

PRACTICE EDUCATION FOR UNIVERSITY STUDENTS

Pedro S. de Vicente, María Jesús Gallego, María José León, María del Carmen López, María Purificación Pérez, Asunción Romero, María José Latorre y María del Carmen Martínez
Universidad de Granada (España)

Se pretende con el proyecto avanzar en el conocimiento de la naturaleza de la formación práctica de los estudiantes universitarios con la finalidad de hacer propuestas operativas que mejoren la calidad de los programas de prácticum que se desarrollan en las universidades. La sociedad española está cada vez más convencida de que la capacitación de profesionales de nivel superior para un mercado productivo exigente es uno de los objetivos principales de la enseñanza universitaria y que esa capacitación descansa en gran medida en la calidad de la formación práctica que reciben los futuros profesionales. Conscientes de ello, las universidades están otorgando al prácticum un lugar destacado en los planes de estudio de todas las titulaciones que imparten. Ahora bien, la formación profesional práctica de titulados superiores no cuenta aún con un cuerpo de conocimiento fundamentado que permita orientar con eficacia las nuevas actividades de enseñanza que el prácticum requiere.

El problema esencial es que no hemos sabido dotarnos aún de modelos de enseñanza suficientemente potentes para facilitar a los estudiantes la construcción de esquemas inteligentes de actuación profesional que les guíen en la comprensión global e intuitiva de los problemas de la práctica y les permitan enfrentarse a ellos mediante procesos de , intervención operativos y flexibles que les garanticen cierta posibilidad de éxito.

Está claro que mientras el mercado del empleo demanda jóvenes profesionales que ya hayan aprendido mediante la experiencia los aspectos claves de la cultura profesional específica de cada sector productivo y la aplicación de megacompetencias profesionales de carácter experto como puedan ser la visión a largo plazo o la anticipación a los cambios futuros, la universidad sigue formando titulados que tienen una buena formación teórica y una pequeña experiencia práctica que no satisface esas exigencias.

Conocimiento profesional

El conocimiento profesional se refiere al conjunto de significaciones, destrezas y disposiciones que un profesional necesita para comportarse de manera eficaz en una situación de enseñanza determinada. Como Grimmett y Mackinnon (1992) afirman, se trata de una visión de conocimiento profundamente asociada a la idea general sobre conocimiento básico de una ciencia aplicada, definida ésta en términos de operativización para la resolución de tareas por un sistema experto (Wilson, Shulman y Richert, 1987), que proporciona la base y los componentes esenciales de la formación de los profesionales.

Son muchos los estudios en los que se reclama la naturaleza práctica del proceso de construcción de conocimiento profesional. En ellos se enlazan teoría y práctica en la conceptualización del conocimiento profesional -como hacen Tom y Valli (1990)- lo que nos remite a la consideración de la tarea profesional como la de un oficio que se aprende en ya través de la experiencia. La visión de la profesión como oficio Grimmett y MacKinnon (1992), ha sido de alguna manera recuperada con el auge de los modelos de aprendizaje constructivistas en formación, y los planteamientos epistemológicos en que se fundamentan, que afectan de igual modo al conocimiento del estudiante, al conocimiento del contenido científico y al conocimiento del formador que orienta el modelo de enseñanza. Para Pérez Gómez (1993), esto implica privilegiar la experiencia como ámbito de atribución de significados cognitivos entre los conocimientos previos sobre la resolución de conflictos profesionales -a los que el llama *conocimientos vulgares*, sin duda para dar idea de espontaneidad, asistematización y no científicidad- y la de la práctica.

Desde una visión interpretativa que se fundamenta en un modelo cognitivo de procesamiento de la información y construcción del conocimiento profesional, Packer (1993) nos ha ofrecido un modelo de transformación de los acontecimientos de la práctica en sujetos mentales de la conciencia del profesor que se estructuran en *proposiciones, esquemas y representaciones* de la práctica.

