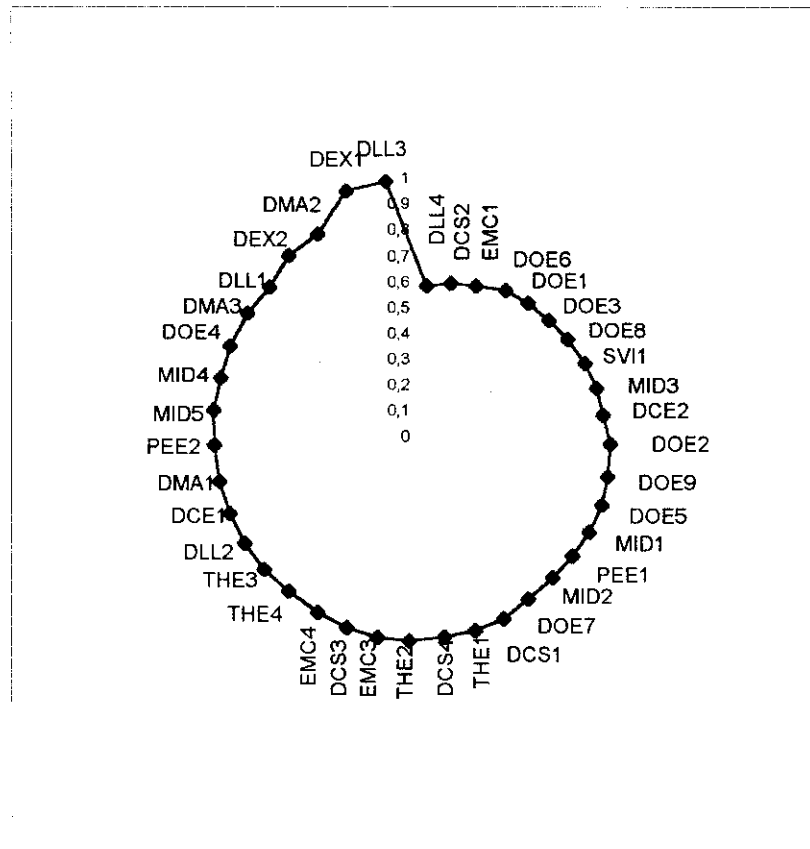
CALCULO DEL INDICE DE AFINIDAD Y CONFLICTIVIDAD 13



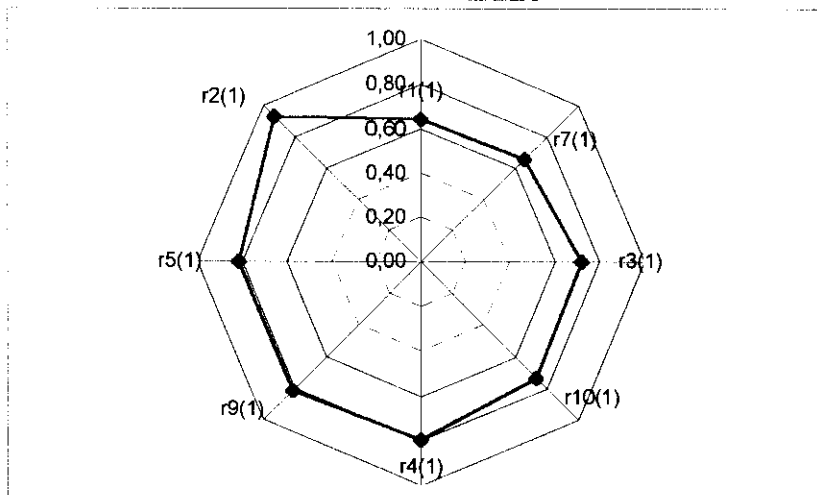
PROF.	r1(1)	r(1) 2	r3(1)	r4(1)	r5(1)	r6(1)	r7(1)	r9(1)	r10(1)	tot.	AFIN.	CONF.
DCE1	0,6	0,0	0,2	0,5	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2	1,7	0,2	0,8
DCE2	0,3	0,3	0,5	0,0	0,0	0,5	0,6	0,2	0,4	2,8	0,3	0,7
DCS1	0,6	0,0	0,2	0,0	0,0	0,5	0,3	0,2	0,4	2,2	0,2	0,8
DCS2	0,3	0,0	0,3	0,5	0,0	1,0	0,6	0,2	0,7	3,6	0,4	0,6
DCS3	0,2	0,0	0,5	0,0	0,0	0,5	0,0	0,2	0,4	1,8	0,2	0,8
DCS4	0,3	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,6	0,2	0,1	2,1	0,2	0,8
DEX1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
DEX2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,4	0,0	1,1	0,1	0,9
DLL1	0,2	0,3	0,2	0,0	0,0	0,0	0,4	0,2	0,1	1,4	0,2	0,8
DLL2	0,6	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,0	0,2	0,0	1,7	0,2	0,8
DLL3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
DLL4	0,4	0,3	0,3	0,3	1,0	0,5	0,3	0,4	0,2	3,7	0,4	0,6
DMA1	0,3	0,0	0,2	0,0	0,0	0,5	0,3	0,2	0,2	1,7	0,2	0,8
DMA2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,2	0,0	1,0	0,1	0,9
DMA3	0,3	0,3	0,2	0,0	0,0	0,5	0,1	0,0	0,0	1,4	0,2	0,8
DOE1	0,5	0,3	0,7	0,0	0,0	0,5	0,3	0,4	0,4	3,1	0,3	0,7
DOE2	0,6	0,0	0,5	0,0	0,0	0,5	0,7	0,0	0,3	2,6	0,3	0,7
DOE3	0,3	0,0	0,3	0,3	1,0	0,5	0,3	0,0	0,4	3,1	0,3	0,7
DOE4	0,2	0,0	0,2	0,3	0,0	0,0	0,6	0,0	0,3	1,5	0,2	0,8
DOE6	0,3	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,6	0,4	0,3	2,5	0,3	0,7
DOE6	0,6	0,0	0,8	0,3	0,0	1,0	0,3	0,0	0,2	3,2	0,4	0,6
DOE7	0,3	0,0	0,3	0,8	0,0	0,0	0,6	0,0	0,4	2,4	0,3	0,7
DOE8	0,6	0,0	0,5	0,5	0,0	0,5	0,4	0,2	0,3	3,1	0,3	0,7
DOE9	0,5	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,4	0,2	0,6	2,6	0,3	0,7
EMC1	0,1	0,0	0,5	0,5	1,0	0,5	0,4	0,2	0,2	3,5	0,4	0,6
EMC2	0,5	0,3	0,3	0,3	1,0	0,5	0,4	0,4	0,4	4,2	0,5	0,5
EMC3	0,4	0,0	0,2	0,0	0,0	0,5	0,3	0,2	0,3	1,9	0,2	0,8
EMC4	0,2	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,4	0,0	0,3	1,9	0,2	0,8
MID1	0,6	0,0	0,5	0,3	0,0	0,0	0,4	0,4	0,3	2,5	0,3	0,7
MID2	0,5	0,0	0,2	0,5	0,0	0,5	0,3	0,2	0,3	2,5	0,3	0,7
MID3	0,6	0,0	0,2	0,0	0,0	0,5	0,9	0,2	0,6	2,9	0,3	0,7
MID4	0,2	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	0,2	1,6	0,2	0,8
MID6	0,3	0,3	0,2	0,5	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	1,6	0,2	0,8
PEE1	0,4	0,0	0,2	0,0	1,0	0,5	0,0	0,0	0,4	2,5	0,3	0,7
PEE2	0,2	0,0	0,0	0,3	1,0	0,0	0,0	0,2	0,0	1,7	0,2	0,8
SVI1	0,3	0,0	0,3	0,0	1,0	0,5	0,4	0,4	0,0	3,0	0,3	0,7
THE1	0,3	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,7	0,2	0,0	2,1	0,2	0,8
THE2	0,2	0,0	0,3	0,5	0,0	0,0	0,3	0,2	0,4	2,0	0,2	0,8
THE3	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,5	0,3	0,4	0,2	1,7	0,2	0,8
THE4	0,2	0,0	0,3	0,3	0,0	0,5	0,4	0,0	0,1	1,8	0,2	0,8
tot.	13,5	2,7	10,7	7,8	7,0	15,5	13,1	7,2	10,3	87,8		
AFINID	0,4	0,1	0,3	0,2	0,2	0,4	0,3	0,2	0,3			
CONF.	0,6	0,9	0,7	0,8	0,8	0,6	0,7	0,8	0,7			



CONFLICTIVIDAD DE LOS TUTORES



CONFLICTIVIDAD DE LAS VARIABLES



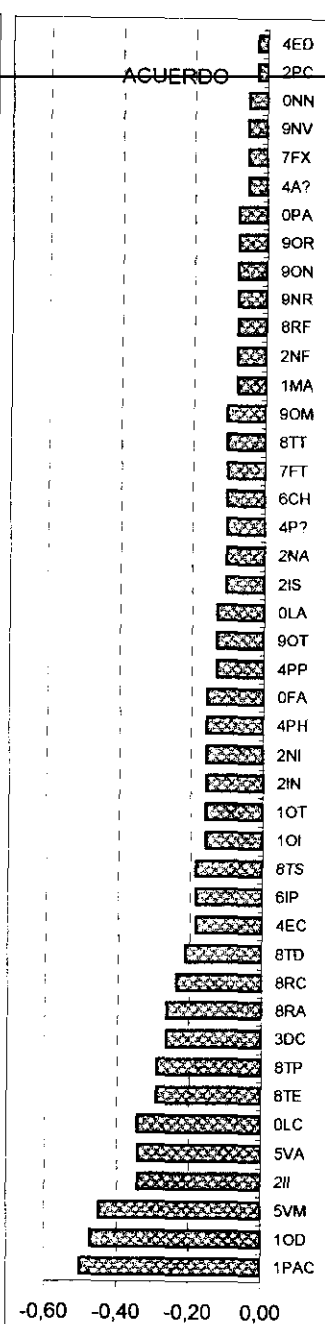
ACUERDO ENTRE TUTORES Y DPP

Diagrama de datos n° 15



ELEM. ACUERDO

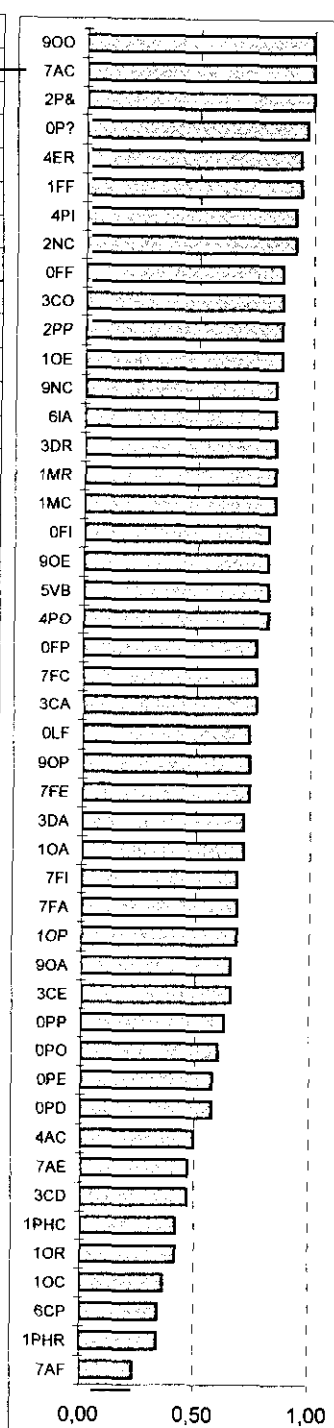
1PAC	-0,50
1OD	-0,47
5VM	-0,45
2II	-0,34
5VA	-0,34
0LC	-0,34
8TE	-0,29
8TP	-0,29
3DC	-0,26
8RA	-0,26
8RC	-0,24
8TD	-0,21
4EC	-0,18
6IP	-0,18
8TS	-0,18
1OI	-0,16
1OT	-0,16
2IN	-0,16
2NI	-0,16
4PH	-0,16
0FA	-0,16
4PP	-0,13
9OT	-0,13
0LA	-0,13
2IS	-0,11
2NA	-0,11
4P?	-0,11
6CH	-0,11
7FT	-0,11
8TT	-0,11
9OM	-0,11
1MA	-0,08
2NF	-0,08
8RF	-0,08
9NR	-0,08
9ON	-0,08
9OR	-0,08
0PA	-0,08
4A?	-0,05
7FX	-0,05
9NV	-0,05
0NN	-0,05
2PC	-0,03
4ED	-0,03



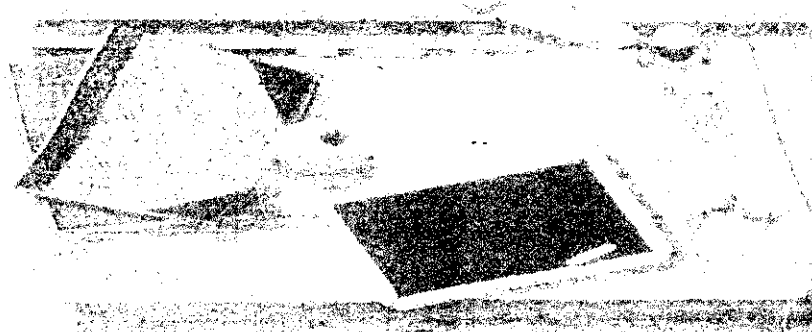
**ELEMENTOS
OMITIDOS
EN DPP**

ELEM. ACUERDO

7AF	0,24
1PHR	0,34
6CP	0,34
1OC	0,37
1OR	0,42
1PHC	0,42
3CD	0,47
7AE	0,47
4AC	0,50
0PD	0,58
0PE	0,58
0PO	0,61
0PP	0,63
3CE	0,66
9OA	0,66
1OP	0,68
7FA	0,68
7FI	0,68
1OA	0,71
3DA	0,71
7FE	0,74
9OP	0,74
0LF	0,74
3CA	0,76
7FC	0,76
0FP	0,76
4PO	0,82
5VB	0,82
9OE	0,82
0FI	0,82
1MC	0,84
1MR	0,84
3DR	0,84
6IA	0,84
9NC	0,84
1OE	0,87
2PP	0,87
3CO	0,87
0FF	0,87
2NC	0,92
4PI	0,92
1FF	0,95
4AR	0,95
0P?	0,97
2P&	1,00
7AC	1,00
9OO	1,00



CAPÍTULO VI



CONCLUSIONES

Ha llegado el momento de poner punto final a todo el trabajo realizado, de retomar toda la información presentada en el capítulo V para ir respondiendo a todas las preguntas que nos formulábamos al iniciar esta investigación.

Pero también es el momento de formular nuestra apuesta, de dar un paso hacia adelante, de confiar en el rigor de nuestro trabajo y en la excelencia de aquellos que lo han orientado; por eso nos atrevemos a hacer algunas propuestas de cambio y para el cambio de la actual propuesta de planificación.

Debo reconocer que he sido bastante escéptica respecto al valor personal y profesional de una tesis doctoral, pero después de haberle dedicado cuatro años de mi vida, en los que no han faltado los problemas, siento que el esfuerzo no ha sido en vano, y que los conocimientos y experiencia adquiridos serán beneficiosos para el ejercicio de mi profesión.

Tan sólo he de lamentar las horas de convivencia familiar que he sacrificado... y que nunca podré recuperar.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.

1. CONCLUSIONES PARCIALES.

- 1.1. PROBLEMA Nº 1: Modelos implícitos de los profesores.
- 1.2. PROBLEMA Nº 2: Diferencias entre los modelos implícitos.
- 1.3. PROBLEMA Nº 3: Valoración de la congruencia.

2. PROPUESTA PARA EL DEBATE.

En este apartado de conclusiones, es nuestro propósito presentar una revisión integradora de los distintos interrogantes planteados al inicio de la investigación y desde los cuales nos será posible trazar las líneas estructurales básicas de una propuesta de debate para la revisión y mejora del programa de planificación y desarrollo del prácticum vigente en la U.C.M.

1. CONCLUSIONES PARCIALES.

Procederemos de forma analítica para cada uno de los problemas, para desde las conclusiones parciales hacer una propuesta integradora.

1.1. Problema nº 1:

Modelos interpretativos de los profesores.

Hemos podido constatar a través de las codificaciones de las respuestas de los profesores y del D.P.P., que cada tutor posee una interpretación de lo que son las prácticas a la que hemos denominado modelo estructural implícito.

De la integración de los modelos particulares que cada profesor posee surge el modelo estructural implícito del colectivo de profesores tutores, definido como modelo medio o moda de las distintas propuestas individuales.

Una primera aproximación a este modelo estructural medio proporciona una visión general del estado de la cuestión que nos ocupa.

En una primera caracterización de éste modelo general, nos hemos preocupado por interpretar la proporción de juicios declarativos y reflexivos registrados en cada una de las variables estudiadas.

Como ya hemos señalado, la reflexión es inherente a todo juicio, y por tanto está presente de forma implícita en todas las unidades de registro codificadas, pero en una interpretación más estricta del concepto, reservamos este término para designar aquellos argumentos elaborados de forma explícita por los profesores al objeto de aportar una visión crítica y personal de los juicios declarativos.

La valoración de los juicios reflexivos podría haber sido referida tanto a los profesores como a las variables, pero sólo desde esta segunda perspectiva logramos una caracterización más globalizada de la situación.

Por otro lado, la clasificación del profesorado en función de su nivel de reflexividad, entendido como número de aportaciones reflexivas resultaría improductiva para nuestros propósitos iniciales, dado que lo que se pretende es determinar tendencias generalizadas y no actitudes personalizadas.

La caracterización de cada variable en relación a su nivel de reflexión ha quedado recogida en el documento 4, hoja de codificación 2.2, apartado de análisis estructural.

Resumimos a continuación los valores obtenidos en cada variable para cada uno de los tres parámetros estructurales definidos. (Ver tabla nº 21).

%	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
REFLEX.	7	27	21	18	20	28	5	10	7	7
DECLA.	91	66	75	77	76	62	89	80	90	85
NULO	2	7	4	5	4	10	6	10	3	8

Tabla nº 21 : Composición estructural de las variables 1 a 10.

El porcentaje de juicios reflexivos en cada variable ha sido en todo momento inferior al de los juicios declarativos, no superándose en ningún momento el 30% del total de las unidades de registro codificadas.

En relación a su nivel de reflexividad, medido como el nº de registros codificados como reflexivos, podemos establecer tres grupos de variables:

- Variables que inspiran pocos juicios reflexivos (% menor al 10%)
- Variables que inspiran juicios reflexivos en un nivel intermedio (entre el 10 % y el 20%).
- Variables que inspiran un porcentaje elevado juicios reflexivos (entre el 20% y el 30 %).

Los juicios reflexivos están aportando información indirecta sobre la disponibilidad de argumen-

tos que justifiquen las categorías de los profesores (categoría justificación) así como sobre las aportaciones críticas (categoría crítica), por eso consideramos que las variables a las que les corresponde un menor índice de juicios reflexivos se refieren a cuestiones respecto a las cuales se carece de una clara fundamentación teórica, bien porque no se disponga de un cuerpo teorico estructurado, o porque en caso de que éste exista, este no es suficientemente conocido o aceptado por los tutores.

La variable con un menor nivel de reflexividad (5%) es la nº 7: FUNCIONES DEL TUTOR. El hecho de que sea precisamente esta variable, en la que se hace referencia a las responsabilidades y competencias profesionales de los encuestados, la que menor porcentaje de juicios reflexivos registra , podría explicarse desde los supuestos recientemente citados.

Para el ejercicio de la función tutorial no se exige ningún tipo de preparación específica, ni siquiera

de disponibilidad personal. Se considera que cualquier profesor está capacitado y obligado a ejercer como tutor de prácticas. Los tutores han aportado su conocimiento práctico, fruto del ejercicio de dicha tarea, pero no necesariamente contrastado.

En las respuestas de los profesores encontramos referencias a lo que el profesor "hace" (actitud), e incluso "para que lo hace" (foco), pero poco se dice sobre los porqués de nuestras acciones.

Esta actitud "poco reflexiva" de los profesores es el primer obstáculo que hemos de superar. Habría que analizar con cuidado cuales son las causas de esta escasa reflexión, causas que pueden quedar recogidas en los siguientes supuestos:

- Desinterés general.
- Desconocimiento de los beneficios de la reflexión.
- Excesivo número de obligaciones docentes.

Por otro lado, los estudios sobre la tutorización de las prácticas son relativamente recientes, y muchas de las investigaciones han sido realizadas desde supuestos importados, que al ser aplicados en nuestro contexto formativo se convierten en situaciones excepcionales, casi anecdóticas. Esta circunstancia dificulta el acercamiento y la aceptación de esas teorías por parte de los tutores de prácticas.

La escasez de argumentos justificativos puede estar perfectamente relacionada con la ausencia de una formación específica, dándo-

se la circunstancia de que muchos tutores se han visto "en la obligación", como ya hemos comentado, de ejercer como tales sin haber tenido la opción de plantearse lo que ello significa. Este podría ser otro de los puntos débiles de nuestros prácticum: la ausencia de una selección y formación previas así como la necesidad de una revisión constantes de los programas desarrollados para asegurar su actualidad y calidad.

El escaso o nulo conocimiento de la actividad tutorial que se podría inducir de la escasez de argumentos y críticas, también afecta a otras dos variables de naturaleza interactiva e íntimamente relacionadas con el problema que nos ocupa: nos referimos a las variables nº 9 (relación con el tutor de aula) y nº10 (relación con el alumno).

Por lo que respecta a la relación con el alumno, los tutores muestran una gran capacidad operativa para definir el lugar, frecuencia, propósito y naturaleza de sus encuentros con el alumno, pero parecen no dedicarle la misma preferencia a la "razón de ser" de todas ellas, (justificación =9/13), ni tampoco son muy numerosas las críticas aportadas (crítica =4/13).

La relación con el tutor de aula también parece haber sido construida desde el conocimiento experiencial y con una total ausencia de principios teóricos. Dos son los indicadores definidos para esta variable: la naturaleza, entendida como actitud o disposición manifestada en la relación, y el objetivo, en

tanto que foco o propósito de la relación analizada.

Son por tanto las cuestiones afectivas y operativas las que configuran la definición de esta relación entre los dos tutores del prácticum.

La última de las variables con la que se completa el bloque de las que inspiran pocos juicios reflexivos es la nº 1, en la que se hace referencia a los objetivos. En este caso, el valor obtenido se puede explicar directamente desde la propia naturaleza de la variable.

Los objetivos son altamente valorados a la hora de planificar la acción educativa y por lo tanto es muy difícil desposeerlos del papel y el rigor estructural con el que los docentes estamos acostumbrados a trabajar con ellos: los objetivos son y se formulan de acuerdo a unas reglas tan asumidas que han llegado casi al nivel de automatismos.

Todos los objetivos deben señalar, según los cánones, el objeto de aprendizaje, el proceso mental elaborado para la adquisición de dicho objeto y el producto de nuestros conocimientos.

Los tutores del prácticum han sucumbido a esta uniformidad estructural, pero la congruencia en este nivel es un engaño, no es un indicativo del acuerdo de los docentes, muy al contrario, corremos el riesgo de perder el control de nuestras verdaderas intenciones.

Como se comprueba en el segundo nivel de codificación, el número de categorías identificadas denota un interesante abanico de opciones (ocho posibles objetos, 4 procesos diferentes, tres opciones metodológicas).

Dice el refrán que "en la variedad está el gusto", pero el sentido común no sigue la metodología científica. Todos estamos capacitados para expresar nuestras opiniones, pero eso no las convierte en teorías científicamente válidas. La variedad de opiniones en relación a los objetivos del prácticum se opone a la fiabilidad y estabilidad exigible a todo conocimiento científico.

No podemos conformarnos con expresar nuestra opinión, sino que deberíamos asegurarnos de su validez científica. Tampoco deberíamos construir el prácticum en la confianza de que nuestras opiniones son seguras, pero desgraciadamente esta es nuestra actitud.

Carecemos del "tiempo" necesario para definir el modelo de profesor que queremos formar- los cimientos- y nos atrevemos a tomar decisiones sobre cuándo, dónde, y cómo formarlo- poniendo marcos, puertas y ventanas a una estructura que se va agrietando poco a poco.

La diversidad registrada entre el colectivo de profesores a la hora de determinar los objetivos generales del prácticum es fuente directa de conflictos.

La construcción y la reflexión, como base para la diferenciación de procesos definen procesos y metodologías diferentes. (Procesos constructivos 59%, procesos reflexivos 60%). ¿Cómo va a ser posible desarrollar un proyecto de prácticas con una orientación común, cuando los planteamientos iniciales no lo son?

Como dato positivo, conviene reseñar que no se han detectado incongruencias internas entre los planteamientos manifestados considerados de manera globalizada.

La reflexión y el desarrollo de capacidades y destrezas figuran claramente entre las intenciones manifestadas por los tutores, disposición que se confirma a la hora de establecer las funciones del tutor, que se focalizan en las dimensiones afectivas (20%) e interactivas (36%) y en las que se subraya la necesidad de adoptar una actitud facilitadora (48%).

Queda todavía por conformar las discrepancias entre las teorías expuestas y las teorías en uso en relación a los objetivos del prácticum en particular y al resto de los elementos que integran el modelo implícito en general.

En el extremo opuesto al que venimos comentando, es decir, las variables que inspirarán un elevado número de reflexiones, hemos de destacar las variables nº 6 y 2.

La variable nº 6: Distribución del prácticum, alcanza un porcentaje del 28 % de juicios reflexivos, por-

centaje en el que predomina la justificación (90%) frente a la categoría crítica.

La variable está definida por dos categorías dicotómicas: cronología e integración. Mientras que para la cronología las respuestas de los tutores se orientan claramente hacia la opción "homogeneidad", (periodos constantes de prácticas), en el caso de la "integración" de estos periodos en el horario del alumno, las posiciones se hallan más equilibradas entre aquellos que defienden que las prácticas deben ser periodos acumulables en determinados momentos, y los que defienden un desarrollo paralelo de las mismas en relación al resto del proceso formativo general.

La duración del prácticum es uno de los temas más debatidos, y sobre el que era de esperar que los profesores tuvieran una opinión bien formada y reflexionada, circunstancia que se ha hecho evidente; pero también se evidencia una falta de acuerdo entre las partes, lo que invalida en un principio la bondad de ninguno de los planteamientos expresados.

La falta de acuerdo revela que las creencias son insuficientes, que lo que necesitamos son, una vez más, teorías contrastadas científicamente.

La variable nº 2: Situación, relación del prácticum en relación al proceso formativo general, muestra un índice de respuestas reflexivas básicamente crítico: el 80% de las

reflexiones registradas pertenece a ésta categoría; además de un acuerdo mayoritario sobre la insuficiencia de dicha relación.

Este es un punto de partida interesante, muestra una buena disposición de los profesores hacia la verdadera integración del prácticum como elemento constitutivo del proceso de formación y no, como "mero añadido".

2. Problema nº 2

Diferencias entre modelos implícitos.

Una de las grandes decisiones de nuestro análisis ha sido la de optar por un planteamiento individualizado o por un planteamiento colectivo a la hora de referirnos al modelo implícito de los profesores.

Hasta el momento presente, las conclusiones presentadas han sido realizadas desde un planteamiento *globalizado o centralizador*, pero nuestras sospechas acerca de la *disparidad de los planteamientos* nos hacen dudar de la legitimidad de nuestras conclusiones en relación a la congruencia de los planteamientos entre profesores y tutores, si éstas se basan en un modelo medio elaborado como integración de posturas diferentes.

Es de todos conocido, que la media es uno de los índices de tendencia central que caracterizan

una distribución, pero que una distribución no quedará bien definida hasta que no conozcamos también otros indicadores que nos aporten información sobre la dispersión de la muestra que deseamos caracterizar. Este va a ser el supuesto en el que descansa nuestro segundo interrogante.

La existencia de un único modelo compartido por el colectivo de profesres fue una premisa a priori que los resultados de nuestro análisis parecían no confirmar.

En una primera estructuración de dichos resultados se consideró como posible explicación de dicha diversidad el tipo de preparación académica y competencia profesional de los tutores, es decir, el departamento universitario al que cada tutor se halla adscrito; pero en el caso concreto del prácticum, se estimó que dicha diversidad podría ser resumida en dos grandes colectivos tutoriales como ya manifestamos: el de tutores generalistas y el de tutores de la especialidad.

El supuesto básico de nuestro análisis es el siguiente: cada profesor se caracteriza por su modelo implícito, que a su vez se define como el conjunto de cuestiontes a las que han hecho referencia al responder al cuestionario sobre el prácticum.

Todas estas respuestas son consideradas como el conjunto de modalidades que caracterizan al profesor, y fueron sometidas a análisis mediante la técnica del

análisis de correspondencias. Como base para la realización de este análisis, se utilizaron las categorías obtenidas tras la codificación de los cuestionarios.

Tras la realización de los cálculos y algoritmos matemáticos necesarios, se nos ha revelado que no es posible considerar las respuestas de los profesores como una unidad estructural, sino que dentro de ellas existen diferentes subgrupos de categorías.

Partimos del supuesto de que es posible definir, como ya habíamos mencionado, un modelo medio en el que se integran todas las opiniones, modelo al que nos referiremos como centroide. Las opiniones de los tutores diferirán en mayor o menor grado de dicho centroide; el análisis de correspondencias nos proporciona una medida objetiva de estas diferencias mediante el cálculo de la distancia de cada sujeto al centroide (ver DIST, en la 3ª columna de la salida nº 2, p. 438).

Esta primera información nos revela que un 50 % de los profesores se encuentran a una distancia mayor de 1 en relación al centroide.

Para definir con más precisión cual es el significado de esta distancia, es necesario interpretar los resultados de la reducción factorial, proceso que ha concluido con la identificación de tres factores. El procedimiento más inmediato para interpretar esa situación es a través del análisis de las representaciones gráficas (salidas 4 a 6).

Aunque una interpretación más precisa requería de la definición particular de cada eje, la interpretación de las posiciones ocupadas por los puntos que representan sólo a los profesores puede hacerse de manera más directa e intuitiva.

Visualizada la nube de puntos correspondiente a tutores y modalidades, hemos subrayado los puntos correspondientes sólo a los tutores. De la distribución de dichas nubes, en cualquiera de las representaciones presentadas, podemos inferir que nos hallamos frente a un conjunto de variables bastante heterogéneo dada la dispersión de la nube.

Aunque no son muy numerosas en cuanto al número de sujetos, ni muy compactas en algunas situaciones, si se han señalado (rodeadas con un círculo), algunas de las subnubes de puntos que indican que los sujetos que la componen poseen características afines para cada uno de los factores.

Por lo que respecta a la ubicación de las categorías especialista y generalista, señalar que en todos los factores se ubican en cuadrantes diferentes, para ser más precisos, en cuadrantes opuestos, lo que demuestra que se trata de modalidades a las que se le atribuyen características en principio opuestas en cada uno de los factores. Sin embargo, no podemos asociar, en base a las respuestas gráficas, ninguna de estas dos modalidades con una subnube de puntos en particular.

El tipo de tutor se confirma

como elemento diferenciador, pero se comprueba que no es el único, dado que el número de grupos obtenidos es superior al número de modalidades propuestas, a la par que ninguna de éstas es directamente atribuible a una subnube de puntos en particular.

Dado el elevado número de modalidades, la caracterización de los ejes que definen a cada factor resultaría tediosa y hasta improductiva, por lo que directamente nos decidimos por recurrir al procedimiento de clasificación automática que este programa realiza para determinar y caracterizar debidamente las posibles "clases" de tutores definidas sobre la base de los modelos implícitos definidos a partir de los juicios manifestados por cada profesor en el cuestionario de opinión sobre el prácticum.

A partir del dendograma construido y sobre la base del corte A, nos enfrentamos a cuatro clases de profesores. Para la caracterización de dichas clases se va a considerar no sólo el departamento al que se adscribe cada tutor, sino las modalidades estimadas como características para cada clase. (Consultar salida nº 11).

La caracterización de las clases es la siguiente:

** Clase nº 1.*

Es la menos homogénea y la más numerosa de todas. El valor de la inercia interclase es bastante elevado (0,3418) . Si nos hubiéramos decidido por el corte B, esta

clase, integrada por 16 sujetos, se escindiría en dos clases, denominadas B1 y B2, con 10 y 6 individuos respectivamente, y cuyas inercias no superan el 0,19. (Todos estos datos pueden ser confrontados en la salida nº 9). La razón por la que hemos rechazado el corte B es porque la definición de las clases en función de la modalidad resulta más pobre.

Por lo que respecta al departamento al que están adscritos los profesores de esta clase, podríamos decir que se trata de la clase más "especialista " de todas .El número de tutores especialistas supera al de los generalistas (10 frente a 6). De los 6 profesores generalistas, dos pertenecen al departamento de Psicología Evolutiva y de la educación (son el 100% de los profesores encuestados). Los cuatro restantes se distribuyen de manera unívoca (uno por departamento) entre los diferentes departamentos que integran el colectivo de generalistas.

Por lo que respecta a las modalidades que caracterizan a este colectivo de profesores, cabe señalar que constituyen la única clase en la que se ha saturado el peso de la modalidad. Esta circunstancia se produce en dos ocasiones: con la modalidad N7AF (Funciones del tutor: actitud facilitadora, modalidad no) y con la S5VA (Ratio: Porcentaje alto, modalidad sí).

Todos los sujetos que poseen estas modalidades pertenecen a la clase nº 1, es decir, que todos los profesores que no han manifestado entres sus funciones, la de adoptar

una actitud facilitadora, que constituyen un total de nueve, se encuentran en esta clase. Eso significa que el 56, 25% de los profesores de esta clase se caracterizan por este hecho.

La misma circunstancia se repite en relación al porcentaje que consideran debe ser asignado al prácticum en relación al proceso

general de formación. Los siete profesores que han manifestado que dicho porcentaje habría de ser alto (intervalo que se ha calculado a partir de los resultados obtenidos y que se sitúa muy por encima de la proporción asignada actualmente), pertenecen a esta categoría.

Del total de profesores que constituyen esta clase, este número sólo supone el 43, 75% de los sujetos.

La modalidad más característica de la clase, poseída por el 93, 75% de los profesores, es N7F1. Con esta clave se designa a aquellos profesores que, al referirse a sus funciones, no han hecho ninguna referencia a la focalización de las funciones del tutor hacia cuestiones interactivas.

Otra de las cuestiones que tampoco les preocupa es la evaluación. El porcentaje de la modalidad N8TE es también del 93,75%.

Desafortunadamente, la caracterización de esta clase no resulta muy concluyente pues esta basada en ausencias más que en coincidencias. No obstante, el elevado porcentaje de sujetos que se han

mostrado ajenos a las subcategorías reseñadas (superior al 90%) resulta significativo en cualquier caso de la escasa valoración que para este colectivo tienen la evaluación y la interacción.

El hecho de caracterizarse como no heteroconstructivos. (68%) tampoco resulta concluyente si ignoramos a que otra subcategorías se circunscriben (heteroreflexiva o autoconstructiva).

** Clase nº 2.*

Clase eminentemente integradora, en la que se equilibran los departamentos de ambas modalidades (generalistas y especialistas).

Se trata de una de las clases más homogéas, con una inercia intraclase de 0.1220. Cuenta con un total de 7 profesores. Todos ellos (100%) se caracterizan por considerar que el porcentaje que debe dedicarse a la formación práctica debe ser moderado (algo superior al oficialmente establecido), y en un 85% se declaran como no heteroreflexivos, lo que les convierte automaticamente en hetero o autoconstructivos. El pragmatismo y la eficacia parecen ser la clave que une a este colectivo, pero aunque sus planteamientos "constructivos" sean coincidentes, probablemente no lo sean sus actitudes (facilitadoras o impositivas, dependiendo de si se han definido como hetero- o auto-).

** Clase nº 3.*

Compuesta casi íntegramente por profesores del departamento de

didáctica. Está conformada por 4 profesores, de los que sólo uno pertenece al departamento de ciencias experimentales. También se incluye en esta categoría la respuesta del D.P.P. (Consultar afectación de individuos ilustrativos en las clases en salida nº 10).

Se trata de la clase más homogénea, de hecho es la de menor inercia intraclase (0,0685). Esta circunstancia podría ser doblemente interpretada. A primera vista, parece confirmar la suposición de que las tendencias de los profesores están condicionadas por el departamento al que se hallan adscritos, pero este supuesto se incumple en el resto de las clases.

La otra interpretación se realiza desde mi experiencia personal y con arreglo a variables que desgraciadamente no han sido consideradas y que en caso de haber sido incluidas en el proceso de análisis, podrían habernos sido de gran utilidad. Me estoy refiriendo al hecho de que algunos de los profesores estaban más vinculados al prácticum en su calidad de miembros de la comisión de prácticas.

Por otro lado, y en el caso concreto del departamento de Didáctica, me consta que un cierto número de los profesores que ahora integran este departamento y que se encontraban adscritos al departamento de Ciencias de la Educación para la formación del profesorado en el contexto de las desaparecidas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado "Pablo Montesino" y "María Díaz Jiménez", partici-

paron activamente en la planificación y desarrollo de las prácticas.

Por otra parte, el hecho de que sea esta clase en la que se ubica el D.P.P. indica una gran afinidad de los planteamientos del documento con los planteamientos de un colectivo de profesores de didáctica, lo que los vincularía de manera indirecta en su planificación.

Si se consulta el documento en el que se recoge dicho plan de prácticas para la E.U. María Díaz Jiménez, es posible encontrar grandes similitudes estructurales y conceptuales con la actual propuesta de Prácticum elaborada en el contexto de la nueva Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la U.C.M.

Lo que estamos defendiendo en definitiva es que la homogeneidad interna de la variable se podría explicar como consecuencia del trabajo conjunto desarrollado por este colectivo de profesores surgido en el seno del departamento de didáctica como consecuencia de su responsabilidad como organizadores del prácticum.

Por lo que respecta a la caracterización de la clase en relación a las modalidades, es interesante destacar que el 100% se ha mostrado preocupado por cuestiones organizativas en lo que a requisitos exigibles a los centros de prácticas. Este hecho les vincula todavía más directamente con el D.P.P. La referencia explícita que hacen algunos profesores a la reciente normativa

(25 de febrero de 1995) que regula los requisitos que deben poseer los centros, confirmaría la hipótesis de que esos profesores participaban de manera directa en la planificación del prácticum, hecho que se decide del conocimiento de documentos puntuales de muy reciente aparición.

El hecho de que el 75% de los sujetos de esta clase consideren que todo es objeto de aprendizaje durante las prácticas resulta muy ambicioso pero poco concluyente.

** Clase nº 4.*

Integrada principalmente por tutores generalistas pertenecientes a los departamentos de didáctica, teoría y métodos, aunque también hay representantes del departamento de Expresión Musical y Corporal y de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Se trata de una clase con una inercia elevada (0,2827), dato que parece estar correlacionado con el nº de sujetos que la componen (un total de 10).

Aunque los porcentajes obtenidos para las distintas modalidades no son muy elevados, podemos calificar su validez como validez de constructo, puesto que todos ellos hacen referencia a cuestiones relacionadas. Dos de las modalidades características hacen referencia a cuestiones interactivas: S10PE (relación con el alumno) y S9NC (relación con el profesor).

Por lo que se refiere a la relación con el alumno, el 31% de los tutores defiende la importancia de la evaluación como propósito básico de la relación del tutor con el alumno. Para el 45% de los profesores lo importante es establecer una relación de colaboración con el tutor de aula.

La tercera de las modalidades características hace también referencia a cuestiones interactivas, pues señala precisamente la interacción como objeto prioritario dentro de los objetivos del prácticum.

Podemos concluir diciendo que los profesores de esta clase, básicamente generalistas, cifran su preocupación en relación a las prácticas en cuestiones de naturaleza interactiva.

Como se observará, las líneas de acción que definen cada una de las clases no se corresponden directamente con líneas departamentales, salvo en el caso de la clase nº 3; no obstante si parece confirmarse que la modalidad tutorial, división entre especialistas y generalistas, si podría explicar las diferencias encontradas.

Quedaría así definida la clase nº 1 como clase de profesores especialistas y la clase nº 4 albergaría a los profesores generalistas. Mientras que ésta última clase se ha definido como claramente interactiva, la primera se caracterizó por la total ausencia de referencias a este tipo de cuestiones.

En definitiva, el papel de los departamentos como unidades do-

centes e investigadoras no queda muy claro a nivel de unidades de planificación e intervención.

3. 3º problema:

Valoración de la congruencia

No tiene sentido hablar de congruencia entre el modelo implícito de los profesores, definido como media de los diferentes modelos implícitos particulares, y el del D.P.P., dada la diversidad de perspectivas teóricas constatadas con los análisis realizados hasta el momento; por ese motivo, es preferible proceder a una comparación individual y considerar la congruencia en relación a cada uno de los sujetos y para cada una de las subcategorías identificadas en el análisis.

Con este planteamiento se ha procedido al cálculo del índice de conflictividad de tutores y variables. (Ver diagrama de datos nº 14)

Una rápida ojeada al primero de los gráficos muestra un elevado índice de conflictividad, dado que éste siempre se sitúa por encima de su valor medio (conflictividad mínima del 0,6). Conviene aclarar que los dos profesores señalados como más conflictivos reflejan situaciones personales totalmente diferentes. Mientras que el caso de DLL3 se debe a su sistemática incomprensión del cuestionario y a su deseo explícito de ser incluido dentro de la categoría No Sabe, No Contesta, DEX1 es el autor de las metáforas gráficas

que han ilustrado la descripción de cada una de las variables y a las que he renunciado codificar, pues consideramos imposible traducirlas a texto escrito sin traicionar seriamente su verdadero significado. La interpretación de la conflictividad no rige para estos dos profesores que de hecho han sido excluidos para el análisis informatizado.

Dado que no se observa ninguna pauta departamental y éste es el único dato que poseemos como criterio explicativo, no procederemos a realizar más comentarios a este respecto.

Para la interpretación de la conflictividad de las variables, nos resulta muy interesante combinar los resultados representados mediante el diagrama radial en la página 45, con el perfil de conformidad de los profesores, representados en el diagrama de datos nº 12.

El índice de conflictividad es igualmente elevado para todas las variables: siempre superior al 0,6 (recordamos que dicho índice varía entre 0 y 1)

En una valoración general, la variable que se han definido como más conflictiva es la nº 2 (relación prácticum-formación). Consultado el perfil de conformidad de los tutores, podemos evidenciar la falta de conformidad de todos los tutores. Con índices inferiores al 0,3%).

La polarización de los resultados en torno a dos valores refuerza la consideración de esa variable

como elemento a reconsiderar, dado que dicha concentración reduce la variabilidad de las opiniones haciendo que las argumentaciones medias cobren más fuerza y veracidad.

Podemos decir que el 60% de los profesores está totalmente en desacuerdo con el D.P.P., por lo que respecta al tipo de relación defendida, mientras que el 40% restante tan sólo está en ligero desacuerdo.

Si recurrimos al análisis estructural de esta variable, así como al de las categorías que la componen, comprobaremos que la relación entre el prácticum y el proceso general de formación es valorada en cuanto a su naturaleza como positiva (37%) y se define como el propósito de esta relación el poner en práctica los conocimientos aprendidos en el proceso de formación teórica (86%). Concluyen esta valoración calificando de insuficiente (59%) la intensidad de la actual relación.

En el D.P.P. no se hace efectivamente referencia a la intensidad de la relación, pero por lo que respecta al propósito y a la naturaleza, las categorías identificadas no se corresponden con las señaladas.

La segunda de las variables para la que se ha detectado una mayor conflictividad es la nº 5 (ratio de las prácticas). Se observa al estudiar el perfil de los tutores una interesante polarización de los resultados (totalmente conformes o totalmente disconformes) y en una proporción equilibrada 50%/ 50%.

Este dato no debe ser erróneamente interpretado, las proporciones estimadas por los distintos profesores son moleestamente variadas, y las he calificado como molestas porque su variedad se ha extendido incluso al formato numérico elegido para expresar dicha relación. Mientras que unos eligieron porcentajes, otros se inclinaron por proporciones, algunos lo hicieron en créditos, otros en cuatrimestres, meses o en semanas... por eso, ante la imposibilidad de codificar tantos dialectos de la proporcionalidad, me dedí por traducirlos todos a porcentajes.