La aportación de Elbaz (1991), nos parece del mayor interés por su estructuración de lo que es el conocimiento práctico. y esto por dos razones: (i) por la identificación que hace del conocimiento práctico en cinco orientaciones (situacional, teórica, personal, social y experiencial); y (ii) por la estructuración que realiza del conocimiento práctico, poniendo un cierto orden en la comprensión de algo tan complejo: reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes. Roehler y otros (1987) emplean un planteamiento cognitivista para diferenciar tres clases de conocimiento: (i) declarativo (consciente y expresado); (ii) procedimental (manifiesto en el modo de proceder); y (iii) situacional (referido a la aplicación correcta del conocimiento acumulado en cualquier situación). Esta clasificación ha sido revisada y reformulada posteriormente por Alexander, Schallert y Hare (1991). Leinhardt y Greeno (1986) adoptan igualmente una visión cognitiva de la tarea profesional y analizan la manera en que los profesionales procesan la información de la práctica, para distinguir entre profesionales inexpertos y profesionales experimentados en base a la complejidad de la estructura de su intervención. Posteriormente, Leinhardt (1990) propone la expresión de conocimiento artesano para referirse a la sabiduría que adquiere el profesional con la práctica.

Distinguiendo entre los distintos estados de elaboración del conocimiento profesional, Cochran-Smith y Lyttle (2000) han establecido tres niveles progresivos de lo que ellas denominan sabiduría profesional: (a) sabiduría en la práctica, (b) sabiduría deliberativa, y (c) sabiduría de la práctica. La *sabiduría en la práctica* es aquella que se origina con la menor mediación de la experiencia, no sin mediación -que no es posible-, mediante procesos psicológicos de bajo nivel de elaboración -a los que Schön denominó "reflexión-en-la-acción"- pero que constituyen un primer sustrato de la conciencia profesional a partir de donde se podrán elaborar niveles superiores de conocimiento. La *sabiduría deliberativa* implica una reflexión -grado de elaboración mayor- sobre la práctica -o "sobre-la-acción" (Schön)- a modo de mayor nivel de mediación de la conciencia profesional donde pensamiento, lenguaje e intención, juegan una función configuradora mucho más fuerte. La sabiduría de la práctica, o nivel superior del conocimiento docente, alcanza el mayor grado de elaboración y se constituye en el estrato cognoscitivo capaz de orientar la acción profesional de un modo, ahora, plenamente consciente y, por tanto, fuertemente configurado en el pensamiento del profesional, bien estructurado en su lenguaje y con una clara intencionalidad para la acción que puede explicitarse y, por tanto, someterse a crítica.

La sabiduría de la práctica es el nivel superior de conocimiento profesional que habiendo surgido de la experiencia - como no puede ser de otro modo- está estructurado en la conciencia de tal manera que puede comunicarse, en su contenido y en sus intenciones, a la comunidad profesional y someterse a crítica desde la propia comunidad o desde cualquier ámbito de la sociedad.

Siguiendo este modelo de niveles de sucesiva elaboración, tendríamos que afirmar lo siguiente: *primero*, la dimensión cognoscitiva del desarrollo profesional consistiría en la transformación progresiva de nuevos bloques de información o nuevos ámbitos de problematización desde su recepción *inmediata* -de baja mediación- en un nivel de conocimiento práctico, hasta su elaboración formal en un nivel de conocimiento superior; *segundo*, la actividad formativa coadyuva en este proceso de varias maneras. Por un lado la formación otorga el condicionamiento social que posibilita la mediación de la experiencia en todos los niveles de conocimiento. No sólo proporcionando el lenguaje necesario, la categorización y la jerarquización necesaria, sino señalando nuevos ámbitos de problematización profesional, que por sí sólo, no se puede descubrir. Por otro lado, en cada nivel progresivo de conocimiento, la formación facilita las tareas de elaboración que permiten convertir la información bruta, en contenido elaborado para su uso en la acción.

También la representación gráfica ha servido para analizar el conocimiento práctico de los profesionales. Además de los mapas conceptuales (Moral, 1997) el esquema heurístico como

herramienta para el análisis epistemológico del pensamiento profesional, ha sido propuesto por Tochon (1990) quien revisa los trabajos previos de Beyerbach (1988), y otros, para proponer el esquema gráfico derivado de la entrevista, como representación del conocimiento del profesional.