Como dato complementario para el análisis estructural, se ha incluido una distribución de frecuencias de las respuestas todas "transformadas" en porcentajes. (Ver diagrama en página 356).

La distribución representada no es precisamente normal. El porcentaje de tiempo reseñado por el D.P.P. está ubicado en el extremo inferior de esta curva (13%). Yo misma me sorprendí de este hallazgo, y considiero que alguno de los profesores que han contestado en porcentajes también se sorprendería al comprobar el número de créditos, semanas, cuatrimestres que suponen los porcentajes manifestados.

Al establecerse tres grandes niveles se ha propiciado la dicotomización de los resultados, digamos por tanto que esta situación de dicotomización reflejada en el perfil ha sido creada artificialmente a consecuencia del establecimiento de tan sólo tres niveles: bajo, medio y alto.

En cualquier caso, esta cuestión continúa siendo conflictiva dado que apenas el 10% de los profesores coincide en señalar el mismo porcentaje que el manifestado en el Documento de Planificación.

La dispersión de frecuencias encontrada apunta hacia una falta de criterio común, pero como ya hemos comentado este no es el problema. Los profesores son capaces de argumentar el tiempo que consideran que ha de ser dedicado a las prácticas, pero no parece que dicho conocimiento posea una sólida base científica en todos los casos, pues de lo contrario no se habría producido esta dispersión.

Parece que continuamos sin tener claro si las prácticas exigen una mayor o menor atención horaria. Las razones aducidas pueden ser tan variadas que no ha lugar a hacer suposiciones gratuitas sobre este particular, en cualquier caso, es un tema que requiere ser discutido (no subastado) con seriedad.

La variable nº 9 (relación con el tutor de aula) también ostenta un índice de conflictividad elevado.

El conflicto entre profesores y documento no parece hallarse a nivel de definición del objeto de dicha relación, ya que en el documento se hace referencia a tres de los objetos prioritariamente señalados por los profesores: evaluación (16%), planificación (20%) y actividades de evaluación (30%).

Sí podemos encontrar la explicación en la categoría naturale-

za. Mientras que desde el Documento de Planificación se defiende la necesidad de establecer una relación colaborativa, esta sólo es asumida por menos de la mitad de los profesores (46%). No obstante, las alternativas a esta categoría no manifiestan cualitativamente el mismo grado de desacuerdo, puesto que mientras que el 38 % que defiende una actitud receptiva esta evidentemente en contra de la postura manifestada en el documento, no podemos decir lo mismo del 15% que defiende una relación voluntaria, en la que se ha enfatizado un elemento diferente pero no necesariamente ajeno a la colaboración.

La variedad de objetos señalados hace más difícil valorar la conflictividad de esta variable, pero ineludiblemente deben sentarse las partes implicadas para discutir y encontrar razones que justifiquen su forma de proceder.

Dado que todas las variables han de ser objeto de estudio, conviene reconsiderar el análisis de las variables restantes, con índices de conflictividad moderadamente altos, desde otro punto de vista: en relación a las subcategorías obtenidas y no a las variables en general.

Abordaremos el análisis de cada una de las subcategorías definidas, pero no partiendo de los datos obtenidos a partir de un indicador primario como es la conflictividad, sino a partir de un índice más preciso: el acuerdo.

Aunque el acuerdo entre tutores y D.P.P. es bajo, los resul-

tados no resultan tan alarmantes como los obtenidos con el índice de conformidad. El índice de acuerdo máximo se sitúa en el -0,03 (recordamos que 0 es el valor máximo para el acuerdo, y que 1 y -1 indicarían el desacuerdo total. Pero desgraciadamente dicho índice se dispara rápidamente hacia los valores extremos, especialmente positivos.

En cualquier caso conviene realizar un análisis diferenciado, dado que se nos presentan dos situaciones etiologicamente diferentes en la valoración del acuerdo: el acuerdo negativo, referido a elementos omitidos en el D.P.P. y el acuerdo positivo, referido a elementos comunes o contemplados en el D.P.P.

Los elementos omitidos denuncian lagunas o carencias del D.P.P. en opinión de los tutores.

Tomar en consideración cualquier sugerencia es una estrategia habitual de la economía de mercado,

preocupada por mantener a sus clientes "contentos". Los tutores, en tanto que "usuarios" del prácticum, y junto con los tutores de aula y los alumnos deberían ser consultados con asiduidad, pero sobre todo, se deberían tener presentes sus aportaciones para mantenerlos "contentos" y satisfechos de su trabajo.

La pregunta es : ¿A qué cuestiones específicas se refieren mayoritariamente los profesores?

Por lo que a omisiones se refiere, las aportaciones de los profesores son numéricamente inferiores y cuantitativamente más acordes. En ningún caso se ha superado el 0,5 de desacuerdo, y los valores descienden progresivamente hasta alcanzarse la cifra de -0.03. Destacaremos por tanto sólo aquellas aportaciones en las que el índice de acuerdo es superior al 0.40 y que van a ser tres. (Consultar la tabla nº 22).

clave	variable	categoría	subcategoría
1PAC	objetivos	proceso	autoconstructivo
1OD	objetivos	objeto	capacidades
5VM	Ratio	porcentaje	medio

Tabla nº 22 : Aportaciones de los tutores.

El planteamiento del prácticum desde una perspectiva autoconstructiva es totalmente ajeno a lo dispuesto en el D.P.P, que se define siempre como heterónimo.

Las capacidades tampoco han sido consideradas como objeto de aprendizaje del prácticum en el que se ha optado oficialmente por objetos más específicos y concretos

como los alumnos, los elementos del aula, el centro y el contexto educativo. (Consultar codificación del Documento de Planificación del Prácticum en las páginas 425 y siguientes).

Por último, volvemos a insistir en la cuestión de la duración de las prácticas. Las posturas moderadas, que son las mayoritarias no se ven apoyadas por la propuesta de planificación oficial que defiende un prácticum al que le corresponde un periodo formativo de poco más del 10% del proceso general.

El segundo bloque de respuestas, para las que se ha registrado un acuerdo expresado en números positivos, representa a aquellas cuestiones respecto a las cuales el número de profesores que han manifestado su preferencia es menor, o planteándolo desde otra perspectiva, aquellas cuestiones que son relevantes para el D.P.P. pero no para los tutores.

El acuerdo es menor en este segundo bloque; su valor máximo se sitúa en un 0,24, pero este va

aumentando progresivamente, lo que significa que el acuerdo decrece en proporción inversa, siendo este superior a 0,5 para casi el 80% de las cuestiones.

Este dato es ya de por si significativo, e insta a un debate inmediato, no obstante, haremos algunas puntualizaciones específicas en relación a categorías especialmente significativas por su nivel de acuerdo.

Señalaremos algunos datos sobre los elementos plenamente conflictivos, en los que el desacuerdo es pleno y que se corresponden con las tres cuestiones que tienen un acuerdo = 1, que significa que dichos aspectos sólo han sido considerados en el D.P.P. Estas tres cuestiones hacen referencia a la relación con el tutor, (900). las funciones del tutor (7AC) y el propósito de la relación prácticum-formación.

Como cuestiones muy conflictivas, dado que su índice de acuerdo supera el 0.9 señalaremos las siguientes: (Consultar tabla nº23).

clave	variable	categoría	subcategoría
4AR	relación con centro de prácticas	actitud	regulada por convenio.
1 FF	objetivos	finalidad	
4PI	relación con centro de prácticas	propósito	informativo
2NC	Situación del Prácticum	naturaleza	conectiva.

Tabla nº 23 : Cuestiones con índice de acuerdo superior al 0,9.

La razón por la que todos estos aspectos destacan por su falta de acuerdo es porque el número de profesores que los han tenido presentes es escaso.

Coloquialmente hablando, diríamos que el D.P.P. tiene muy pocos seguidores por lo que respecta a estas cuestiones, y esta circunstancia, independientemente de la bondad teórica de estos planteamientos, bondad que no va a ser directamente cuestionada en este trabajo, es un claro predictor del fracaso de cualquier propuesta.

Estas cifras nos están revelando que lo que los profesores harían si fueran congruentes con sus planteamientos teóricos (dialéctica entre teorías en uso y teorías expuestas) no se correspondería con lo planificado. Esta circunstancia no deberá ser olvidada a la hora de evaluar los resultados de este nuevo planteamiento de desarrollo del prácticum.

2. PROPUESTA PARA EL DEBATE

A lo largo de esta investigación se ha logrado reunir una interesante cantidad y variedad de información y no quisieramos que todos estos datos se utilizaran tan sólo para completar las páginas de esta Tesis Doctoral. Nos gustaría pensar que éstos pueden servir, de manera directa o indirecta, para presentar una "moción de censura", seria, decisión que urge tomar a la vista

de los índices de acuerdo obtenidos.

Somos conscientes de las limitaciones de la información presentada, como el hecho de que sólo estén representados 40 de los 170 profesores invitados. También resultaría necesario completar esta información con los juicios emitidos por alumnos y tutores de aula, incluso con los propios alumnos de los centros de primaria. Pero este trabajo ha de ser necesariamente realizado en equipo.

Al hablar de la contribución parcial de éste trabajo, nos estamos refiriendo a diferentes ambitos:

- Utilidad inmediata de los resultados obtenidos.
- Aprovechamiento del procedimiento metodológico seguido.
- Aplicación de los resultados obtenidos en la elaboración de un nuevo cuestionario.

En relación al primero de lo ámbitos señalados hemos de destacar los siguiente:

En primer lugar, hemos podido determinar que **no existe un modelo implito único**, que revele una homogeneidad de planteamientos por parte de los tutores del prácticum, y que por tanto, entre los profesores hay varias tendencias en relación al proceso de planificación del prácticum.

En segundo lugar, hemos podido constatar que el **grado de acuerdo entre el Documento Oficial de Planificación del prácticum y los modelos implícitos de los tutores es bajo**, por lo que urge una inmediata revisión de la propuesta realizada a nivel institucional, revisión que no supone necesariamente la modificación de la planificación, pero que puede suponer para muchos profesores una reflexión crítica y una transformación de los planteamientos implícitos manifestados.

En tercer lugar, hemos podido identificar, tal y como nos habíamos propuesto, **cuáles son las cuestiones conflictivas**, y en el caso de las más abusivas, hemos podido aventurar alguna explicación que en algunos casos deberá ser objeto de confirmación en investigaciones posteriores... una investigación nunca se acaba.

Por lo que al **procedimiento metodológico** se refiere, consideramos que se han aportado los medios, estrategias e instrucciones necesarios para poder replicar esta investigación, así como los argumen-

tos teóricos que justifican el diseño.

La transparencia y el rigor han sido nuestros principios, pero somos conscientes de nuestras limitaciones y estamos seguros de que cualquier evaluador externo se percatará inmediatamente de ellas. Determinar y eliminar dichas limitaciones es una de las asignaturas pendientes de esta investigación.

Por último, consideramos que el material recogido tiene una aplicación inmediata si con él elaboramos un **cuestionario de preguntas cerradas** con el que se agiliza el proceso de codificación, pero evidentemente, dicho instrumento nunca podrá suplir a un cuestionario abierto o a una entrevista.

Para terminar, sólo quisiera expresar mi confianza en el espíritu de superación de todos los profesionales implicados en el proceso de formación de los futuros maestros, y deseo que ese espíritu les haga revelarse contra las decisiones tomadas desde criterios de subjetividad o intereses particulares de naturaleza variada a las que desafortunadamente estamos tan habituados.



Bibliografía

ABARCA, P. (coord) (1989): **La evaluación de programas educativos**. Madrid, Escuela Española.

ACOSTA, A. y BARTOLOME, M. (1991): **Investigación participativa: selección de textos**. Jornadas de Investigación Participativa. (Documento fotocopiado). Barcelona, Universidad de Barcelona.

ADLER, S. y GOODMAN, J. (1986): "Critical theory as a foundation for methods courses". **Journal of Teacher Education**. Vol. 37., 4. 2-8.

AGAR, M. (1990): "Text and fieldwork: Exploring the excluded middle". In j. Van maanen (ed.), *The presentation of ethnograph* Modelos de Evaluación en educación. Tesisic research. Especial Issue. **Journal of Contemporary ethnography**, 19, 73-88.

AIDIPE (comp.) (1995): **Estudios de investigación Educativa en Intervención psicopedagógica**. Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

ALKIN, M. C. (1991): "Evaluation theory development". En M.W. McLaughlin y D. C. Phillips (eds.). **Evaluation and Education**. At. Quarter Century, Chicago, National Society of Education.

ALTE, T. M. y BRITTEN, J. D. (1983). **Microenseignement et formation des enseignants**. París. P.U.F.

ALTHEIDE, D. y JOHNSON, H. (1994): "Criteria for assesing interpretative validity". En **Hanbood of Qualitative Research**. Oaks, California.

ALTHUSSER, L. (1976): **Positions**. París, Ed. Sociales. (Trad. Cast. **Posiciones**. Barcelona, Anagrama.

ALVAREZ, M. y otros (1988): "Evaluación de programas de orientación: La evaluación del contexto y del diseño". Ponencia presentada al **IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa**. Santiago de Compostela.

ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1986): "Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?". En Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (eds): **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa**. pp. 9-23. Madrid, Morata.

ALVIRA, F. (1991): (1989): "Metodología de la evaluación de programas". **Cuadernos Metodológicos** . nº. 2. Madrid, CIS.

ALLEN, D. y RYAN, K. (1972): **Le microenseignement**. París, Dunod.

ANDER-EGG, E. (1977): "Introducción a las técnicas de investigación social" **Técnicas de investigación social**. Buenos Aires, Humanitas.

ANDERSON, R. C (1984): "Some reflection's on the adquisition of knowledge. **Educational Researcher**. 13. pp. 5-10.

ANGUERA, M.T. (1978): **Metodología de la observación**. Madrid, Cátedra.

ANDREWS, T.E.; WATERMAN, F. T. y OTROS. (1979): **Designing Short Term Instructional Programs**. Washintong, D. C.: Association of Teacher Educators.

ANGUERA, M. T. (1983a): **Manual de prácticas de la observación**. México: Trillas.

ANGUERA, M. T. (1983b): "La observación (I): Problemas metodológicos". En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carroble (eds.). **Evaluación Conductual**. Madrid: Pirámide, 278-319.

- ANGUERA, M. T. (1983c): "La observación (II): Situaciones naturales y de laboratorio". En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carroble (eds.) . **Evaluación Conductual**. Madrid, Piramide.
- ANGUERA, M. T. (1985a): "Directrices básicas en el análisis de datos observacionales". En Anguera, M.T.: **Metodología de la Ciencias Humanas**. Madrid, Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1985b): "Posibilidades de la metodología cualitativa. vs. cuantitativa". **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 3. núm. 6. pp. 127-147.
- ANGUERA, M. T. (1985c): **Manual de prácticas de observación**. Mexico, Trillas.
- ANGUERA, M. T. (1985d): **Metodología de la observación en las ciencias humanas**. Madrid, Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1986): "La investigación cualitativa". **Educación**. nº. 10. pp. 23-50. Barcelona, Universidad. Autónoma de Barcelona.
- ANGUERA, M. T. (1988): **Observación en la escuela**. Barcelona, Grao.
- ANGUERA, M. T. (1989a): "Metodología observacional". En Amato, J. Anguera M.T. y Gómez, J. (eds.): **Métodos de Investigación en Psicología**. Murcia, Universidad de Murcia.
- ANGUERA, M.T. (1989b): "Innovaciones en la metodología de la evaluación". **Anales de Psicología**, nº 5. 14-42.
- ANGUERA, M. T. (1990): "Programas de intervención. ¿hasta que punto es factible la evaluación?". **Revista de Investigación Educativa**, nº 16, 77-93.
- ANGUERA, M. T. y otros. (1991): **Metodología observacional en la investigación psicológica**. Vol. I. Barcelona, P.P.U.
- ARGYRIS, Ch. (1983): **Reasoning, learning, and action. Individual and organization**. San Francisco Jossey Bass.
- ARGYRIS, Ch. & SCHÖN, D.A. (1974): **Theory in practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco, Jossey Bass.
- ARGYRIS, Ch. & SCHÖN, D.A. (1978): **Organizational learning, reading**. Mass, Addison-Wesley.
- ARGYRIS, Ch. PUTNAN, R. & SMITH. D.MC. (1985): **Action science**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, Ch. (1982): **Reasoning, learning and action: Individual and organizational**. San Francisco, Jossey Bass.
- ARY, D. ; JACOBS, L.A. y RAZAVIEH, A. (1987): **Introducción a la investigación pedagógica**. México, Interamericana.
- ARIAV, T. (1991): "Growth in teacher's curriculum Knowledge through the process of curriculum analysis". **Journal of Curriculum and supervision** Vol. 6. nº. 3. pág. 183 a 200.
- ARNAL, J.; RINCON del, D. y LATORRE, A. (1990-1991): **Investigación educativa**. 2 Tomos. Barcelona, Autor.
- ARNAL, J. y otros (1992): **Investigación educativa. Fundamentos y metodología**. Barcelona: Autor.
- ARNAU, J. (1978): **Métodos de observación en las Ciencias Sociales**. Barcelona: Omega.

ARNAU, J. (1981 -1984): **Diseños experimentales en Psicología y en educación**. 2 tomos. México, Trillas.

ARTIGOT, M. (1977): **La tutoría**. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.

ASENSI, J. (1978): "Las funciones del tutor y sus relaciones con el departamento de orientación en un centro de EGB". **Bordón**, 222, 107-121.

ASENSI, J. (1992): "Las actividades del Tutor". En: Guías para la reforma. Madrid: Iris.

ATKINSON, P. A. (1992): **Undesstanding ethonographic texts**. Neuwbury Park, CA: Sage.

AYUNTAMIENTO DE MADRID (1987): **Y después de la EGB ... ¿qué?**. Dossier del Tutor. Madrid: Servicio de Educación.

BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J. M. (1989): **Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial**. Madrid: Morata.

BALES, R. F. (1970): **Apuntes sobre la teoría de la acción**. Buenos Aires, Amorrortu.

BANNINK, P.; KOETSIER, C. y VEDDER, J. (1988): "the individual final teaching practice". **Learning to teach independently**. Barcelona, ATEE.

BANYARD, P. y OTROS (1995): **Introducción a los procesos cognitivos**. Barcelona, Ariel.

BARKIN, J. (1991): "La evolución del pensamiento pedagógico del profesor". **Revista de Educación**. nº. 294. pp. 245-274.

BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (1987): **Desarrollo y evaluación de modelos de innovación didáctica en la Universidad**. (Documento inédito). Barcelona, ICE. de la Universidad de Barcelona.

BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (coord.), (1990): **La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad**. Barcelona, P.P.U.

BARTOLOMÉ, M. (1986a): **Investigación acción: Libro homenaje al Dr. Fernández Huerta**. Madrid, CSIC.

BARTOLOMÉ, M. (1986b): "La investigación cooperativa". **Educar**. nº 10. pp.51-78. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

BARTOLOMÉ, M. (1988): "Nuevas tendencias en los diseños de investigación". En Dendaluce I. (coord.), y otros: **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp. 102-121. Madrid, Narcea.

BARTOLOMÉ, M. (1991): **Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación - acción**. (documento policopiado). Barcelona, Universidad de Barcelona.

BAUCH, A. (1984): "The impat of teacher instructional belief o f their teaching: implications for research and practique". Trabajo presentado a la **Convención Anual d la AERA**. Nueva Orleans..

BAWDEN, N.R, BURKE, G. y DUFFY, G. (1979): "Teacher conceptions of reading and their influence on instruction". En **Researchs Series**. nº. 47. East Lansing. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

BECHER, R. y ADE, W. (1982): "The relationship of field placement characteristics and students' potential field performance abilities to clinical experience performance ratings". **Journal of Teacher Education**, 33 (2), 24-30.

BECKER, H. (1958): "Problems of inference and proof participant observation". **American Sociological Review**, vol. 28, diciembre.

BEILLEROT, J. (1976): "La formations des maîtres ou la discorde du ministre et de la secretaire, Liaisons pedagogiques". **SGEN**, nº. 3, juin-juillet.

BEILLEROT, J. (1982): **La société pédagogique: action pédagogique et control social**. París, P.U.F.

BELBENOIT, G. (1976): **Innovation dans la formation en cours de service des enseignants**. París, OCEDE. CERI.

BELL, A. (1989): "Relación entre teoría y práctica en la preparación inicial del profesorado". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, nº 5, pp. 137-147.

BELL, A. (1991): "Relación entre teoría y práctica en la preparación inicial del profesorado". En Caballero, A. y Guardia, S. (dirs.). **Simposio internacional sobre homologación de títulos de profesor de Educación Básica en los países de Comunidades Europeas**. pp. 137-146. Madrid, Publicaciones Pablo Montesino.

BEN-PERETZ, M. (1988): "Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado". En Villar, L.M. (ed). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 239-258. Alcoy, Marfil.

BENAVENTOLTRA, J. A. (1976): "La figura del tutor en EGB". Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Pedagogía. En A. Lázaro y J. Asensi. **Manual de Orientación Escolar y tutoría**. Madrid: Narcea.

BENEJAN, P. (1968): "La formación inicial del profesorado". En Benejan, P. **La calidad de los centros educativos**. pp. 537-532. Alicante, Sociedad Española de Pedagogía.

BENEJAN, P. (1987): "Modelos de prácticas en la formación del profesorado". En **La formación práctica de los profesores**. Actas del Simposium sobre Prácticas Escolares. Poio, Pontevedra.

BERBAUM, J. (1973): **Former les professeurs**. (Tesis Doctoral): París, Université Lille III.

BERLAK, A. & BERLAK, H. (1981): **Dilemmas of schooling: Teaching and social change**. Neuw York, Mwthuen.

BERLINER, D. & KOEHLER, V. (1983): "Introduction research on teachin. **Elementary School Journal**. nº. especial, 38 (4), pp. 261-263.

BERLINER, D. (1976): "Impediments to the study of teachers effectiveness". **Journal of teahers education**. nº 27 (1), pp. 5-13.

BEST, J. W. (1965): **Como investigar en educación**. Madrid, Morata.

BEYER, L. E. y ZEICHNER, K. (1990): "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción". En Popkewitz, Th. S. (ed.). **Formación del profesorado. Tradición, teoría y practica**. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

BIERSCHENK, B. (1975): **Los cambios perceptivos, evaluativos y conductuales**

mediante la autoconfrontación con la imagen externa. París, UNESCO. Madrid, INCIE.

BISQUERRA, R. (1987): **Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X.** BARCELONA, P.P.U.

BISQUERRA, R. (1989a): **Introducción conceptual al análisis multivariable . Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD.** Barcelona, P.P.U.

BISQUERRA, R. (1989b): **Métodos de investigación educativa. Guía práctica.** Barcelona, Ceac.

BLACKBURN, K. (1978): **La función tutorial.** Madrid: Narcea.

BLANCO, R. y BAZ, F. (1992): **El proyecto curricular de etapa. Criterios y estrategias para su elaboración.** Madrid: CECE-ITE.

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J. y TROGNON, A. (1989): **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario.** Madrid: Narcea.

BLAZQUEZ, F. (1991): "La investigación acción. Métodos y técnicas de investigación cualitativa". En Saenz, O. (dir.): **Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción.** pp. 75-100. Alcoy, Marfil.

BOBBIT, F. (1918): **The curriculum.** Boston, Houghton.

BOND, T. (1993): **Standarrds and Ethic for counselling in action.** London, Sage.

BORICH, G. (1979): "Implications for developing teacher competencias from process-product research". **Journal of Teacher Education.** Vol. 30. nº. Pag. 76-86.

BORKO, H. (1978): "An examination of some factors contributing to teachers preinstructional classroom organization and management decisions". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Asociation; march 1978. Toronto, Ontario.

BORKO, H. Y CADWELL, J. (1982); "Individual differences in teachers decision strategies: An Investigation of classroom organization and management decisions. **Journal of Educational Psychology.** 74. (4). pp. 598-610.

BORKO, H. y SHAVELSON, R.J. (1988): "Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En Villar, L.M. (ed.): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** pp. 259-276. Alcoy, Marfil.

BOUND, D. J. Y WALKER, D. (1991): **Experence and learning: Reflection at work.** Deakien University, Australia.

BOURDIE, P. (1972): **Esquises d'une théorie de la pratique.** Geneve-París, Droz.

BOWMAN, N. (1979): College supervision of student teaching: A time to reconsider". **Journal of Teacher Education.** 30, (3), 29-30.

BREUSE, E. (1986): "Formación de los docentes centrada en la persona". Abraham, A. (ed.): **El enseñante es también una persona.** pp. 180-190. Barcelona. Gedisa.

BRIONES, I. (Comp.) (1990): **Lecciones para la formación inicial del Profesorado.**

Madrid: ICE Universidad Autónoma de Madrid.

BROECKEMANS, J. (1984): "An attempt to study the process of learning to teach from an integrative view point". En Halkes, R. y Olso, J.K. (eds.): **Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education**. Lisse, Swets and Zeitlinger, pp. 210 a 219.

BRONFERBRENNER, U. (1979): **The ecology of human development**. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

BROPHY, J. E. (1980): "Recent research on teaching". Paper presented at **The inst. of Research on Teaching**. Michigan University.

BROPHY, J. E. y ROHRKEMPER, M.M. (1981): "The influence of problem ownership on teachers' perceptions of an strategies for coping with problem students". **Journal of Educational Psychology**. 73. pp. 295-311.

BROWN, G. (1979): **La microenseñanza**. Madrid, Anaya.

BROWN, R. (1985): "Supervising evaluation practicum and intern student: a development model." **Education Evaluation and policy analysis**. 7,2, 161-167.

BRUNER, J. S. (1967): "Going beyond the information given". En Bulber, H. y otros. (ed.): **Contemporary approaches to cognition**. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

BUSHER, H. (1989): "Making sense of reality: A case study of one teacher reflecting on her practice". En Lomax, P.: **The management of change**. Bere Dialogues. nº. 1. pp. 147-175.

BUTT, R.L. (1985): "Arguments for using biography in understanding teacher than-

king". En Halkey, R. y Olson, J.K. (eds.). **Teacher thinking**. Swers and Zeitlinger, B.V. Holland, Heireg.

BUTTON, L. (1978): **Acción tutorial con grupos**. Madrid: Anaya.

CABALLERO, A., CRESPO, J. y HERNÁNDEZ, Mª L. (1982): "El equipo orientador". **Revista de Educación**. 270, 67-82.

CABALLERO, A. (1978): "Funciones del psicólogo escolar en el equipo orientador de un centro de EGB". **Bordón**, 222, 123-133.

CABALLERO, A. y GUARDIA, S. (Dir.). (1991): **Simposio internacional sobre homologación de títulos de profesor de Educación Básica en los países de las Comunidades Europeas**. Madrid, Publicaciones Pablo Montesino.

CABALLERO, A. y HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L. (1991): "La construcción del conocimiento práctico". **Apuntes de Educación**. nº. 43, octubre-diciembre 1991. pp. 6-8. Madrid, Anaya.

CABALLERO, A. y otros (1981): "Utilización del CCTV para el perfeccionamiento de las prácticas docentes de los alumnos de magisterio". Ponencia. **Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB**. Málaga 14 al 18 de Diciembre. Málaga, Ministerio de Educación y Ciencia e Instituto de Ciencias de la Educación de la U. de Málaga.

CALDERHEAD, J. (1991c): **The nature and growth of knowledge in student teaching**. Paper presented at the AERA. Chicago, April.

CALDERHEAD, J. (1983): "Research into teachers' cognitions: exploring the nature of classroom practice". Paper presented

at **The American Educational Research Association Conference**. Montreal.

CALDERHEAD, J. (1986): "La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado". En Villar Angulo, L. M. (ed.). **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. pp. 21-40. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CALDERHEAD, J. (ed.), (1987): **Exploring teachers' thinking**. London, Cassell.

CALDERHEAD, J. (1988a): "The development of knowledge structures in learning to teach". En Calderhead, J. (ed). **Teachers' Professional Learning**. London, Palmer Press. pp. 51-64.

CALDERHEAD, J. (1988b): "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En Villar, L.M. (ed.): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 21-38. Alcoy, Marfil.

CALDERHEAD, J. (1988c): **Teachers' professional learning**. London, The Falmer Press.

CALDERHEAD, J. (1989): "Reflective teaching and teacher education". **Teaching and teacher education**. 5 (1). pp. 43-51.

CALDERHEAD, J. (1991a): "The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers". Keynote addresses at **The Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. Surrey. England, University of Surrey. Guilford.

CALDERHEAD, J. (1991b): "Dilemmas in developing reflective teaching". En VV.AA. (1991): **Pensamiento del profesor y**

desarrollo profesional. Ponencias y Comunicaciones al III. Congreso Sobre el Pensamiento y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de marzo. Ponencias, pp.1-15. Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. (Grupo de Investigación Didáctica).

CALDERHEAD, J. y GATES, P. (1993). **Conceptualizing reflection in teacher development**. London, The Falmer Press.

CALDERHEAD, J. & ROBSON, M. (1988): "Images of teaching and learning: student teacher' early conceptions of practice". Paper presented at the **Annual Conference of the British Educational Research Association**.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1963): "Experimental and cuasi- experimental designs for research on teaching" En Gage, N.L. (ed.): **Handbook of Research of Teaching**. pp. 171-246. Chicago, Rand McNally y Company.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J. (1978): **Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social**. Buenos Aires, Amorrortu Editores. Traducción castellana del original (1966): **Experimental and quasi experimental designs for research**.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J. (1980): **Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social**. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

CAMPBELL, D.T. (1963): "From description to experimentation: interpreting needs as quasi-experiments". En Harris, C.W.: **Problems in measuring change**. Madison, University of Wisconsin.

CAMPBELL, D.T. (1988): "Collaboration and contradiction in a research and staff deve-

lopment projet". **Teacher College Record**. 90 (1). pp. 99-101.

CALDERHEAD, J. y GATES, P. (1993). **Conceptualizing reflection in teacher development**. London, The Falmer Press.

CALDERHEAD, J. & ROBSON, M. (1988): "Images of teaching and learning: student teacher' early conceptions of practice". Paper presented at the **Annual Conference of the British Educational Research Association**.

CAÑAL, P. (1988): "Un marco curricular en el modelo sistémico investigativo". En Porlam, R. E., García, J.E., y Cañal, P. (COMP.) **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**. Sevilla, Diada Editoras.

CAÑAS CALLES, A. (1990): "La orientación y tutoría en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza y en el Libro Blanco para la Reforma Educativa". En AEOEP: **La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación**. V. Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia. Valencia: 221-227.0. New Yor, Macmillan.

CARBALLO, R. (1985): **Modelos de Evaluación en educación**. Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Complutense.

CARBONELL, J. (1987): "La formación inicial del profesorado en España: Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa". Revista de Educación. nº. 284. pp.39-52.

CARIDE, J.A. (1989): "De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario". Ponencia inédita.

CARR, W. (1980): "The coap between theory and practice". *Journal of Further and High Education*. Vol. IV. nº. 1. pp. 60-69.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): **Becoming critical: Knowing through action research**. Australia, Deakin University.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona, Martinez Roca.

CARTER, K. (1990): "Teachers' knowledge and learning to teach". En Houston R. (eds). **Handbook of Research on Teacher Education**. pp. 291-31

CASTILLO, S. y CAMPOO, M^a. E. del (1991). "El profesor tutor, orientador, evaluación de un curso de formación". En AEOEP: **La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral**.

CASTILLEJO, J. L. (1976): **Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación**. Madrid, Anaya.

CIDE (1987): **Investigaciones educativas CIDE-INCIEs, 1982-1986**. Madrid, CIDE.

CISCAR, C. (1992): **Organización escolar y acción directiva**. Madrid. Narcea.

CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1984): "Teachers' personal practical knowledge". En Halkes R. and Olson, J.K. (eds): **Teacher thinking: a new perspective on education**. Lise, Netherlands: Swets and Zeitlinger.

CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1988): "Conocimiento práctico personal de los profesores". En Villar, L. (ed): **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores**. pp. 39-62. Alcoy, Marfil.

CLARK, C. M. (1978): **Choice of a model for research on teacher thinking**. Research serie nu. 2o. East Lansing. The Institute for Rechearch on Teaching. Michigan State University.

- CLARK, C. M. (1984): "Research on teaching and the content of teacher education programs: an optimistic view. East Lansing". **Institute for Research on teaching, occasional paper**. nº. 75.
- CLARK, C. M. (1985): "Ten years of conceptual development on reading of teacher thinking". Paper presented at **ISATT'S 1985 Conference; May 28-31**. Tilburg University.
- CLARK, C. M. (1986a): **Cases of teaching and learning** East Lansing. Michigan State University
- CLARK, C. M. (1986b): "Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking". Paper presented to the **International Study Association on Teacher Thinking**. Leven.
- CLARK, C. M. (1991): "Educating the good teachers". Paper presented at **The Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. Guilford-Surrey. England, University of Surrey.
- CLARK, C.M. & ELMORE, J. (1979): "Teacher planning in the first weeks of school". En **Research Series**. nº. 56. East Lansing MI: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CLARK, C.M. & LAMPERT, M. (1985): "What knowledge is of most worth to teacher?. Insights from studies of teacher thinking". Paper presented at **The annual meeting of the A.E.R.A.**, Chicago.
- CLARK, C.M. & PETERSON, P.L. (1986): "Teacher's thoughts processes". En Wittrock, M.C. (eds): **Handbook of Research on Teaching**. pp. 255-296. New York, McMillan.
- CLARK, C. M. & YINGER, R. (1979a): "Teacher thinking". En Peterson, P. and Walberg, H.G. (eds.): **Research on teaching. Concepts Findings, and Implications**.
- CLARK, C. M. & YINGER, R. (1979b): "Three studies of teacher planning". **Research Series**. nº. 55. East Lansing MI.: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CLARK, C. M. & YINGER, R. (1980): "The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning, East Lansing". **Research Series**. nº 77. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CLAUX, R. y LEMAY, P. (1991): **La recherche-action: Fondements, pratique et formation. L'actualité de Kurt Lewin**. Conference dans 59e Congrès de L'ACFAS. Université de Sherbrooke.
- CLIFT, R.; HOUSTON, W.R. & PUGACH, M. (1990): **Encouraging reflective practice: An examination of issues and examples**. New York, Teacher College Press.
- COCHRAN, W.G. y COX, G.M. (1981): **Diseños experimentales**. México, Trillas.
- COHEN, L. & MANION, L. (1985): **Research methods in education**. Kent, Beckenham, Croom Helm. (Versión cast. 1990:) **Métodos de investigación educativa**. Madrid, La Muralla.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): **Métodos de investigación educativa**. Madrid, La Muralla.
- COHN, M. y GELLMAN, V. (1988): "Supervision : A developmental approach for fostering inquiry in preservice teacher education". En **Journal of Teacher Education**. Abri-Mayo. 1988.

COLÁS, P. (1992): "Evaluación de programas en el estudio de cuestiones educativas". **Cuestiones Pedagógicas**, nº. 4-5., pp. 79-91.

COLÁS, P. y REBOLLO, M. A. (1993): **Evaluación de programas. Una guía práctica.** Sevilla, Editorial Kronos.

COLECCION DE DECRETOS DE INSTRUCCION PUBLICA (1915): Madrid, Imprenta Tello.

COLECCIÓN LEGISLATIVA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA ((1856). Madrid, Imprenta Nacional.

COLECCIÓN DE REALES DECRETOS, ORDENES Y REGLAMENTOS (1850): Relativos a la Instrucción Primaria, Elemental y Superior. Madrid, Imprenta Viuda de Perinat.

COLECCIÓN DE REALES DECRETOS Y ORDENES MINISTERIALES (1896): Relativas a la Instrucción Pública.

COLL, C. (1988): **Conocimiento psicológico y práctica educativa.** Barcelona, Barcanova.

COLL, C. (1991): "Algunos problemas planteados por la metodología observacional: Niveles de descripción e instrumentos de validación". **Anuario de Psicología**, 24 (1). pp. 111-131.

COMBS, A. Y OTROS. (1979): **Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico.** Madrid. EMESA.

CONE, R. (1978): "Teachers decisions manayings student behavior: a laboratory simulation of interactive decision by teachers". Paper presented at **the annual meeting of the American Educational Research Association.** Toronto, Ontario

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1858): **Diario de sesiones Legislatura de 1857.** Tomo I.

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1869): **Diario de Sesiones. Legislatura 1867-68.** Tomo I.

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1874): **Diario de Sesiones.** Tomo I. Madrid, García, J. A. (edit).

CONNELLY, F.M. & BEN-PERETZ, M. (1982): "Teachers research and curriculum development". En Leithwood, K.A. **Studies in curriculum decisión making.** pp. 199-210. Ontario. Canada, OISE Press.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1985a): "Personal practical Knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning". En Eisner, E. (ed). **Learning and teaching the ways of knowing.** pp. 174-198. Chicago University of Chicago Press.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1989): "La orientación una práctica en la tutoría". **Programa de Apoyo a Claustros.** Madrid: Dirección General de Educación.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1989): **Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria.** (Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público). Madrid, Consejo de Universidades.

CONTRERAS, J. (1985): "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". **Revista de Educación**, nº 277. pp. 5-28.

CONTRERAS, J. (1987): "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". **Revista de Educación**. nº 282. pp. 203-235.

COOK, T. D. y CAMPBELL, D.T. (1979): **Quasi-experimentation. Desing and analysis issues for field settings**. Chicago, Rand Mc Mally.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH.S. (ed.), (1986): **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid, Morata.

COONEY, T. J. (1984): "Research on teaching and the professional life of teachers: the important of metaphors". Paper presented at **The Fifth International Congress on Mathematical Education**. Adelaida.

COSSIO, M. B. (1929): "Las Prácticas de Enseñanza en las Escuelas Normales". En M. B. Cossio. Madrid.

CROCKER, R. K. (1983): "Los paradigmas funcionales de los profesores". **Revista de Innovación e Investigación Educativa**. nº. 1. pp. 53-64.

CRONBACH, L. (1980): **Towards reform of program evaluation**. San Francisco.

CUADRAS, M. (1981): **Métodos de análisis multivariable**. Barcelona, Eunibar.

CUADRAS, M. (1988): **Fundamentos de estadística: aplicación a las ciencias humanas**. Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias. DANIELS, M. H. y otros (1981): "A meta-model for evaluating counseling programs". **Personnel and Guidance Journal**, 59, 578-582.

DAVIS, J. A. (1975): **Análisis elemental de encuestas**. México, Trillas.

DENDALUCE, I. (coord.), (1988a): **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid, Narcea.

DENDALUCE, I. (1988b): "Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa". En Dendaluce, I. y otros: **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp. 22-28. Madrid, Narcea.

DEWEY, J. (1904): "The relation of theory to practice in education". In Mc Murray, C. A. (ed). **Third Yearbook of of the National Society for Studi o Education**. pp.9 y ss. Chicago, University of Chicago Press.

DEWEY, J. (1933): **How we thinnk**. Boston, Head & Co.

DEWEY, J. (1938): **Experience and education**. New York, Collier Book.

DEWEY, J. (1965): "The relation of theory to practice in education". In Borrowman, M. L. (ed.). **Teacher education in America: A documentary History**. pp. 140-171. New York, Teacher College Press, Columbia University. (Original Whork Published, 1904).

DEWEY, J. (1972): **Jhon Dewey on education: Selected writings**. Archanbault, R.D. (comp.). Chicago , University Chicago Press.

DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1971): "La orientación y su significado en el marco de una educación personalizada". **Bordón**, 179-180, 117-143.

DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1972): "La evaluación en relación con la orientación escolar". En S.E.P. **Reforma cualitativa de la Educación**. V Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: 541-558.

DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1975): "La orientación del estudiante". **Bordón**, 209, 303-318.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1976a): "Técnicas tutoriales de observación". **Vida Escolar**. Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid. MEC. Servicio de Publicaciones.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1976b): "La orientación y su significado en el marco de una orientación personalizada". **Bordón**, 179-180, 117-143.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1976c): "Técnicas tutoriales de observación". **Vida Escolar**, 183-184, 103-110.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1989): **La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante**. Madrid: Narcea.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1990a): "La Orientación en los planes de estudio de Pedagogía". **Revista Complutense de Educación**, 1, 3, 401-124.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1990b): "Orientación y tutoría en la reforma del sistema educativo". En: **Orientación y Tutoría**. Madrid: CEVE, 3-21.

DOCKRELL, W. W. (1983): "La contribución de la investigación al conocimiento y a la práctica". En W.W. Dockrell y D. Hamilton (eds): **Nuevas reflexiones sobre investigación educativa**. pp.20-33. Madrid, Narcea.

DOCKRELL, W. W. y HAMILTON, D. (eds.), (1983): **Nuevas reflexiones sobre investigación educativa**. Madrid, Narcea. (Traducción del original **Rethinking educational research**. 1980).

DOWIE, J. and ELSTEIN, A. (ed.) (1988): **Professional Judgment: a recycler in clinical decision Making**. Cambridge

DOYLE, W. (1977): "Paradigms of research on teacher effectiveness". **Review of Research in Education**, 15. pp. 163-198.

DOYLE, W. (1979): "Making managerial decisions in classroom". En D.L. Duke. (ed.): **Classroom management**. Chicago. Illinois. The University of Chicago Press.

DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". **Revista de Educación**. nº. 277. pp. 29-42.

DOYLE, W. (1990): "Themes in teacher education research.". **Handbook of Research on Teacher Education**. London. McMillan Publishing Co.

DOYLE, W. (1992a): "Themes in teacher education Research. En **Handbook of Research on Teacher Education**. London. Mac Millan publisher.

DOYLE, W. (1992b): "Curriculum and Pedagogy". En Jackson, Ph. (ed.) **Handbook of Research on Curriculum**. New York, Mac Millan Publishing Company. pp. 486-516.

DOYLE, W. y PONDER, T. (1977): "The practicality of teacher decision-making". **Interchange**. 8. 1-2.

DRIVER, R.; GUEGM, E. y TIBERGHEN, A. (1988): **Ideas científicas en la investigación y la acción**. Madrid, Morata - MEC.

DRYDEN, W. y FELTHAM, C. (1994): **Developing counsellor training**. London, Sage.

DRYDEN, W. y SPURLING, L. (eds.) (1991): **Training and supervision of counselling in action**. London, Sage.

- DUFFY G. (1977): "A study of teacher conceptions of reading". Papel presentado al **Congreso Nacional sobre Lectura**. Nueva Orleans.
- DUNKIN , M. & BIDDLE, B. (1974): **The estudy of teaching**. Nueva York, Holt Rinehart y Winston.
- DURKHEIM, E. (1938) **The rules of sociological method**. Glencoe, I.L: Free Press.
- DUTTON, W. (1982): "Attitud and ansiety clinique of elementary school student teacher". **Journal Educational Research**, 55, 380-382.
- EISNER, E. (1981): "On the differences between scientific and artistic approaches to cualitative research". **Educational Research**. nº. 10. pp. 5-9.
- ELAM, S. (1973): "La formation des enseignants fondeé sur les resultats". En **Organisation des Nations Unies pour l'education, la science et la culture**. UNESCO, 10 al 21 de Septiembre.
- ELBAZ, F. (1981): "The teacher's practical knowledge. Report of a case study. **Curriculum Inquiry**. nº. 11. pp. 43-71
- ELBAZ, F. (1983): **Teacher thinking: a study of practical knowledge**. London, Croomhelm.
- ELBAZ, F. (1988): "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores". En Villar, L.M. (ed.): **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 87-96. Alcoy, Marfil.
- ELLIOT, J. (1976): **Developing hypotesis about classrooms from tachers' practical construct**. Grand Forks. North Dakota Study Group.
- ELLIOT, J. (1978a): "Métodos y técnicas de investigación en la escuela". Dossier. (Traducción de What is action-research in the school). **Journal of curriculum Studie**. 10 (4). Málaga, Seminario de Formación del Profesorado.
- ELLIOT, J. (1978b): "Classroom Research: Sciencie or commonsense?". En McAleese, R. & Hamilton, D. (Eds.): **Understanding classroom life**. Cap. II. Winsor Nfer. Incluido en Elliot, J.(1990): **La investigación-acción en educación**. pp. 27-38. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1979): **La investigación en la acción**. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1980): "Implications of classroomresearch for profesional development". En Hoyle E.(Ed.): **Profesional Development of Teacher**. pp. 308-324. Londres, Kogan.
- ELLIOT, J. (1981): **Action research: Framework for self evaluation in school**. Cambridge, Cambridge Institute of Education.
- ELLIOT, J. (1983): "Self evaluation, profesional development and accountability". En Galton, M. y Moon, R.(Eds.): **Changing Schools... Changing Curriculum**. Cap. 15. Londres, Harper & Row. (Trad. cast.), (1986): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En Galton, M y Moon, R. (eds.): **Cambiar la escuela cambiar el curriculum**. pp. 237-259. Barcelona, Martínez Roca.
- ELLIOT, J. (1984): "Mejora de la calidaad de la enseñanza por medio de la investigación en la acción". **Métodos de investigación- acción en las escuelas**. pp. 27-35. Malaga, Seminario de Formación del Profesorado.
- ELLIOT, J. (1985): "Facilitating Action-research in schools: Some dilemas". En R. Burguesses (Ed.): **Field Methodos in the**

study of education. Londres, Falmer Press. Incluido en Elliot, J. (1990): **La investigación - acción en educación.** pp. 27-38. Madrid, Morata.