Programas de Prácticum

Bajo nuestro criterio, el interés intrínseco de los programas de prácticas universitarias para la formación de profesionales reside en los siguiente: (a) el prácticum representa un periodo crítico en la socialización profesional -que, evidentemente, ni se inicia ni se agota en esta etapa- que convierte al estudiante en el sujeto de la relación ambivalente entre la institución formativa y la empresa; (b) el prácticum es una modalidad de formación cuya ubicación estratégica entre la formación inicial y la formación continua le otorga el doble valor de funcionalidad que alcanza para ambas en la medida en que determina buena parte de las interpretaciones que el futuro profesional realice tanto sobre el sentido de la formación como sobre el sentido de la propia profesionalidad; (c) el prácticum es el un episodio de inducción profesional que afecta tanto a la evaluación del sí- mismo profesional del estudiante como a la evaluación que de él realiza el propio colectivo profesional; y (d) durante el prácticum se juegan las opciones reales de interesar al futuro profesional por su propio desarrollo profesional.

Uno de los problemas centrales en los programas de prácticum reside en la existencia de diversos modelos de colaboración universidad-empresa que es necesario evaluar para decidir si avanzar hacia uno o hacia otros. Cochram-Smith (1999) establece tres modelos opuestos que caracterizan las relaciones interinstitucionales -*consonancia*, *disonancia* crítica y *resonancia* colaboradora- y que Marcelo y Estebanz (1998) completan con lo que denominan: un modelo de *yuxtaposición*. El modelo de *yuxtaposición*, en términos de Marcelo y Estebanz, es el que corresponde al aprender a intervenir más tradicional. En él se minimizan las relaciones interinstitucionales hasta sólo lo necesario para establecer los mecanismos de ubicación de los estudiantes en las empresas. Cuando se carece de modelos de supervisión fuertes - situación bastante generalizada en los programas de prácticum- la estancia en el centro de prácticas se limita al aprendizaje vicario de la profesión a partir del modelo que supone el profesional experimentado de quién dependerá la posibilidad de establecer los mecanismos de reflexión necesaria sobre la práctica.

El modelo de *consonancia* descansa en una visión de la función profesional centrada en la eficacia de la formación para el rendimiento óptimo del estudiante: su capacidad para motivarlo hacia la formación; su mejora continua en el aprendizaje; su contagio de entusiasmo por la intervención profesional y su actualización científica (Michelson, 1990). Desde esta visión, bastante generalizada en la institución universitaria, el prácticum se convierten un ejercicio de evaluación de la actividad empresarial y de comprobación de sus efectos en la práctica al tiempo que se espera que el profesional experimentado se beneficie, vía estudiantes en prácticas, de la actualización del conocimiento científico y de las posibles nuevas propuestas metodológicas.

El modelo de *disonancia* sustentado desde alguna parte de las instituciones universitarias pretende privilegiar los análisis críticos de los centros de prácticas usando el prácticum como plataforma privilegiada de observación de la práctica profesional para elaborar propuestas de producción alternativas. Desde este modelo se siente la incomodidad de la mayor parte de los profesionales expertos de ser analizados y 'enjuiciados desde una perspectiva externa sin tener siquiera audiencia. El modelo de *resonancia* o de colaboración estrecha entre centros universitarios y empresas puede ser la única alternativa posible hoy -fuera de experimentalismos que no tienen visos de generalización- al modelo clásico de *yuxtaposición* aunque las dificultades para crear plataformas estables de colaboración son muchas.

Para que el modelo funcione es necesario garantizar un modelo de supervisión coherente con los objetivos formativos. Sin duda, una de las rémoras que han tenido nuestros programas de prácticum ha sido la debilidad de la función supervisora, Por ello, en un modelo de resonancia colaborativa se hace imprescindible redefinir la figura del supervisor como el mediador en un proceso de transferencia bidireccional. Por una parte, debe facilitar la reconstrucción de los aprendizaje teórico-prácticos de cada

materia disciplinar del programa de formación inicial en una nueva estructura de conocimiento profesional enfocado a la intervención profesional y en tareas de innovación productiva. En la otra dirección, debe facilitar el análisis de la empresa y de la laboral para que los estudiantes adopten una actitud abierta, reflexiva, cuestionadora y deliberativa. Si los estudiantes en prácticas tienen acceso sólo al aquí y ahora, a un rango de preocupaciones inevitablemente limitado que puede caracterizar el pensamiento diario de los profesionales experimentados puede conducir a un empobrecimiento profesional. Los profesionales en formación deben tener acceso a estas cosas, y deben tener la oportunidad de aprender lo más que puedan de ellas, pero también necesitan acceso a oportunidades que revelen prácticas alternativas, formas alternativas de pensar, criterios que tengan que ver con metas a largo plazo.