ELLIOT, J. (1986a): **Investigación-acción en el aula.** Valencia, Generalitat Valenciana.

ELLIOT, J. (1986b): **Teachers as researchers: Implications for supervision and teacher education.** Nueva Orleans, American, Education Research Association.

ELLIOT, J. (1987): "Teachers as researchers". En M. Dunking, (ed). **International encyclopedia of teaching and teacher education.** pp. 162-174. London, Pergamon.

ELLIOT, J. (1988a): "Action research: Normas para la autoevaluación en los colegios". En **Investigación en el Aula.** pp. 21-48. Valencia, Generalitat Valenciana.

ELLIOT, J. (1990a): "Education in the Shadow of the Education Reform Act. The Laurence Stenhouse Memorial Lecture". Conferencia pronunciada en la Annual Conference of the British Educational Research Association: Universidad de East Anglia, septiembre (1988). En Elliot, J. (1990): **La investigación-acción en educación.** pp. 283-304. Madrid, Morata.

ELLIOT, J. (1990b): **La investigación - acción en educación.** Madrid, Morata.

ELLIOT, J. (1991a): **Action Research for Educational Exchange.** Milton Keynes, Open University Press.

ELLIOT, J. (1991b): "Actuación profesional y formación del profesorado". **Cuadernos de Pedagogía.** nº. 191. pp. 76-80.

ERAUT, M. (1994): **Developing Professional Knowledge and Competence.** London. The Falmer Press.

ERAUT, M. COLE, G. (1983): "Assesment of competence in the profession". **R. R. Report.** 14. Sheffield, Employment Department, Methods Strategy Unit.

ERDAS, E. (1987): "Enseñanza, investigación y formación del profesorado". **Revista de Educación.** nº. 284. pp. 159-198.

ERICKSON, F. (1986): "Qualitative Methods in Research on Teaching". En **Handbook of Research on Teaching.** 3ª edición. M.C. Wittrock (editor): Mac Millan Publics hing company. New York.

ERICKSON, G.L. (1987): "Constructivist epistemology and the professional development of teacher". Paper presented to the **Annual meeting of the A.E.R.A.** Washington.

ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Mc. Wittrock (ed.): **La investigación en la enseñanza.** Vol. II. pp. 195 a 295. Barcelona, Paidós - Mec.

ESCOTET, A.M. (1980): **Diseño multivariado en psicología y educación.** Barcelona, CEAC.

ESCOBAR, Mª C. (1994): **Proyecto Docente. area de conocimiento MIDE.** Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid, autora (Policopiado).

ESCUDERO, J. M. (1986): "Innovación e investigación educativa". **Revista de Innovación e Investigación Educativa.** nº. 1. pp. 5-44.

ESCUDERO, J. M. (1987): "La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias". **Revista de innovación e Investigación Educativa.** nº. 3. pp. 5-40.

ESCUADERO, J. M. (1990): "Tendencias actuales en la investigación educativa". *Curriculum*. nº. 2. pp. 3-25.

ESCUADERO, J. M. y LÓPEZ YAÑEZ, J. (1991): **Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio**. Grupo de Investigación Didáctica. Sevilla. Arquetipo Ediciones.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MAESTROS DE MADRID (1903): "Prácticas de Enseñanza para los alumnos de enseñanza oficial". *Magisterio Español*, nº. 2741, 5 de Dic. de 1903. p. 794. Madrid, Editorial Magisterio Español.

ESCUELA U. MARÍA DÍAZ JIMENEZ. (1971): **Plan general para el desarrollo de las prácticas. (Plan Experimental 1971)**. Departamento de didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense. Madrid, Doc. policopiado.

ESPINAR BELLÓN, A. (1989): **Manual técnico del tutor. (Rendimiento escolar y tutoría (Ciclo superior EGB, BUP, COU y FP))**. Málaga, Agora.

ESTEBARANZ, A. (1994): **Didáctica e innovación curricular**. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ETXEBARRÍA, J. y OTROS. (1995): **Análisis de datos y textos**. Madrid, Rama.

EVERTSON, C. M. & GREEN, J. L. (1986): "Observation as Inquiry and Method". En **Handbook of Research on Teaching**. 3ª edición. M.C. Wittrock (editor): Mac Millan Publics Hing Company. New York. (tra. cast.) (1989): "La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock: **La investigación en la enseñanza : Métodos cualitativos de observación**. Vol. II. pp. 302-405. Barcelona, Paidós.

FACULTAD DE EDUCACION. CENTRO DE FORMACION DEL PROFESORADO. (1995): **Formación de Maestros de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. Documento de Planificación General del Prácticum**. (Documento Policopiado 22 pp.). Madrid, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

FAUQUET, M y STRASFORGE, S. (1975): **Lo audiovisual al servicio de los profesores**. Madrid, Anaya. Traducción castellana del original (1972): **L'audio visuel au service de la formation des enseignants**. Le C.F. de T.V. París Delagrave.

FAUQUET, M. (Dir.). (1983): "La viedo formation des formateurs d'enseignants. Bruxelles, ATEE.

FEIMAN NEMSER, S. (1990): "Teca her preparation: structural and conceptual alternative". En *Handbook of Research on teaching, Research series*. nº96.

FEIMAN NEMSER, S. y BUCHMAN, M. (1988): "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". En Villar, L.M. (ed). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 301-314. Alcoy, Marfil.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): **La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica**. Madrid, Escuela Española.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1991): "Zona de desarrollo próximo en la investigación sobre el pensamiento del docente: El desafío de su aplicación a la formación del profesorado". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo

Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p.78. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

FERNÁNDEZ TORRES, P. (1991): **La función tutorial**. Madrid: Castalia/MEC.

FERRY, G. (1983): **Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique**. París. Bordas.

FESSLER, R. y BURQUE, P. J. (1983): "An essential in developing profesional.". Growth Programs. **Nasssp Bulletin** , March. 83. Madison University.

FIRESTONE, W. A. (1992): **Redesigning teaching: professionalism or bureaucracy?**. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

FLANDERS, N. (1970): **Analyzing teaching behaviour**. Reading M.A.: Addison-Wesley. (Trad. Cast.) (1977): **Análisis de la interacción didáctica**. Madrid, Anaya.

FLODEN, R. Y FEIMAN, S. (1981) : "Should teachers be taught to be rational?" .**East Lansing Institute for Research on teaching, Research Series**. nº 96.

FORNER, A. (1991): "Investigación y maestros". **Cuadernos de Pedagogía**. nº. 195. pp. 80-81.

FORNER, A. (1992): **Proyecto docente de Métodos de Investigación en la formación del profesorado**. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Barcelona, autor (policopiado).

FOX, D. J. (1981): **El proceso de investigación en educación**. Pamplona, Eunsal.

FULLER, F. y BOWN, O. (1975): "Becoming a teacher". In Ryan, K. (ed.). **Teacher Education (Seventy-fourth year book of the National Society for the Study of Education)** ,25-52. Chicago: University of Chicago Press.

GAETA, P. (1975): **La dinámica de la entrevista en la función del tutor**. Madrid: INCIE.

GAGE, N. L. (1963): "Paradigmas for research on teaching". En **Handbook of research on teaching**. Rand Mc Mally & Company.

GAGE, N. L. (1979): **The Scientific basis of the arts of teaching**. Teacher College Press. New York Columbia University.

GAGNÉ, E. (1991): **La Psicología Cognitiva del aprendizaje escolar**. Madrid, Visor.

GALUZZO, G. (1984): "A study of student - teacher thinking". Paper presented at **The Annual Meeting of A.E.R.A.** New Orleans.

GALVE MANZANO, J. L. y GARCÍA PÉREZ, E. M. (1992): **La acción tutorial en la enseñanza no universitaria**. (De 3 a 18 años). Madrid: CEPE.

GALLARDO VÁSQUEZ, P. (1990): "Técnicas aplicables en la función tutorial: orientación del profesor-tutor". **Comunidad Educativa**, 179, 25-32.

GARCIA ALVAREZ, J. (1979): **Fichas de experiencias con CCTV. Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.** Madrid, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

GARCIA CARRASCO, J. y VILA SÁNCHEZ, A. (1984): "Líneas dominantes de la

investigación en el análisis de la función docente". En Esteve, J.M.: **Profesores en conflicto**. Madrid, Narcea.

GARCIA CARRASCO, J. (1988): "La profesionalización de los profesores". **Revista de Educación**. Nº. 285. pp. 111-123.

GARCÍA CORREA, A. (1977): "La tutoría en la EGB". **Vida Escolar**, 191-192.

GARCÍA, N., CERMEÑO, F. y FERNÁNDEZ, Mª T. (1991): **La tutoría en las Enseñanzas Medias**. Madrid: ICCE.

GARCÍA GÓMEZ, A. (1977): "La tutoría en educación general básica". **Vida Escolar**, 191-192, 9-12.

GARCÍA HOZ, V. (1970): **Educación personalizada**. Madrid, CSIC.

GARCÍA HOZ, V. (1980): "Investigadores y profesores. Investigación formativa". En **La investigación pedagógica y la formación de profesores**. VII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía. GARCÍA HOZ, V. Y PEREZ JUSTE, R. (1984): **La investigación del profesor en el aula**. Madrid, Escuela Española.

GARCÍA HOZ, V. (1981): (cop.) **El profesor: Formación y perfeccionamiento**. Madrid, Escuela Española.

GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): **La investigación del profesor en el aula**. Madrid: Escuela Española.

GARCÍA JIMENEZ, E. (1988a): "Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores". En Villar, L.M. (ed). **Conocimiento, creencias**

y teorías de los profesores. pp. 97-120. Alcoy, Marfil.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1988b): **Pensamiento de los profesores acerca de la evaluación de la enseñanza**. Tesis Doctoral. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. y PORLAN, R. (1990): "Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la investigación en la escuela". **Investigación en la Escuela**. nº. 11. pp. 25-37.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. y otros ((1994): "Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa". En **RIE**, nº 23. pp. 129-178. Murcia, AIDIPE.

GARCÍA NIETO, N. (1990): **La tutoría: funciones y características**. Madrid: CEVE.

GARCÍA SANCHEZ, M. (1905): **Pedagogía, procedimientos y prácticas de enseñanza**. Salamanca, Francisco Nuñez.

GARCÍA YAGÜE, J. (1955): "Problemática histórico-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España". **Revista española de Pedagogía**. nº. 49. Madrid, C.S.I.C.

GARCÍA YAGÜE, J. (1976): "La orientación escolar como aventura pedagógica: antecedentes y problemas". **Vida Escolar**. 183-184, 9-14.

GARCÍA YAGÜE, J. (1987): "Los modelos cuantitativos en investigación y diagnóstico". En García, J. Yagüe y otros: **Diagnóstico pedagógico y técnicas de orientación**. pp. 131-147. Madrid, UNED.

GASTEIZ, V. y JULIÁN, T. R. (1990): "Orientación y tutoría en el ciclo superior de EGB. Centro de orientación pedagógica".

En AEOEP: **La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación**. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia: 229-235.

GENARY, MyCERRY, R. (1984): "Microteaching et formatione degli insegnanti". **Rev. Scuola et Citta**. nº. 2.

GENERALITAT VALENCIANA (1988): **Investigación-Acción en el Aula**. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Generalitat.

GILLISS, G. (1988): "Schön's reflective practitioner. A model for teachers". En Grimmett, P.P. y Erickson, G. L. **Reflection in teacher education**. pp. 47-55. London, Teachers College Press.

GIMENO, J. (1975): "Hacia un análisis del rol de profesor". **Bordón**. nº. 208. pp. 185-209.

GIMENO, J. (1982a): "Planificación de la investigación educativa y su importancia en la realidad". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid, Akal.

GIMENO, J. (1982b): "La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado". **Revista de Educación**, nº. 269. Enero-Abril. pp. 77-99.

GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores". **Revista Educación y Sociedad**. nº. 2. pp. 51-73.

GIMENO, J. (1987a): "Formación de los profesores e innovación curricular". **Cuadernos de Pedagogía**. nº 139, pp. 84-89.

GIMENO, J. (1987b): "El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje". En M.E.C. **Reflexión sobre un marco curricular para una escuela renovada** Serie

Documentos. nº. 3. pp. 29-46. Madrid, M.E.C. Dirección General de Renovación Pedagógica.

GIMENO, J. (1987c): "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores". **Revista de Educación**. nº. 284. pp. 245-270.

GIMENO, J. (1988): **El curriculum una reflexión sobre la práctica**. Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1990): "Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica". **Cuadernos de Pedagogía**. nº. 180. pp. 80-86.

GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980): **La formación del profesorado de E.G.B.: Análisis de la situación española**. Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.

GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980): **La formación del profesorado de E.G.B.: Análisis de la situación española**. Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.

GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.), (1983): **La enseñanza su teoría y su práctica**. Akal. Madrid.

GISBERT, M. (1991): "La tutoría en el marco de la acción educativa normal". En AEOEP: **La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral**. VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional (6, 7 y 8 de noviembre). Madrid: 249-256.

GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1984): **Ethnography an qualitative desing in educational research**. New York, Academic Press. (Trad. cast.) (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, Morata.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): "Etnografía y diseño cualitativo". En **Investigación Educativa**. Madrid, Morata.

GONZÁLEZ, J. A. (1978): "El tutor ideal de nuestros alumnos". **Revista de Ciencias de la Educación**. 94. 269-281.

GONZÁLEZ, M. T. (1987): "El papel del profesor en los procesos de cambio educativo". **enseñanza. A.I.D.**, 4-5, pp. 9-29.

GONZÁLEZ SANMAMED, M.y FUENTES, E. (1994): Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas. Lugo. Series de Publicaciones de la Diputación Provincial.

GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1973): **Un modelo teórico de acción tutorial**. Pamplona: EUNSA.

GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1979): **Experiencias de acción tutorial**. Pamplona: EUNSA.

GONZÁLEZ SOLER, R. (1980a): "El perfil del profesor eficaz como base para la evaluación de los programas de formación del profesorado: Problemas y perspectivas". En **Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía: Sobre la investigación pedagógica y la formación del profesorado**. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

GONZÁLEZ SOLER, R. (1980b): **La investigación pedagógica y la formación del profesor**. Comunicación al VII Congreso de Pedagogía. Ponencia "Técnicas en la actualización y formación del profesorado". Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, Instituto San José de Calanz.

GONZÁLEZ SOLER, R. (1988): "Innovación educativa a través de la investigación-

acción". En **Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía**. Alicante, SEP.

GONZÁLEZ SOLER, R. (1991): "El maestro investigador y la utilización del vídeo". **Apuntes de Educación (Nuevas Tecnologías)**. nº 43. octubre-diciembre. pp. 9-11. Madrid, Anaya.

GONZÁLEZ SOLER, R. y DORIO, I. (1990): "Reflexiones sobre la formación inicial del profesorado". **Revista de Investigación Educativa**. 16 (8). pp. 183-187.

GONZÁLEZ SOLER, R. y LATORRE, A. (1987): **El maestro investigador: la investigación en el aula**. Barcelona, Grao.

GONZÁLEZ SUCH, J. M., JORNET, A. PÉREZ CARBONELL, A. y FERRANDEZ, M.R. (1992): **Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante**. Valencia, Universitat de Valencia.

GONZÁLEZ CORDERO, J. y FIERRO CUBIELLA, E. (1991): "Tutoría de orientación académica". **Educa**, 26, 18-23.

GOODE, W. J. y HATT, P. K. (1986): **Métodos de investigación social**. México, Trillas.

GOODMAN, J. (1987): "Reflexión y formación del profesorado: Estudio de casos y análisis teórico". **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**. nº. 284. pp. 223-245.

GORDON, I. (1970): **El maestro y su función orientadora**. México: Uteha.

GRIFFIN, G., BARNES, S., y OTROS (1983a): "The school in society and the social organization of the school". En Griffin, G. (ed): **Staff development**. pp. 1-12. Chicago, NSSE.

- GRIFFIN, G., BARNES, S., y OTROS (1983b): **Clinical preservice teacher education: Final report of a descriptive study**. Austin: University of Texas. Center for Teacher Education.
- GRIFFITHS, R., McLEND, G. y McINTYRE, D. (1977): **Effects of supervisory strategies in microteaching on students**. Londres, Kogan Page.
- GRIMMETT, P. y ERICSON, G.L. (1988): **Reflection in teacher education**. New York, Teachers College Press.
- GUARDIA, S. (1988): **Efectos del uso del video en la formnacion del profesorado de E:G:B.** (Tesis Doctoral). Madrid, Editorial de la U.C.M. Colección Tesis Doctorales.
- GUARDIA, S. (1991): "El vídeo como instrumento de innovación". **Apuntes de Educación (Nuevas Tecnologías)**. nº 43. octubre-diciembre. pp. 3-5. Madrid, Anaya.
- GUERRALÓPEZ, M^aD. (1992): "Elementos definitorios de la orientación escolar y su integración en el perfil competencial educativo del profesor-tutor". **Almimar**, 22, 25-29.
- GUZMÁN, M. de (1973): **Cómo se han formado los maestros. 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficales**. Madrid, Prima Luce.
- GUZMÁN, M. de (1986): **Vida y mujerte de las Escuelas Normales. Hiostoria de la formación del Magisterio Básico**. Barcelona, P.P.U.
- HABERMAS, J. (1974): **Theory and practice**. Londres, Heinemann. (traducción castellana (1987): **Teoría y practica**. Madrid, Tecnos.
- HABERMAS, J. (1987): **Teoría y práctica**. Madrid, Tecnos.
- HAIGH, N.J. (1981): **Teacher thinking and teacher actions**. Un published Doctoral Thesis. University of Waskato.
- HANDAL, G. and LAUVAS, P. (1987): **Promoting reflective teaching**. London, SRHE.
- HAYMAN, H. (1971): **Diseño y análisis de encuestas**. Buenos Aires, Amorrortu.
- HAYMAN, J.L. (1984): **Investigación y educación**. Barcelona, Paidós Ibérica.
- HARGREAVES, A., y FULLAN, M. G. (eds.) (1992): **Understranding teacher developmen**. New York. Teacher College Press.
- HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.L. (1993): **La justificación de las decisiones de los profesores en formación y su influencia en la mejora de la práctica**. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid, Universidad Complutense.
- HERNÁNDEZ-PIZARRO, M. L. y CABALLERO, A. (1991): "Un proyecto de prácticas docentes para profesores en formación basado en la reflexión justificativa e indagación de sus propias actuaciones". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p.36. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).
- HEYNS, R. y LIPPINT, R. (1954): "Systematic observational techniques". En Lindzey, G. (ed.): **Handbook of Social Psychology**. Cambrige, Mas: Addison-Wesley, Vol. I.
- HOPKINS, D. (1989a): **Investigación en el aula. Guía del profesor**. P.P.U. Barcelona. (Traducción del original **A teacher's guide to classroom research**. 1985).

HOPKINS, D. (1989b): "Analysing data and enhancing validity". En **Evaluation for school development**. pp.67-81. Milton Keynes. Open University Press.

HOUSTON, W.R. (Ed.) (1991): **Handbook of research on teacher education**. London, Macmillan Publishing Company.

HOY, W. & REES, R. (1977): "The bureaucratic socialization of student teachers". **Journal of Teacher Education**. Nº. 28. pp 23-26.

HUBER, G. (1988): "Análisis de datos cualitativos. La aportación del ordenador". En C. Marcelo: **Avances en el estudio del pensamiento de los profesores**. pp.77-87. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

HUBER, G. (1991a): **Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 2.0**. Sevilla, Edita. C. Marcelo.

HUBER, G. (1991b): "Computed-assisted analysis of qualitative data". Workshop Sesions in **The Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. University of Surrey. England.

HUBER, G. y MARCELO, C. (1990): "Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos". En **Revista de Enseñanza**. nº. 8. Enero-Dic. pp. 69-85. Salamanca.

HUBERMAN, A. M. (1986): "Perspectives recettes et vie de classe: Comment les enseignements utilisent l'information". En Grahay, M. y Lafontaine (eds): **L'Art et la science de l'enseignement**. pp. 151-183. Bruselas, Editions Labor.

HUBERMAN, A.M. (1991): **Changing minds: the differentiation of research and its effects on practice and theory**. Keynote addresses at the Fifth Conference International Study Association on Teacher Thinking, september 1991. University of Surrey, Guilford, Surrey. England.

HUBERMAN, A.M. Y MILES, M.B. (1983): "Drawing valid meaning from qualitative data: Some techniques of data reduction and display". **Quality Quantity**. num. 17. pp. 281-339.

HUSEN, T. (1985): "Research paradigms in Education". **The International Encyclopedia of Education**, 2. pp. 4335-4338.

HUSEN, T. (1988): "Paradigmas de la investigación en Educación. Un informe del estado de la cuestión". En Dendaluce, I. y otros: **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp.46-59. Madrid, Narcea.

HUSEN, T. (1990): "Educational research and policy making." En Walberg, H.J. & Haertel, G.D. (eds.): **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. pp. 678-684. London, Pergamon Press.

ICE UNIVERSIDAD DE MALAGA (1981). **Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado**. Málaga, Universidad de Málaga.

IMBERNON, F. (1994): **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona, Grao.

JACKSON, P.W. (1975): **La vida en las aulas**. Madrid, Marova.

JACKSON, P.W. (1987): **The practice of teaching**. New York, College Press.

JÄRVINEN, A., KOKONEN, V., NIEMI, A. y OJANEN, S. (1994): "Education critical professionals". In **AERA**. 1992. Also proposed to be published in **Nordic Journal 1994**.

JÄRVINEN, A., KOKONEN, V., NIEMI, A. y OJANEN, S. (1994): "Educating critical professionals". Paper read at the **AERA Conventim**. abril 1992. San Francisco.

JOYCE, B. (1972): "The teacher inovator: A program for preparing educators". En Joyce, B. and Will, M. (Eds.). **Perpectiver forreformat teacher education**. Engleword Cliffs, for Prentice-Hall, Inc.

JOYCE, B. (1980): "Towards a theory of information processing in teaching". **Research Series** nº. 76. East leasing MI. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

JOYCE, B. & CLIFT, R. (1984): "The phenis agenda: Essential reform in teacher education". **Educational Researcher**. 13 (4). pp. 5-18.

JOYCE, B. y WEILL, M. (1985): **Modelos de enseñanza**. Madrid, Anaya.

KAPLAN, A. (1964): **The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science**. San Francisco: Chadler.

KAPLAN, A. (1985): "Research methodology: Behavioral Sciencies. **The International Eencyclopedia of Education**. 7. pp. 4293-4300.

KELLY, G.A. (1955): **The psychology of personal constructs**. Neuw York, Norton.

KELLY, G. A. (1970): "A bief introduction to personal construct theory". En Bannister, D. (ed.) **Perspectives in personal construct theory**. London, Academic Press.

KELLY, G. A. (1971): "Behavior as an experiment". En Banniste, D. (ed.). **Perspectives in personal construct theory**. London, Academic Press.

KEMMIS, S. (1983): "Action Research". En Husen, T. y Posthethwaite, T. (Eds). **International Encyclopedia of Educación: Research and Studies**. I. pp.35-42. Oxford, Pergamon.

KEMMIS, S. (1985): "Action research and the politics of reflection". En Bon, D.; Keogh, R y Walker, D. **Reflection: turning experience into learning**. Londres, Kogan Page.

KEMMIS, S y McTAGGART, R. (1988): **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona, Laertes. (Traducción del original) **Becoming critical**, 1986).

KENDALL, M.G. (1975): **Multivariate analysis**. London, Griffin.

KERLINGER, F. N. (1975): **Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología**. México, Interamericana.

KERLINGER, F. N. (1981): **Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento**. México. Interamericana. (Traducción del original **Foundations of behabioral research**, (1977).

KERLINGER, F. N. (1986): **Foundations of behavioral research**. New York, Rinchart and Winston.

KNAPP, R. H. (1978): **Orientación escolar**. Madrid, Morata.

KNOWLES, J. G. y ARDRA, L. C. (1994): **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences throunng and inquiry**. USA, Merrilpublishers.

KOHONEN, V. (1992): **"Restructuring school learning as learner education: Towards a collegial school culture and cooperative learning"**. In Ojanen, S. (ed.). 1992. University of Joensuu.

KORNHAUSER, A. (1980): "Construcción de cuestionarios y procedimientos de entrevistas". En C. Sellitz: **Métodos de investigación en las ciencias sociales**. (apend). Madrid, Rialp.

KRACAUER, S. (1993): "The challenge to qualitative content analysis". **Public Opinion Quarterly**, 16, 631-642.

KRIPPENDORFF, K. (1980): "Content Analysis: An Introduction to its methodology". En **Handbook of Qualitative Research**. pp. 476 y ss. California, Thousand Oaks .

KWO, O. (1991): "The relationship between instructional behavior and information processing of student teachers". Presented at the **Fifth Conference of International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. University of Surrey, Guilford, Surrey. England.

LAPPEVIC, P.S. (1973): **The application of experience in two inservice programs to developmen of a paradigm for diagnostic supervisión**. Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.

LANDSHEERE DE, G. (1976): **Introduction á la Recherche en Education**. p. 12. París, Armand Colin-Bourrelier.

LANDSHEERE DE, G. (1977): **Como enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase**. Traducción del original (1969: **Commet les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe**. Madrid, Aula XXI-Santillana.

LANDSHEERE DE, G. y otros (1976): **La formation des enseignants demain**. París, Costernau.

LATHER, P. (1986): "Research as praxis". **Harvard Educational Review**. 56 (3). pp. 257-277.

LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987): **El maestro investigador. La investigación en el aula**. Barcelona: Grao.

LATORRE, A. (1995): **Proyecto docente e investigación educativa en la formación del profesorado**. Policopiado. Barcelona.

LÁZARO, A., ASENSI, J. GONZALO, M^a L. (1982): "El desarrollo de la Orientación institucional en España". **Bordón**, 270, 159-187.

LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989): **Manual de orientación escolar y tutoría**. Madrid: Narcea.

LEBART, L. (1988): **Recents developp-gmens des methodes stadistiques d'analyse des questions aouvertes dans les enquetes**. París, Dunod.

LEITH, G.O. & BRITTON, R.J. (1977): "Learning task, feed-back and performance: An Experiment in Microteaching. En Trott, A.J. **Selected Microteaching Papers**. London, Kogan Page.

LERENA, C. (1987): " Sociología de la Educación". **Notas manuscritas de clase**. Caballero, m. a. (cop.). Madrid, Facultad de Educación.

LERSCH, PH. (1967): **El hombre como ser social**. Barcelona, Scientia.

LEVINE, H.G.; GALLIMORE, R.; WEINSTER, T. & TURNER, J.L. (1980): "Teaching participant-observational methods: A skills-

building approach". **Anthropology and Education Quarterly**, 11.

LEWIN, K. (1946): "Action research and minority problems". **Journal of Social Issues**. nº. 2. pp. 34-36.

LEY 14/1970, DE 4 DE AGOSTO, **General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**. (B.O.E. del 6 de agosto):

LEY ORGANICA 1/1990 DE 3 DE OCTUBRE, **De Ordenación General del Sistema Educativo**. (B.O.E. 4 oct.).

LINN, R.L. (1986): "Qualitative methods in resarch on teaching". En **Handbook of Research on Teaching**. 3ª edición. Wit-trock, M. C. (editor). New York, Macmillan Publishing Company.

LISTON, D. C. y ZEICHNER, K. (1987): "Reflective teacher education and moral deliberation". **Journal of tTeacher Educa-tion**. nº. 3.

LISTON, D.C. y ZEICHNER, K. (1990): "Teacher education and the social context of schooling: issues for curriculum develop-ment". En **American Educational Research Journal**. Vol. 27, nº 4. pág. 610-636.

LÓPEZ RUPEREZ, F. (1994): **La gestión de calidad en educación**. Madrid, La Muralla.

LORTIE, D. (1973): "Observations on teaching as work". In the Secons Handbook of **Research on Teaching**. Edited by Travers, R. Chicago, Rand Mc Nally

LORTIE, D. (1975): **School Teacher**. Chicago, University of Chicago Press.

LOWYCK, J. (1986a): **Teacher thinking and professional action**
Lovaina, Belgium, University of Leuven

LUDGREN, U. P. (1988): "Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado". **Revista de Educación**. nº. 284. pp. 293-330.

MACKINNONN, A. M. (1986): "Detecting reflection-in-actionin preservice elementary sciencie teachers". Paper presented to the **Annual Meeting of the AERA**. San Francis-co.

MACKINNONN, A. M. y Erickson, G.L. (1988): "Taking Schön's ideas to a science teaching prácticum". En Grimmett, P.P. y Erickson, G. L. **Reflection in teacher educación**. London, Teachers College Press.

MANNING, P. K y CULLUM-SWAN, B. (1994): "Normative, content and semiotic analysis". En **Hanbook of Qualitative Research**. pp.463-474. California. Thusand Oaks.

MARCELO, C. (1986): "Pensamientos pedagógicos de la planificación y enseñanza interactiva de profesores de E.G.B. con experiencia y sin experiencia docente". En Villar, L.M. (Ed.): **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. pp. 436-444. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MARCELO, C. (1987): "El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación". Comunicación presentada al I **Symposium sobre Prácticas de Enseñanza**. Poio. Pontevedra.

MARCELO, C. (1989): **Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos**. Sevilla, Editorial Universitaria de Sevilla.

MARCELO, C. (1990): (Dir.). **El primer año de enseñanza (II)**. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1991a): "Aprender de la experiencia: formación del profesorado para una enseñanza reflexiva". En Monereo C. (comp) **Enseñar a pensar a través del curriculum escolar**. (Ponencias de las Segundas Jornadas de Estudio sobre estrategias de aprendizaje. pp. 203-216. Barcelona, Casals.

MARCELO, C. (1991b): **Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización en profesores principiantes**. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

MARCELO, C. (1992): "Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas". pp. 13-48. En Marcelo, C. (coord.) **La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos**. Madrid, Cincel.

MARCELO, C. (1993): **Proyecto docente de acceso a Cátedra**. Departamento de Didáctica. Universidad de Sevilla. Sevilla. (Doc. policopiado).

MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1991a): "Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador". En Escudero, J.M. y LOPEZ, J. **Los desafíos de las reformas escolares**. pág. 179-218. Sevilla, Arquetipo.

MARCELO, C y otros. (1991b): **El estudio de casos como estrategia de investigación y de formación del profesorado**. Sevilla, Grupo de Investigación didáctica. Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1994): **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona. P.P.U.

MARLAND, P. (1977): **A study of teacher' interactive thoughts**. Unpublished doctoral dissertation. Alberta. Canada, Universidad de Alberta.

MARLAND, P. (1984): "Models of teacher interactive thinking". Paper presented at the **Conference on Thinking**. University of South Pacific.

MARTÍN, J.M. (1983): "Approaches to research on teaching: Implications for curricular theory and practice". **Ocasional Paper**, nº. 60. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1989): **Renovación pedagógica y emancipación profesional**. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

MARTINEZ RUIZ, M.A. (1991): "Reflexiones y pensamiento de los profesores en formación inicial sobre su período de actuación docente". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 38. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

MARTINEZ SÁNCHEZ, A. (1991): "Análisis crítico de una experiencia de prácticas de enseñanza". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 39. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

MARTINEZ SANTOS, S. (1989): **Estructura curricular y modelos para la innovación**. Madrid, Narcea.

MATEO, J. (1988): "Medición educativa. Estado de la cuestión en el ámbito español". En Dendaluce, I. (coord.): **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp. 164-173. Madrid. Narcea.

- McALEESE, W. R. & UNWIN, D. (1971): "A selective survey of microteaching". **Revista Programmed Learning and Educational Technology**.
- McCALEB, J., BORKO, H. Y OTROS; (1987): "Innovation in teacher education: the evolution of a program. **Journal of Teacher Education**. 38 (4). pp. 57-64.
- McDONALD, L. (1974): **Innovation, evaluation research and the problems of control**. Norwich, School of Education, University of East Anglia.
- McDONALD, L. (1976): Evaluation and the control of education. En Tawney, D.: **Curriculum evaluating today**. London, Macmillan.
- McDONALD, F.; & ELIAS, P. (1976): **The effects of teacher performance on pupil learning. Beginning teacher evaluation study**. (Phase II. final report, Vol. I). Princeton, NJ.: Educational Testing Service.
- McINTOSH, R.G. (1968): "An approach on the analysis of clinical settings for teacher education". Paper presented at **The Annual meeting of the Association for Student Teaching**. Chicago.
- McINTYRE, D. (1977): "Microteaching Practice, Collaborations With peers and supervisory feed-back as determinants of the effects of microteaching". En McIntyre, D.: **Investigation of Microteaching**. London, Croom Helm.
- McINTYRE, D. (1980): "The contribution of research to quality in teacher education". In Hoyle, E. and Megarry, J. (eds). **World Yearbook of Education: Professional Development of Teachers**. Kogan Page.
- McINTYRE, D. (1988): "Designing a teacher education curriculum from research and theory on teacher knowledge". En Calderhead, J. (ed). **Teacher profesional learning**. London, Palmer Press.
- McKERNAN, J. (1991): **Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner**. London, Kogan Page.
- McNAIR, K & JOYCE, B. (1979): **Teachers' thonyhts whil teaching: the south bay study**. Part. II, East Lansing. Institute for Research on Teaching. Research Series nº. 58. Michigan State University.
- M.E.C. (1942): Orden Ministerial de 24 de Sep. de 1942. Por la que las Escuelas Normalesrecobransufuncionamiento. (Plan Provisional). En aranzadi 1942. **Repertorio Cronológico de Legislación**. pp. 1258-60. Pamplona.
- M.E.C. (1945): Ley de 17 de Jul. de 1845 de Educación Primaria. En Aranzadi 1945. **Repertorio Cronológico de Legislación**. pp. 140 y ss. Pamplona.
- M.E.C. (1945): Orden Mnisterial de 9 de Febr. de 1945. Por la que se inician las enseñanzas del Magiosterio de acuerdo con la Leyde 1945. En Aranzadi 1945. **Repertorio Cronológico de Legislación**. pp. 1032 y ss. Pamplona.
- M.E.C. (1946a): Orden Ministerial de 14 de Oct. de 1946. Plan de estudios de Magisterio y normas para su desarrollo. En Aranzadi 1946. **Repeertorio Cronológico de Legislación**. pp.1770-71.
- M.E.C. (1946b): Orden Ministerial de 26 de Oct. de 1946. Por la que se autorizan los cursos prácticos del Plan de estudios de 1945.. En Aranzadi 1946. **Repertorio Cronológico de Legislación**. pp. 1911 y ss. Pamplona

M.E.C. (1950): Decreto de 7 de Feb. de 1950. Por el que se dicta un Reglamento para la Escuelas de Magisterio y se establece un nuevo Plan de Estudios. (Plan 1950).

M.E.C. (1967): Orden Ministerial de 1 de Junio de 1967. Por la que se aprueba el Plan de Estudios para las Escuelas de Magisterio. (Plan 1967). En Aranzadi 1967. **Repertorio Cronológico de legislación.** pp. 1248 y ss. Pamplona.

M.E.C. (1969): Resolución de 15 de Jun. de 1969. Por la que se regula el curso de Prácticas de las Escuelas de Magisterio. En Aranzadi. **Repertorio Cronológico de Legislación.** pp.1933 y ss. Pamplona.

M.E.C. (1970a): Decreto 2459/1970, de 22 de Agos. Sobre calendario para la aplicación de la Reforma Educativa. (Plan Experimental). BOE. nº 213 de 5 de Sept. de 1970. Madrid.

M.E.C. (1970b): Orden Ministerial de 2 de Dic. de 1970. Nuevas orientaciones Pedagógicas. Madrid, Servicio de publicaciones del MEC.

M.E.C. (1970c): Ley 14/1970, de 4 de Agos., General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

M.E.C. (1970d): **Plan de Estudios para las Escuelas Normales.** Inspección Central de Escuelas Normales. (No se publicó en el BOE por ser un remitido de la ICEN).

M.E.C. (1972): Decreto 1381/1972. De 25 de May., sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B.. (BOE. 136 de 7 de Jun. de 1972). Madrid.

M.E.C. (1973): **Ley General de Educación y disposiciones complementarias.** Colección Compilaciones. Servicio de Publicaciones del MEC, y BOE. Madrid.

M.E.C. (1989): **Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado.** Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

M.E.C. (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

M.E.C. (1992). **Orientación y tutoría. Primaria.** Madrid: MEC.

M.E.C. (1995): Resolución de 15 de Feb. de 1995. Por la que se regula la adscripción de Centros de Prácticas a la Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado, para la realización de las Prácticas Docentes de los alumnos de las Diplomaturas de Magisterio. BOE de 23 de Feb- de 1995.

MEDINA, A. (1986): "Análisis del discurso del profesor, base para el conocimiento del clima social del aula y la toma de decisiones". En Villar, L.M.: **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.** pp.477-479. La Rábida (Huelva), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MEDIA, A. y OTROS (1987): **Como globalizar la enseñanza.** Madrid, Cincel.

MEDINA, A. (1988a): "La formación del profesor: su preparación en la investigación del clima social del aula". En de Vicente, P.S. Rodríguez, V. y otros (edit.): **La formación de los profesores.** Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MEDINA, A. (1988b): "Análisis de las experiencias formativas de los profesores". En C. Marcelo (Ed.): **Avances en el estudio del pensamiento del profesor.** pp. 53-76. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MEDINA, A. (1990a): La formación práctica del profesor: La investigación en el aula.

En Medina, A. y Sevillano, M.L. (Coords): **El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Didáctica-Adaptación.** pp. 623-678. UNED. Madrid.

MEDINA, A. (1990b): (Dir). **Formación de formadores y empleo del ordenador en la enseñanza.** Madrid, UNED.

MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989): **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica.** Cincel. Madrid.

MEDINA, A. Y SEVILLANO, M.L. (1990): **El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación.** 2 Tomos. Didáctica-Adaptación. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MEDLEY, D. y MITZEL, H. (1963): "Measuring classroom behavior by systematic observation". En Gage, N. (Ed.): **Handbook of Research in Teaching.** Skokie, I. 11. cap.6. Rand McNally

MIGUEL de. M. (1988): Paradigmas de la investigación educativa española". En Dendaluze, I. y otros (coord.): **Aspectos metodológicos de la investigación educativa.** pp. 61-64. Madrid, Narcea.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1983): **L'analyse des données qualitatives: quelques techniques de réduction et de représentation.** Neuchatel, Institut Romand de recherches et de documentation pédagogiques.

MINGORANCE, P. (1991): "Un estudio de caso a través de la metáfora". En Marcelo, C. y otros: **El estudio de casos en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica.** Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984a): "Drawing valid meaning from qualitative

data. Towards a shared craft". **Educational Researcher.** núm. 13. pp. 20-30.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.N. (1984b): **Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods.** London, Sage Publications Inc. California.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1988): **Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods.** Seventh printing. London, Sage Publications.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): **La Educación en España: Bases para una política educativa.** Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1973): **Ley General de Educación y disposiciones complementarias.** Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-Boletín Oficial del Estado.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987a): **Formación del profesor y desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas.** Madrid. Dirección General de Renovación Pedagógica. Serie Documentos nº.4.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987b): **Reflexiones sobre un diseño curricular para una escuela renovadora.** Serie Documentos, nº.3. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989a): **Diseño Curricular Base. Educación Primaria.** Tomo I y II. Madrid, MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989b): **Libro blanco para la reforma del Sistema Educativo.** Madrid, MEC.

MINISTERIO DE FOMENTO Y COMERCIO (1849): Decreto de 30 de Marzo de 1849, aprobando el Reglamento para el Régimen de las Escuelas Normales y Elementales-Superiores. **Colección Legislativa de Instrucción Primaria**. Madrid.

MINISTERIO DE FOMENTO Y COMERCIO (1898): Real Decreto de 23 de Sep. de 1898. Por el que se reforman las Escuelas Normales, (Plan Gamazo). **Gaceta de Madrid**. nº. 268, 25 sept. 1898.

MINISTERIO DE FOMENTO Y COMERCIO (1899): Real Decreto de 29 de Agos. de 1899. Por el que se aprueba el reglamento de las Graduadas Anejas. **Gaceta de Madrid**, nº. 248. de 5 de Sept. de 1899. pp. 863 y ss.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN BÁSICA (1850): **Colección de Reales Decretos, Ordenes y Reglamentos: Instrucción Primaria, Elemental y Superior**. Madrid. Imprenta Viuda de Perinat.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1896). **Colección de Reales Decretos y Ordenes Ministeriales**. Madrid, Instrucción Pública.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901): Proyecto de Decreto de 6 de Agos. de 1901. Creando los Institutos Generales y Técnicos. (Plan Bachiller). **Gaceta de Instrucción Pública**. nº. 518, 2o de Agosto de 1901. pp. 269 y ss.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1903): Real Decreto de 23 de Sept. Por el que se establece la unidad orgánica de las Escuelas Normales y se dispone un nuevo Plan de Estudios.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1909): Real Decreto de 3 de Jun. de 1909. Por el que se crea

la Escuela Superior del Magisterio y se regula su Plan de Estudios. **Gaceta de Madrid**. nº. 155, 4 de Jun. de 1909. pp. 155 y ss.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1914): Real Decreto de 30 de Agos. de 1914. Por el que se transforman los Estudios de Magisterio. (Plan Bergamin). **BOE del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes**. nº. 72. 8 de Sep. de 1914. pp. 11 y ss.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1915): **Colección de Decretos de Instrucción Pública**. Madrid, Imprenta Tello.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1931): Decreto de 29 de Sep. de 1931. Por el que se aprueba el Plan Profesional para la Formación del Magisterio. **Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes**. Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1856): **Colección Legislativa de Instrucción Primaria**. Madrid, Imprenta Nacional.

MIÑANA, y OTROS (1990): "El pensamiento de los futuros profesores, sobre la calidad de su formación. La calidad didáctica como factor de profesionalización". En Zabalza, M.A. (coord.): **La formación práctica de los profesores**. Actas del II. Simposium sobre prácticas escolares. pp. 147-163. Poio (Pontevedra).

MOLERO PINTADO, A. y POZO DEL, M.. (1989): **Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. (1909 a 1932)**. Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares (Madrid).

MOLINER, M. (1970): **Diccionario del uso del Español**. Madrid, Gredos.

MONEREO, C. (1991): **Enseñar a pensar a través del curriculum escolar**. Barcelona, Casals.

MONEREO, C. (coord.): (1993): **Estrategias de enseñanza-aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona, Grao.

MONTERO, L. (1985a): "El curriculum en la formación inicial de los profesores: La interacción teoría práctica como problema". En **Materiais Pedagogis**. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones Universidad.

MONTERO, L. (1985b): **Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado**. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.

MONTERO, L. (1985c): **La realidad de la entrevista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo de un paradigma de investigación cualitativa**. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones Universidad.