El modelo de desarrollo podría seguir un ciclo en el que comprensión, interpretación, intervención, evaluación, ..reflexión y nueva comprensión, son los procesos cognitivos que permiten emerger una nueva estructura de conocimiento acomodada a los condicionantes sociales de la práctica que incluye aspectos "objetivos" -fines inmediatos, metas a largo plazo, valores contextualmente relevantes, responsabilidad social- como aspectos "subjetivos" de la identidad profesional - autopercepción, necesidad de aceptación en el colectivo, necesidad de éxito, seguridad, etc.-. De esta manera el nuevo esquema de actuación sustituye al anterior.

De alguna manera, el ciclo de generación de nuevos esquemas profesionales va a propiciar, a base de reconstrucciones, sucesivos ajustes y refinamientos, con el paso del tiempo, la adquisición de una estructura de conocimiento experta, en un proceso que arranca desde la percepción situacional reducida a la visión intuitiva de las situaciones profesionales basada en una comprensión profunda. Ese es el itinerario de aprendizaje que siguen los profesionales principiantes en pos de la maestría y que Dreyfus y Dreifus (1986) sintetizan en la escala graduada que insertamos en el siguiente cuadro, en el que vemos como la visión situacional del principiante se mueve en los parámetros de la comprensión limitada y la falta de perspectiva. El Modelo de adquisición del conocimiento experto: Nivel 1: PROFESIONAL EN FORMACIÓN (Rígida adherencia a reglas y planes, Percepción situacional reducida, Juicios no discrepantes); Nivel 2: PROFESIONAL PRINCIPIANTE (Guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos, Percepciones situacionales aún limitadas, Todos los atributos y aspectos son tratados recibiendo la misma importancia); Nivel 3: PROFESIONAL COMPETENTE (Visión, al menos parcial, de metas a largo plazo, Planificación consciente y deliberada, Procedimientos estandarizados rutinizados); Nivel 4: PROFESIONAL HÁBIL (Visión situacional holística, Priorización de los estímulos situacionales, Percepción de las desviaciones del patrón de actuación normalizado, Toma de decisiones intuitiva, Ampliación del repertorio de actuaciones); Nivel 5: PROFESIONAL EXPERTO (Visión intuitiva de la situación, Uso de las aproximaciones analíticas sólo para las situaciones nuevas, Visión de las metas a largo plazo).

En la actualidad los estudios sobre conocimiento profesional están orientados al desarrollo:

- de modelos de comprensión de los procesos de adquisición para la actuación profesional.
- De la epistemología de la práctica.

El problema esencial que se plantea es el de la articulación de la formación teórica con la formación práctica en un modelo integrado que facilite el desarrollo de conocimiento profesional en los estudiantes universitarios. Sobre este tema, nuestro equipo de investigación ha desarrollado bajo el auspicio del Ministerio de Educación y Cultura diversos proyectos centrados en modelos de formación y desarrollo profesional de docentes. Pretendemos ahora avanzar en nuestros estudios y transferir los hallazgos a otras situaciones profesionales distintas a la docencia.

Y los estudios sobre Prácticum se orientan hacia:

- a) Formación del profesorado universitario para la función de supervisión de tareas prácticas
- b) Evaluación de programas de prácticum en la enseñanza superior

Los programas de prácticum que han comenzado e implantarse hace apenas unos años no llegan a alcanzar la potencialidad que se les suponía en la capacitación profesional de los estudiantes

universitarios. El problema es que no hemos avanzado lo suficiente aún en propuestas de modelos válidos para el diseño de los programas y para su desarrollo en colaboración con las empresas y centros colaboradores. Por otra parte, la nueva función supervisora de la formación práctica que se le exige al profesorado universitario requiere unas competencias docentes para las que no ha sido preparado. Nuestro equipo de investigación ha colaborado de manera activa en el diseño, el desarrollo y la evaluación de programas de prácticum en la Universidad de Granada. En la actualidad, asume la coordinación del programa de prácticum de la titulación de Pedagogía y asesora en el desarrollo de diversos programas de prácticum.