MONTERO, L. (1987): "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional". En **"La formación práctica de los profesores"**. En **Actas del I Symposium sobre prácticas escolares**. pp. 18-53. Poio (Pontevedra), Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago. Santiago, Torculo.

MONTERO, L. (1988): "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional". En **"La formación práctica de los profesores"**. En **Actas del I Symposium sobre prácticas escolares**. pp. 18-53. Poio (Pontevedra) Santiago, Torculo.

MONTERO, L. (comp.) (1989): **Actas del II. Symposium sobre prácticas escolares**. 25 a 27 Sept. 1989. Poio. (Pontevedra): Compostela: Tórculo.

MONTERO ALCAIDE, A. Y OTROS; (1991): "Consideraciones para el diseño de un programa de formación : Profesores principiantes". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 94. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

MORAL, C. (1991): "Utilidad de las investigaciones realizadas sobre profesores expertos y principiantes para la formación y el desarrollo profesional del profesor". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 81. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica)

MORENO, J. M. ((1966): "Formación de maestros para la Enseñanza primaria". **Organización y Supervisión de Escuelas**. pp. 29-44. Madrid. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP.).

MORIN, A. (1982): **"Investigations sur la recherche action et propositions operationnelles"**. Montréal, Université de Montréal.

MUNBY, H. (1986): "Metaphor in the thinking of teacher". An **Exploratory Study Journal of Curriculum Studies**, 18 (2) 197-209.

MUNBY, H. (1988a): "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: Dilemas ante la conducta y prácticas profesionales". En Villar, L.M. (ed.): **Conocimiento, creencia**

cias y teorías de los profesores. pp. 63-87. Alcoy, Marfil.

MUNBY, H. (1988b): "Reflection in action and reflective on action". Paper presented at the meeting of **The American Education Educational Research Association**. San Francisco.

MUNBY, H. y RUSSEL, T. (1989): "Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Schön". **Curriculum Studies**. Vol. 21. nº. 1. pp. 71-80. Versión castellana de Meijón, P. (1990). Pontevedra, (documento policopiado).

McNIFF, J. (1988): **Action research: Principles and practice.**

London, McMillan. NASSIF, R. (1980): **Teoría de la Educación: problemática pedagógica contemporánea.** Madrid, Cincel-Kapelusz.

NEWWL, F. Y SIMON, H.A. (1972): Human problem solving. Englewood Cliffs. Nueva York, Prentice Hall.

NIAS, J. (1989): **Primary Teachers Talking.** London, Routledge.

NIETO DíEZ, J. (1995): La eficacia docente del profesor en formación. Tesis doctoral. Documento policopiado. Madrid. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

NIETO MARTÍN, S. (1993): Interpretación de la fiabilidad en el análisis documental mediante elecciones dicotómicas y su incidencia en la investigación cualitativa". (Documento policopiado). Salamanca, Universidad de Salamanca.

NISBETT, J. D. (1980): **Métodos de investigación educativa.** Madrid, Oikps-Tau.

NISBETT, J. D. (1983): "Investigación educativa: El momento actual". En W.W. Dockrell y D. Hamilton (eds.): **Nuevas reflexiones sobre investigación educativa.** pp. 8-19. Madrid, Narcea.

NISBETT, J. D. (1988): "Policy-oriented research". In J.P. Keeves (ed.): **Educational research methodology and measurement: An International Handbook** Oxford, Pergamon Press.

NOVACK, J.D. (1982): **La práctica de la educación.** Alianza. Madrid.

OBBERG, A.A. (1984): "Construct theory as a framework for Understanding action research". Paper presented at **AERA**. Nueva Orleans.

OBBERG, A.A. y otro, (1986): "Discovering the ground of professional practice". Paper presented at **ISATT**. Lovaina.

OJANEN, S. (1989): "New Directions for the professional Training of Teachers". **NFPF - Kongressjulkaisu**, Upsala. (Painosa).

OJANEN, S. (1991): **A critical analysis of supervisory approach on scientific basis. Reflective, professional supervision.** University of Joensuu. Research Report of the Faculty of Education. nº. 42. Finland, Joensuun Iliopiston Kirjasto

OJANEN, S. (1992a): "About teacher training development. Teacher training 2000". **Professional Teacher Training College in Hämeenlinna** Teacher Education Department of the University of Tampere. Publications 84. 30-37.

OJANEN, (1992b): "Researching reflective style in the supervision of teaching practice and the professional identity of the supervisor". **Nordic teacher training Congress Challenges for Teachers's profession.**

In the 21 st Century August 8-9, 1991, Lahti. Joensuu Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimusksia. University of Joensuu. Research Report of the Faculty of Education, n°. 44. Savonlinnan opettajan-koulutuslaitos.

OJANEN, S. (1993): **"The development of reflective teacher training in Finland"**. Documentopolicopiado. Joensuu University, Department of Savolinn.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1974): "Utilización del CCTV. para la autoevaluación del profesorado en formación. **Informe final IV. Plan Nacional de Investigación Educativa**. Madrid.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1976): "La perspectiva experimental de la Pedagogía". **Revista Española de Pedagogía**, núm. 153. julio-septiembre. pp. 99-113. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1977): **Determinación experimental de un modelo formativo para el desarrollo de competencias docentes específicas**. Madrid, I.C.E de la Universidad Complutense de Madrid..

ORDEN HOZ DE LA, A. (1980): "Técnicas de formación y actualización del profesorado". **Revista Española de Pedagogía**. n°. 147. enero-marzo. pp. 59-82. Madrid, C.S.I.C.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1982): "Un problema inaplazable: la formación profesional del profesor". **Revista de Educación**. n°. 269. pp. 7-16. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1985): "Investigación evaluativa". En A. de la Orden. **Investigación Educativa**. Diccionario de Ciencias de la Educación, 133-137. Madrid, Anaya.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1985a) "La investigación sobre la evaluación educativa". **Revista de Investigación Educativa**, vol. 1. num. 2. pp. 103-110. Barcelona, A.I.D.I.P-E.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1985b): "Investigación educativa". **Diccionario de las Ciencias de la Educación**. Madrid, Anaya.

ORDEN HOZ DE LA A, (1988): "Informática e investigación educativa". En Dendaluze, I. (coord.): **Aspectos metodológicos de la Investigación educativa**. pp. 276-295. Madrid, Narcea.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1989): "Investigación cuantitativa y medida en educación". **Bordon**. Vol. 41. num. 2. pp. 217- 235. Madrid, S.E.P.

ORDEN HOZ DE LA, A. (1990): "Evaluación de los efectos de los programas de intervención". Ponencia V. Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Murcia (Reproducido en **Revista de Investigación Educativa**. 16. (8). 1990. pp. 61-76.

ORTEGA, M. A. y otros (1988a): **Tutorías. ¿Qué son, qué hacen, cómo funcionan?**. Madrid: Editorial Popular.

ORTEGA, M. A. y otros (1988b): **Tutorías**. Madrid: Editorial Popular.

PACHECO, J.A. (1991): "O conhecimento pratico do professor em formação: Un estudio longitudinal". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 89. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

PEDRO, F. y VELLOSO, A. (1988): "Tendencias recientes de la formación del profesorado". **Bordón**. nº. 40. pp. 307-319.

PERACCHIO, L.A. y COOK, T.D. (1988): "Avances en el diseño cuasi-experimental". En Dendaluze, I. y otros: **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. pp.82-101. Madrid, Narcea.

PERETTI DE, A. (1969): La formation des enseignants. **Revue Française de Pédagogie**. nº. 6. enero-marzo.

PERETTI DE, A. (1987): "Las exigencias de extensión, coherencia, variedad en la formación y perfeccionamiento del profesorado". **Revista de Educación**. nº. 284. pp. 89-112. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C.

PÉREZ SERRANO, M.G. (1981): "La formación del profesor desde una perspectiva humanista". En **El profesor, formación y perfeccionamiento**. Madrid, Escuela Española.

PÉREZ SERRANO, M.G. (1987): "Las prácticas de enseñanza a debate: Opinión de los alumnos, los profesores de las Escuelas Universitarias y los maestros de E.G.B. en ejercicio". **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**. nº. 0. pp. 11-124.

PÉREZ SERRANO, M. G. (1988): La formación práctica del maestro. Madrid, Escuela Española.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1986): "Más sobre la formación del profesorado". **Cuadernos de Pedagogía**. nº. 139. pp.92-94.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987a): "El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado". **Ponencia al II Congreso Mundial Vasco**. Bilbao. Madrid, Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987b): "El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica". **Revista de Educación**. nº 284. sept-dic. pp. 199-228.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En Villar, A. (comp.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. pp. 128-149. Madrid, Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1990): "La formación del profesor y la reforma educativa". **Cuadernos de Pedagogía**. nº. 181. pp. 84-87.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1991a): "Investigación/acción y curriculum". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. nº. 10. pp. 69-84.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J. (1988): "Pensamiento y acción del profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". **Infancia y Aprendizaje**. nº. 42. pp. 37-65. Madrid, Pablo del Río Editores.

PÉREZ JUSTE, R. (1985a): Muestreo. En Orden de la, A.: **Diccionario de las Ciencias de la Educación. Investigación Educativa**. Madrid, Anaya.

PÉREZ JUSTE, R. (1985b): "Diseño experimental". En de la Orden, A.: **Diccionario Investigación Educativa**. Madrid, Anaya.

PÉREZ JUSTE, R. (1985c): "Estudios de campo". En de la Orden, A.: **Diccionario Investigación Educativa**. Madrid, Anaya.

PÉREZ JUSTE, R. (1985d): "Diseños no experimentales". En de la Orden, A.: **Diccionario Investigación Educativa**. Madrid, Anaya.

- PÉREZ JUSTE, R. (1989): "La observación en las actividades escolares". En R. Pérez Juste y J. M. García Ramos (ed.). **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**. Madrid: Rialp.
- PÉREZ JUSTE, R. (1990): "Recogida de información en el diagnóstico pedagógico". **Bordón**. Vol. 42. nº. 1. pp. 17-29.
- PEROSANZ, C. (1990): **Técnicas para mejorar la función tutorial. La entrevista**. Madrid: IEPS.
- PETERS, J. (1984): "Teaching: intentionality, reflection and routines". En Holkes, R. and Obon, J.K. (eds): **Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education**. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- PETERS, J. (1987): "La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor". **Revista de Educación**. nº. 282. pp. 191-201.
- PETERSON, P. y WALKER, H. (eds.) (1986): **Research on teaching**. Berkeley, Cal. McCutchan.
- PETERSON, P. & CLARK, C.M. (1978): "Teacher reports of their cognitive processes during teaching". En **American Educational Research Journal**, nº. 15. pp. 555-565.
- PINTRICH, P. (1990): "Implications psicológicas de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza para la formación de los profesores". En Houston, R. (ed). **Handbook of Research on Teacher Education**. pp. 826-857. New York, Macmillan.
- PITTS, J. H. (1992): "Counselor preparation: organizing a practicum and internship program in counselor education". **Counselor Education and Supervision**, 31 (4): 196-207.
- POLLARD, A. and TANN, S. (1989): "Reflective Teaching in the Primary School". **A Handbook for the Classroom**. London, Casell.
- POPE, M. L. y KEEN, T. R. (1981). **Personal construct psychology and education**. London: Academic Press.
- POPE, M. L. SCOTT, E.M. (1985): "Teacher's epistemology and practice". En Halkes, R. & Olson, K. (eds.). **Teacher Tynking**. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- POPKEWITZ, Th., (1990): **Formación del profesorado. Tradición teoría, práctica**. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- POPKEWITZ, Th.; TABACHNICK, B. & ZEICHNER, H. (1979): "Dulling the senses: Research in teacher education". **Journal of Teacher Education**. 30, (5). pp. 52-60.
- PORLAN, R. (1991): "Epistemological conceptions of student teachers: four case studies". Presented at the **Fifth Conference International Study Association on Teacher Thinking**. September 1991. University of Surrey, Guilford, Surrey. England.
- POSTIC, M. (1974-1975): "Observation objective des comportements et formations de enseignants". **Bulletin de Psychologie**. Vol. XXXVIII. nº. 316. pp. 639-641.
- POSTIC, M. (1978): **Observación y formación de profesores**. Madrid, Morata.
- POSTIC, M. (1982): **La relation educative**. Paris, P.U.F.
- POSTIC, M. y KETELE, J. M. de (1992): **Observar las situaciones educativas**. Madrid: Narcea.

POWER, C. (1978): "Competing paradigms in science education research". **Journal of Research in Science Teaching**. nº. 13. (6).

POZO del PARDO, A. (1988): "Pasado presente y futuro de las Prácticas de Enseñanza". En VV. AA. La formación práctica de los profesores. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares, pp. 54-119. Santiago de compostela: Torculo.

PUJADE-REANULT, C. (1983): **Le corps de l'enseignant dans le classe**. París. E.S.F.

RAJADELL I PUIGGROS, N. (1993): **El análisis de datos textuales en la investigación educativa: Una experiencia sobre la opinión que poseen los alumnos de Educación Primaria referida al concepto de lectura**. (Documento policopiado). Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

RAMÍREZ VÁZQUEZ, J. (1979): **El profesor tutor**. Barcelona: CEAC.

RAMOS MIGUEL, V. J. (1976): "Aspectos organizativos de la función tutorial". **Vida Escolar**, 183-184, 99-102.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1995): **Diccionario de la Lengua Española 2** Tomos. Vigésima primera edición. Madrid, Espasa Calpe.

REICHARDT, C.S. y COOK, T.D. (1979): "Beyond qualitative versus quantitative methods". En T.D. Cook y C.S. Reichardt (Eds): **Qualitative and quantitative methods in evaluation**. pp. 7-32. Beverly Hills, Sage.

REICHARDT, C.S. & COOK, T.D. (1986): "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos". En T.D. Cook y C.S. Reichardt (eds.): **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa**. pp. 25-28. Madrid, Morata.

REPETTO, E. (1977): **Orientación escolar, personal y profesional**. Madrid: UNED.

REPETTO, E. (1983): Teoría y procesos de la orientación. Unidades Didácticas. Madrid: UNED.

REYES, C.I. y OTROS. (1991): "Estudio de casos sobre la planificación del profesor". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 21. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).

RICHARDS, T. y RICHARDS, L. (1994): "Using computer in qualitative research". In **Handbook of Qualitative Research**. California: Thousand Oaks.

RICHARDSON-KOEHLER, V. (1988): "Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study". In **Journal of Teacher Education**, March-April. 1988, pp. 28-34.

RINCÓN del, D., ARNAL, J. y OTROS. (1992): **Investigación educativa**. Madrid: Dykinson.

RINCÓN del, D., ARNAL, J. y OTROS. (1995): **Técnicas de investigación en Ciencias sociales**. Madrid: Dykinson.

RODRIGUEZ, F.J. y CAÑIZARES, L. (1975): **Sistemas informáticos de análisis multivariados**. Madrid, Centro de Cálculo de la Universidad Complutense.

- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980): "Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores". **Revista Española de Pedagogía**. nº. 147. pp. 37-58. Madrid, C.S.I.C.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1986): "La entrevista". En **Enciclopedia de Educación Especial**.
- RODRIGUEZ LÓPEZ, J.M. (1991): "La formación de profesores reflexivos. Un programa de prácticas de enseñanza". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 9. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (Grupo de Investigación Didáctica).
- RODRIGUEZ MARQUEZ, A. (1994): **Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros**. Colección: Educación Hoy Estudios. Madrid, Narcea.
- RODRIGUEZ MORENO, m.l. (1988): **Orientación Educativa**. Barcelona: CEAC.
- RODRIGUEZ, V. SAENZ, B. y LORENZO, M. (1988): **La formación de los profesores**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.
- ROMÁN, J. y PASTOR, E. (1984): **La Tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor**. Barcelona: CEAC.
- ROMÁN, M. y DÍEZ, E. (1994): **Curriculum y enseñanza. Una Didáctica centrada en Procesos**. Madrid: Eos.
- RUÉ, J. y CASAL, J. (1987): "Relaciones e intercambios entre Centros de Prácticas y la Escuela de Maestros de San Cugat". En VV. AA. **La formación práctica de los profesores**: Actas del Simposium sobre Prácticas Escolares de Poio, Pontevedra, pp. 257-268. Santiago de Compostela, Torculo.
- RUSSELL, T.L. (1984): "The importance and the challenge of reflection in action by teacher. In Grimmett, P. (ed). **Research in teacher education: Current problems and future prospects in Canada**. Vancouver, CSTE/CSCI. Publications, the University of British Columbia.
- RUSSELL, T.L. (1986): "Beginning teachers' development of knowledge-in-action". Paper presented to the **Annual Meeting of the A.E.R.A.** San Francisco.
- RUSSELL, T.L. (1987): "Reflexión en acción: Una nueva perspectiva acerca del trabajo de los profesores". **The Australian Administrator**.
- RUSSELL, T. y MUMBY, H. (1992): **Teacher and teaching: from classroom to reflection**. London.: The Palmer Press.
- RUSO, N.A. (1978): "Carturing teachers' decision policies: An investigation of strategies for teaching reading and mathematics". Paper presented at **The annual meeting of the American Educational Research Asociation**. March 1978 Toronto, Ontario.
- SAENZ, O. (1991a): "Investigación cuantitativa experimental". En Saenz, O. (dir.) **Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción**. pp. 101-133. Alcoy, Marfil
- SAENZ, O. (1991b): **Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción**. Alcoy, Marfil.
- SAEZ, M.J. (1987): "La investigación acción y la formación del profesorado". **Investigación en la escuela**. nº. 2. pp. 15-20.

SALVADOR, M.I. (1988): **El progreso escolar en el ciclo inicial de la EGB.** (Tesis Doctoral). Madrid,

SAMPSON, P. (1974): **BMDP. Conjunto de descripciones (write-up) de los programas del sistema BMDP.** University of California Press.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1981a): **La tutoría en los centros docentes.** Madrid: Escuela Española.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1981b): " La acción tutorial. Sentido de la tutoría". **Vida Escolar**, 183-184, 87-93.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1982): "El profesor tutor en la orientación escolar". **Revista de Educación**, 270, 83-96.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1984): **La tutoría en los centros docentes.** Madrid: Escuela Española, 200-231.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993): **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.** Málaga, Ediciones Aljibe.

SARRAMONA, J. (1988): "Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos". **Bordón** nº. 40. (2). pp. 257-275. Madrid, S.E.P.

SCHNEIDER, B. (1990): "Orígenes y desarrollo de la educación del profesorado". En Popkewitz, Ph.S. (ed.): **Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.** pp. 193-220. Valencia, Universidad de Valencia.

SCHÖN, D.A. (1983): **The Reflective Practitioner, How professionals Think in Action.** Basic Books Inc. San Francisco - New York, Publishers.

SCHÖN, D.A. (1987): **Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.** San Francisco-London, Jossey-Bass Publishers. Versión castellana (1992): **Educando al práctico reflexivo.** Madrid, Paidós-Mec.

SCHÖN, D.A. (1988): "Coaching reflective teaching". En Grimmett and Erickson, G. (Eds). **Reflection in teacher education.** New York, Teacher College Press. pp. 19-29.

SCHÖN, D.A. (1991a): "Teaching and learning as dialogue". Keynote addresses at **The Fifth Conference International Study Association on Teacher Thinking.** september 1991. University of Surrey, Guilford, Surrey. England.

SCHÖN, D.A. (1991b): **The reflective turn: Case studies in and on educational practice.** New York, Teacher College Press.

SCHWAB, J. (1968): "The practical : A language for curriculum". **School Review.** nº. 78. pp. 1-23.

SERRANOS, G. y OLIVAS, A. (1989): **Acción tutorial en grupo. (Plan básico de actuación de tutores).** Madrid: Escuela Española.

SHAVELSON, R.J. (1973): "The basic teaching Skill: Decision making". En **Research and Development Memorandum.** nº. 104. Stanford Center for Research and Development in Teaching, School of Educational. Stanford University.

SHAVELSON, R.J. (1986): "Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores". En Villar, L.M. (edit): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.** pp. 164-184. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

SHAVELSON, R.J y BORKO, H. (1979): "Research on teachers' decisions in planning instruction". **Educational Horizons** nº. 57. pp. 183-189.

SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1981): "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior". En **Review of Educational Research**. Vol. 51. nº. 4. pp. 455-498.

SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1983): "Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: **Enseñanza: su teoría y su práctica**. pp. 372-420. Akal. Madrid.

SHEIN, E. (1980): **Professional education**. New York, Mc. Graw.

SHERTZER Y STONE (1981): **Manual para el asesoramiento pedagógico**. Buenos Aires: Pujals.

SHULMAN, L. (1986): "Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective". En Witrock, M.C. (ed.) **Hand Book of Research on Teaching**. New York, Macmillan. pp. 3-36.

SHULMAN, L. & ELSTEIN, A.S. (1975): "Studies of problem solving judgment, and decision making. Implications for educational research". En Kerlinger, F. N. (ed). **Review of Research in Education**, 3. Itaca, Illinois: A.E.R.A., F.E. Peacock.

SIERRA BRAVO, R. (1991): **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios**. Madrid, Paraninfo.

SILKELÄ, R. (1994): **Students' teacher personally significant study and learning experiences**. Universidad de Joensuu. Savolinna.

SIVULA, V. y OJANEN, S. (1993): "From the evaluation of teaching skills towards more comprehensive evaluation in teacher education: evaluation of professional skills". **ATEE Congress 1993**. Lisboa (Portugal).

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1980): **Investigación pedagógica y formación de profesores**. Madrid, SEP.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1988): **La calidad de los Centros Educativos**. Acta I Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.

SOSA, F. y AGUIAR, M.V. (1991): "Las teorías implícitas del profesor en formación inicial". Comunicación al III. Congreso Sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, 26 a 28 de junio. En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. p. 30. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. (Grupo de Investigación Didáctica).

SPRADLEY, J.P. (1980): **Participant observation**. New York, Holt, Rinehart and Winston.

STAKE (1995): "Modelo respondiente". Ponencia leída en el **Seminario de Evaluación del Estudio de Casos**. Madrid. Facultad de Educación. Universidad Complutense.

STAMLEY, J. (1965): "Quasi-experimentation". **Review School**. Vol. 73. pp. 197-205.

STENHOUSE, L. (1979): "Can research improve teaching". Scottish National Conference on Curriculum and Evaluation **P.E. Teachers**. January.

STENHOUSE, L. (1984): **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid, Morata. (traducción del original *Introduction to curriculum research development*, 1975). London, Heinemann.

STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo". **Revista de Educación**. nº 277. pp. 43-45.

STERNBERG, R. & CARUSO, D. (1985): "Practical modes of Knowing". En EISNER, E. (ed.). **Learning and teaching the way of knowing**. Chicago NSSE. pp. 133-158.

STUFFLEBEAM, D.L. (1988): "Normas para evaluadores". En R. Pascual (coord.): **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. pp. 195-210.

STUFFLEBEAM, D.L. (1990): "Professional standards for educational evaluation". En H.J. Walberg, G.D. y Haertel (eds.): **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. pp. 94-106. London, Pergamo Press.

STUFFLEBEAM, D.L. (1991): "Professional standards a ethics for evaluators". En M.W. McLaughlin y D.C. Phillips (eds.). **Evaluation and education**. At Quarter Century, National Society education, Chicago.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER, k. (1981): "Are the effects of University Teacher Education washed out by school experience?". **Journal of Teacher Education**, pp. 7-11.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER. K. (1984): "The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives". **Journal of Teacher Education**. 35 (6). pp.28-36.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER. K. (1985a): "Individual and contextual influence on the relationships between teachers' beliefs and classroom behavior". Paper presented at **ISATT Conference**. Tiblbury.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER. K. (1985b): "The development of teacher perspecti-

ves...". **Journal of Education for Teaching**. Vol. 11. nº1.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER, K. (1988): "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos". En Villar, L.M. : **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. pp. 135-147. Alcoy, Marfil.

TABACHNICK, B. y ZEICNER, K. (eds.), (1991): **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London, The Falmer Press.

TABACHNICK B.; POPKEWITZ, T. & ZEICHNER. K. (1978): "Teacher education and the professional perspectives of student teachers". A paper presented at **The annual meeting of the American Educational Research Association**. Toronto.

TABACHNICK B.; POPKEWITZ, T. & ZEICHNER. K. (1979): "Teacher education and the professional perspectives of student teachers". **Interchange**. 10, (4), pp.12-29

TABACHNIK, B.; ZEICHNER, K.; DENSMORE, K. Y OTROS. (1982): **The impact of the student teachings experience on the development of teacher perspectives**. Madison, W.I. Wisconsin, Center for Education Research.

TAYLOR, P.H. (1970): **How teachers plans theirs course**. Bucks, England: National Fondation for Educational Research.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires, Paidós.

TEJEDOR, F.J. (1988): "El soporte estadístico en la investigación educativa". En Dendaluce, I: **Aspectos metodológicos**

de la Investigación Educativa. Madrid, Narcea.

TEJEDOR, F.J. (1990): "Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades". **Revista de Investigación Educativa**. Nº 16, 15-38.

TEJEDOR, F.J. y OTROS. (1994): "Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo". En **Revista de Investigación Educativa**. nº 23. 1º semestre, 1994. Murcia: AIDIPE.

TERRADELLAS, M.R. (1989): "Análisis de los actuales programas de prácticas en las Escuelas de Maestros Catalanes". En VV.. AA. **La formación práctica de los profesores**. Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares. Santiago de Compostela: Tórculo.

TOM, A. (1985): "Rethinking the relationship between research and practice in teaching". En **Teaching and teacher education**. Vol. 1. nº. 2. pp. 139-153.

TORNEY, C. y otros. (1973): **Microteaching: Research theory and practice**. Sidney, University Press.

TOURIÑAN, J.M. (1988): "Formación del profesorado: consideraciones de base para una modificación de la propuesta MEC.". **Bordón**. Vol. 40. (3). 467-478. Madrid, S.E.P.

TOURÓN, J. (1991): **Algunas consideraciones sobre el muestreo y la determinación del tamaño de la muestra**. Departamento MIDE. UCM. policopiado. Madrid.

TRAVERS, R.M. (ed.) (1973): **Second handbook of research on teaching**. Chicago, Illinois, Rand McNally Co.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1991): "Directrices generales propias de cada título y normas de procedimiento" . **Elaboración de los nuevos Planes de Estudios**. Vicerrectorado de Estudios.Madrid,Universidad Complutense.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID: (1995) "Las prácticas en la Universidad Complutense". En **Gaceta Complutense**, enero de 1995. Madrid: Rectorado de la Universidad Complutense.

VALDIVIA, C. (1976): "Las funciones del tutor". **Vida Escolar**, 183-184, 94-98.

VALDIVIA, C. (1992): **Orientación y tutoría en los centros educativos. Cuestionario evaluación y análisis tutorial**. Bilbao: Mensajero.

VAN MANEN, M. (1977): "Linking ways of knowing with ways of being practical". **Curriculum Inquiry**. 6. pp. 205-228.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): **El aprendiz de maestro**. Madrid, Publicaciones del MEC.

VÁZQUEZ, GÓMEZ, G. (1982): "El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y de los pedagogos". **Bordón**. nº. 245. Madrid. S.E.P.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1985): "Método científico". En de la Orden, A. (ed). : **Investigación educativa**. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid, Anaya.

VEEMAN, S. (1988): "El proceso de llegar a ser profesor: Un análisis de la formación inicial". En Villa, A. (coord.): **Perspectivas y problemas de la función docente**. pp. 39-86. Madrid, Narcea.

VERA, J. (1988): **El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los**

primeros años de trabajo. Valencia, Promolibro.

VIANA ARROYO, T. (1991): **El profesor-tutor: Consideraciones para mejorar la acción tutorial.** Valencia: Eds. Blázquez.

VICENTE, P. (1988): "La predicción de la actuación del profesor de EGB. en el aula". **Revista Española de Pedagogía.** nº. 171. pp. 39-54.

VICENTE, P.; SAENZ, O. y LORENZO, M. (eds.). (1988): **La formación de los profesores.** Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

VILLA, A. (1986): "La formación del profesorado en la encrucijada". En Villa, A. (coord.): **Perspectivas y problemática de la función docente.** pp. 23-28. Madrid, Narcea.

VILLAR, L.M. (1988a): "Descripción de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales". En Vicente de, P. y otros. (eds.). **La formación de los profesores.** pp. 281-309. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

VILLAR, L.M. (1974): "El PBTE. como técnica de formación del profesorado". **Edu-tec,** nº. 2. enero-abril. pp. 13-19.

VILLAR, L.M. (Direct.). (1977): **La formación del profesorado: Nuevas contribuciones.** Madrid, Aula XXI, Santillana.

VILLAR, L.M. (1981): **Las prácticas de enseñanza.** Sevilla, ICE. de la Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (1982): "Las prácticas de enseñanza: análisis de las experiencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas". **Revista de Educación.** nº. 269.

VILLAR, L.M. (1986a): "Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. En Villar, L.M. (edit): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.** Huelva (La Rábida), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (1986b): **Las prácticas de enseñanza. Análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad alumnos en prácticas.** Sevilla, I.C.E. Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (1986c): **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.** Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

VILLAR, L.M. (1986d): **Microsupervisión: Una técnica de formación de supervisores.** Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (1987a): **Minicurso "modelo inductivo".** Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

VILLAR, L.M. (1987b): "Juicios y toma de decisiones didácticas de alumnos de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB". **Revista de Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica.** nums. 4-5. pp. 93-108.

VILLAR, L.M. (1988a): **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores.** Alicante, Marfil.

VILLAR, L.M. (1988b): "Investigaciones actuales sobre la formación preservice". En: **La formación práctica de los profesores.** Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra). 21-23 sept. 87. Santiago, Torculo.

VILLAR, L.M. (1990): **El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal.** Granada. Universidad de Granada.

VILLAR, L.M. (1992): **Desarrollo profesional centrado en la escuela**. Granada, Forca.

VISAUTA, B. (1989): **Técnicas de Investigación Social** Barcelona, PPV.

VV. AA. (1970): **Enciclopedia Técnica de la Educación**. Madrid, Santillana.

VV. AA. (1978): **la práctica docente: Observación, análisis y evaluación**. Madrid, Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

VV. AA. (1981): **El profesor. Formación y perfeccionamiento**. Madrid, Escuela Española.

VV. AA. (1985): II Seminario Estatal de Profesores de E.U.M. **Práctica de Enseñanza en las Escuelas Universitarias del Magisterio**. Valladolid.

VV. AA. (1988): **La formación práctica de los profesores**. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio Pontevedra, 21 a 23 de Sept. de 1987. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago. Santiago de Compostela, Tórculo.

VV.AA. (1989): **La formación práctica de los profesores**. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio Pontevedra, 25 a 27 sept. Zabalza, M.A. (Coord.) Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Tórculo.

VV. AA. (1989): "Orientaciones para las Prácticas". **Boletín Escuelas Catalanas**, año 1989. En Actas II Symposium sobre Prácticas Escolares. pp. 237 y ss. Poio, Pontevedra.

VV.AA. (1991): **Educational development the contribution of research on teachers'**

thinking and action. Synopses of Conference Proceedings. The ISATT. University of Surrey, september 23th-27th 1991. Guilford. Surrey. England.

WAHLTON, M. W. (1982): "Teacher Beliefs and Assesmaent of student achievement". In Leith Wood, K. D. (Edi). **Studies in curriculum decisión making**. Ontario: OISE.

WALKER, R. (1989): **Métodos de investigación para el profesorado**. Traducción castellana del original. **Doing research methuen**. (London 1985). Madrid, Morata.

WALKER, R. (1985): **Applied qualitative research**. Gower. P.C.L. Hauts.

WATERMAN, F. T.; ANDREWS, T. E. y OTROS. (1979): **Designing short term Instructional Programs**. Washington, D. C.: Association of Teacher Educators.

WELLER, G. (1988): "Starling from scrath". En Warwick, D. (Edi). **Teaching and learning trough modules**. Oxford. Brasil Blackwel.

WINITZKY, N. (1991): "Reflection and Schemata: knowledge growth in preservice teahers." paper presented at the **AERA**. Illinois, Chicago.

WITTROCK, M.C. (Ed.) (1986): **Handbook of research on teaching**. Third Edition.- NeuW York, Macmillan Publishing Company.

WITTROT, M.C. (1989-90): **La investigación de la enseñanza. Modelos cualitativos y de observación**. I, II y III. Madrid, Paidos - MEC. (Traducción de los originales **Handbook of research on teaching**. 1986).

WUBBELS, T. (1991): "Alternative approaches to influence (student) teachers' conceptions". Paper pressentes at **The**

Fifth Conference International Study Association on Teacher Thinking. September 1991. University of Surrey. Guilford. Surrey. England.

YELA GRANIZO, M. (1983): "La metodología de la Orientación como proceso de decisiones: Psicometrias clásicas, modelos latentes y teorías de la decisión". En **IOEP.: II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional**, pág. 91-101. Madrid.

YINGER, R.J. (1987): "Examining thoughts in action". **Teaching and Teacher Education**. Vol. 2. nº. 3. pp. 263-382.

YINGER, R. J. y CLARK, C.M. (1981): "Reflective Journal Writing: Theory and practice." (Ocasional paper nº 50). **East Lansing**. Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

YINGER, R.J. & VILLAR, L.M. (1986) "Studies of teachers' thought-in-action". Paper presented to the **International Study Association in Teacher Thinking**. Leuven.

ZABALZA, M. A. (1983): "Propuesta de un modelo de Orientación Escolar plenamente integrado en la dinámica del proceso didáctico". En: **Jornadas de Orientación Educativa** (6-8 octubre). Madrid: 289-300.

ZABALZA, M.A. (1987): "Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico". **Revista de Enseñanza**, número 4-5. pp. 109-137. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

ZABALZA, M.A. (1988a): "La práctica, el práctico, las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores". En: **La formación práctica de los profesores**. Vol. I. Santiago, Tórculo. "Teoría de las prácticas".

ZABALZA, M. A. (1988b): **Los diarios de clase como documentos para estudiar los dilemas prácticos de los profesores**. Santiago de Compostela, Tórculo.

ZABALZA, M. A. (1989): En **Actas del II simposium sobre prácticas escolares**. Santiago, Tórculo. 15-40.

ZABALZA, M.A. (coord.), (1990): **La formación práctica de los profesores. Actas del II Simposium sobre prácticas escolares**. Poio (Pontevedra).

ZABALZA, M.A. (1993): "Criterios didácticos para elaborar Planes de Estudio". En **III Jornadas Nacionales de Didáctica**. pp. 321-347. . Universidad de las Palmas. Servicio de Publicaciones de la Universidad

ZABALZA, M. MONTERO, L. y ALVAREZ, Q. (1986): "Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional". En Villar, L. M.: **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ZABALZA, M. y MARCELO GARCÍA, C. (1993): **Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica**. Sevilla: GID. Universidad de Sevilla.

ZAHORIT, J. A. (1970): "The effect planning on teaching". **Elementary School Journal**, nº 31. pp. 143-151.

ZAHORIT, J. A. (1988): "The observing-conferencing role of university supervision". **Journal of Teacher Education**. March-April. 9.

ZEICHNER, K.M. (1988a): "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos". En Villar, A. (Coord.)

Perspectivas y problemas de la función docente. pp. 110-128. Madrid, Narcea.

ZEICHNER, K. M. (1978): "The student teaching experience: a methodological critique of the research". A paper presented at **The Annual Meeting of the Association of Teacher Educators**. Las Vegas.

ZEICHNER, K. M. (1980): "Myths and Realities: Field-Based Experiences in preservice Teacher Education". **Journal of Teacher Education**. Vol. 31. nº 6. pp. 45-55.

ZEICHNER, K. M. (1983): "Alternative paradigms of teacher education". **Journal of teacher education**. Vol. XXXIV, nº. 3. pp. 3-9.

ZEICHNER, K. M. (1985): "Dialéctica de la socialización del profesor". **Revista de Educación**. nº277. mayo-agost. pp.95-127.

ZEICHNER, K. M. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". **Revista de Educación**. nº 282. Enero-Abril. pp. 161-191.

ZEICHNER, K. M. (1988): "Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado". En C. Marcelo: **Avance en el estudio del pensamiento de los profesores**. pp. 43-53. Sevilla, Publicaciones de la Universidad.

ZEICHNER, K. M. (1991): "Reflective teacher education from a critical perspective". En VV. AA. (1991): **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. Ponencias y Comunicaciones al III. Congreso Sobre el Pensamiento y el Desarrollo Profesional, 26-28 de junio. Ponencias, pp.1-33. Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. (Grupo de Investigación Didáctica).

ZEICHNER, K. M. (1994): "Research on Teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education". En Carlgren, I. , Handal, G. y Vaage, S.

Teachers' Minds and Actions. London.: The Palmer Press.

ZEICHNER, K. M. and LISTON, D.P. (1984): "Varieties of discourse in supervisory conferences". Paper presented to the **Annual Meeting on the AERA**. New Orleans.

ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1985): "Varieties of discourse in supervisory conference". En **Teacher and Teacher Education**. 1 (2).

ZEICHNER, K. M. and LISTON, D.P. (1987): "Teaching student teachers to reflect", **Harvard Educational Review**. Vol. 57. (1). pp. 23-48.

ZEICHNER, K. M. y TABANICK, (1983): "The belief system of university supervisors". **Journal of Education for Teaching**. 8, pp 124-137..

Índice General

INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO COMO MARCO DE REFERENCIA.	13
1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.	15
2. ANÁLISIS DE LAS COORDENADAS QUE DEFINEN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.	17
2.1. MARCO CONTEXTUAL	
2.1.1. El contexto social como punto de partida.	
2.1.2. Contexto y formación: un diálogo crítico para la negociación de metas.	
2.2. ÁMBITOS DE DECISIÓN.	
2.2.1. Justificación y sentido de la formación inicial del profesorado.	
2.2.2. El proceso de formación inicial del profesorado.	
2.2.3. Formación para el desarrollo profesional.	
2.3. NIVELES DE DECISIÓN.	
2.3.1. Nivel Administrativo: compromiso de calidad.	
2.3.2. Nivel institucional: la investigación como principio.	
2.3.3. Nivel personal: reflexión para el desarrollo profesional.	
3. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	52
3.1. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN COMO SÍNTESIS DE POSICIONES.	
3.1.1. Pluralidad semántica del término curriculum.	
3.1.2. Currículum y paradigmas de formación.	
3.1.3. Elementos que estructuran el currículum.	
3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO TRAS LA REFORMA DE 1990.	
3.2.1. Un nuevo contexto formativo	
3.2.2. Planes de Estudio para la obtención del título de maestro.	
CAPÍTULO II: EL COMPONENTE PRÁCTICO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO.	77
1. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS MAESTROS: ANÁLISIS DEL CAMPO SEMÁNTICO.	81

1.1. ACLARACIONES TERMINOLOGICAS PREVIAS.	
1.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS PRÁCTICAS.	
1.2.1. Perspectiva Comprensiva.	
1.2.2. Elaboración de un mapa semántico del concepto prácticas.	
1.2.3. Modalidades de Prácticas.	
2. CUESTIONES CLAVE EN RELACIÓN A LAS PRÁCTICAS.	91
2.1. INTERPRETACIÓN DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.	
2.1.1. Del academicismo hacia la racionalidad técnica: la práctica como aplicación de conocimientos.	
2.1.2. La práctica como génesis de conocimiento.	
2.2. PRACTICAS Y DESARROLLO PROFESIONAL.	
2.2.1. Las prácticas como contacto con la vida real.	
2.2.2. Las prácticas como laboratorio de aplicación.	
2.2.3. Las prácticas como práctica profesional.	
3. LOS PROTAGONISTAS DE LAS PRÁCTICAS.	112
3.1. EL QUE APRENDE: LOS ALUMNOS DE PRÁCTICAS.	
3.1.1. Competencias específicas de los alumnos en prácticas.	
3.1.2. Caracterización del alumno en prácticas.	
3.2. LOS QUE ENSEÑAN: TUTORES DE PRÁCTICAS	
3.2.1. La figura del tutor	
3.2.2. Funciones del tutor en relación al contexto desde el que actúa.	
3.2.3. Hacia una coordinación de funciones	
3.2.4. La formación del profesor-tutor.	
3.3. COMPETENCIA PROFESIONAL DEL TUTOR	
3.3.1. Concepto de competencia profesional.	
3.3.2. Modelo de competencia profesional.	
CAPÍTULO III: DELIMITACIÓN DE UN MODELO INTERPRETATIVO DE LAS PRÁCTICAS.	143
1. EL MODELO COMO CLAVE PARA LA COMPRENSIÓN Y MEJORA DE LAS PRÁCTICAS.	147
1.1. SOBRE EL CONCEPTO DE MODELO.	
1.2. LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO COMO BASE PARA LA ELABORACIÓN DE UN MODELO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.	
1.2.1. Pensamiento del profesor y desarrollo de la tarea docente.	

1.2.2. Cómo se estructura el pensamiento de los profesores.	
1.2.3. Descripción del proceso de categorización.	
1.3. POSIBILIDADES EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES.	
1.3.2. Proceso de elaboración del Modelo de prácticas a partir de las teorías implícitas de los profesores.	
2. APROXIMACIÓN ESTRUCTURAL: ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL MODELO IMPLÍCITO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	160
2.1. JUSTIFICACIÓN Y SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS.	
2.1.1. El peso de la tradición.	
2.1.2. Funciones y objetivos de las prácticas: justificación teórica.	
2.2. LOS CENTROS DE PRÁCTICAS.	
2.2.1 Breve revisión histórica.	
2.2.2. Características de los centros de prácticas	
2.2.3. Relación de los centros de prácticas con el centro de formación.	
2.3. ORDENAMIENTO TEMPORAL DE LAS PRÁCTICAS	
2.3.1. La planificación del tiempo: concepto de cronograma..	
2.3.2. Etapas en el desarrollo de las prácticas.	
2.3.3. Organización de las prácticas centrada en el aprendizaje experiencial.	
2.4. INTERACCIÓN DOCENTE DURANTE LAS PRÁCTICAS.	
2.4.1. Revisión terminológica.	
2.4.2. La investigación como base para la elaboración de un marco de referencia estable.	
2.4.3. Modelos interpretativos de la relación tutorial durante las prácticas.	
2.4.4. Desarrollo del proceso de supervisión durante las prácticas.	
3. PLANIFICACIÓN GENERAL DEL PRÁCTICUM EN LA U.C.M.	202
CAPÍTULO V: PLANIFICACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	209
1. LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN UN MOMENTO DE CAMBIOS: DEFINICIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	210
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	
2. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS.	215
2.1. ENFOQUE GENERAL.	
2.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.	

3. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO.....	220
3.1 IDENTIFICACIÓN DEL MODELO IMPLÍCITO DE PRACTICAS.	
3.2. ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS MODELOS IMPLÍCITOS DE LOS PROFESORES.	
3.3. EVALUACIÓN DE LA CONGRUENCIA DE DICHOS MODELOS CON EL MODELO IMPLÍCITO EN LA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN OFICIAL.	
CAPÍTULO V: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.	297
1. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES AL CUESTIONARIO DE OPINIÓN.	301
1.1. BREVE DESCRIPCIÓN.	
1.1.1. Descripción de la variable.	
1.1.2. Codificación.	
1.1.3. Análisis de categorías.	
1.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.	
2. TRATAMIENTO INFORMATIZADO MEDIANTE EL PROGRAMA SPAD.N....	431
2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA SPAD.	
2.1.1. Ejecución del programa.	
2.1.2. Procedimientos utilizados.	
2.2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS: SALIDAS DE ORDENADOR.	
3. VALORACIÓN DE LA CONGRUENCIA A PARTIR DE LOS ÍNDICES DE CONFORMIDAD Y ACUERDO.	449
3.1 BREVE DESCRIPCIÓN.	
3.2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.	
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	459
1. CONCLUSIONES PARCIALES.	463
1.1. PROBLEMA Nº 1: Modelos implícitos de los profesores.	
1.2. PROBLEMA Nº 2: Diferencias entre los modelos implícitos.	
1.3. PROBLEMA Nº 3: Valoración de la congruencia.	
2. PROPUESTA PARA EL DEBATE.....	478
BIBLIOGRAFÍA	483