El problema de investigación

El incremento de la “calidad” en la Educación Superior, objetivo común en los distintos países, incluye tanto el componente práctico para el ejercicio profesional como también la formación en actitudes y valores propios de la profesión. Si el ejercicio profesional tiene unos fundamentos morales, como de hecho ha sido tradicionalmente reconocido, pero han permanecido implícitos en beneficio de la preparación técnica, esos fundamentos morales deben tener un lugar en el currículum formativo. Este proyecto de investigación parte de la idea de que la *ética profesional* puede determinarse a partir de los códigos deontológicos vigentes en cada campo profesional; y, por otra parte, un momento estratégico para el ejercicio profesional son los *prácticums* de las carreras universitarias, como conjunción de la formación universitaria y el mundo de la práctica. Conjugación de ambos aspectos puede ser no sólo adecuado sino también necesario para formular propuestas de mejora realistas en la formación universitaria en el marco de un tratamiento deontológico del ejercicio profesional.

De acuerdo con las características que debe reunir el ejercicio de una profesión, estaría el empleo del conocimiento y las habilidades para el servicio a otros con fines sociales. Por eso, entre las perspectivas actuales en la educación de profesionales, como ha destacado Shulman (1998), está el papel que deba tener una formación ética y moral, puesto que “*los practicantes de las profesiones deben desarrollar una comprensión moral que pueda dirigir y guiar su práctica*” (p. 516). Los conocimientos o habilidades deben ser mediados por una matriz de comprensión moral. Si es así, las instituciones de educación superior deben contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y un sentido moral, que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de virtudes morales. Ello fuerza a preparar a los profesionales a comprender las complejidades éticas y morales de su papel, para tomar decisiones informadas en su práctica profesional.

La formación en las habilidades prácticas y su relación estrecha con el conocimiento, revisten una alta relevancia que se incrementa constantemente. En la actualidad, las instituciones de educación superior se están viendo sometidas a presiones para que preparen mejor a los ciudadanos para el mundo del trabajo, y, en esa preparación, ocupa un lugar de privilegio el prácticum, un medio esencial para atender esas expectativas. De ahí la relevancia que están tomando la experiencia de campo, la enseñanza (y también el aprendizaje) cooperativa, los internados, los llamados programas ‘sandwich’, las prácticas clínicas, las pasantías y otras variadas modalidades de formación práctica.

Y es que desde principios de siglo ha preocupado a los especialistas la unión teoría-práctica. La perspectiva tradicional admitía que la instrucción profesional de los profesionales no debe de ser exclusivamente teórica, sino que implica un componente práctico también. Un componente práctico que se contempla desde dos perspectivas diferentes: bien se entiende que se deben desarrollar las habilidades prácticas que se necesitan para la realización del trabajo de que se trate, llevando a cabo la formación de manera competente dentro de las tareas diarias, aprendiendo por demostración y por el ejercicio de prácticas contrastadas, aprendiendo por imitación de la sabiduría extraída de la experiencia, de manera local, situada y particular (modelo de aprendizaje); o bien se entiende que la práctica es la aplicación de la teoría, del conocimiento de la materia y de los principios educativos a situaciones reales, experimentando nuevas prácticas, ensayando propuestas no probadas, transfiriendo conocimiento general experimentado (modelo de laboratorio).

El *prácticum* puede proporcionar claros resultados en la aplicación del conocimiento y habilidades a situaciones de la práctica, en el desarrollo de competencias por la participación en experiencias prácticas, en la comprobación del compromiso con la carrera, en la ganancia de ‘insights’ e intuiciones en la práctica profesional y en la evaluación del progreso e identificación de las áreas donde se necesita desarrollo profesional y personal. Es ya típico que la inmersión en situaciones de la práctica y la adquisición de habilidades prácticas son necesarias para comprender la teoría; de ahí la importancia que toman las experiencias clínicas en la formación práctica.

El propósito global de esta investigación es analizar lo que sucede en los prácticum de diferentes carreras en relación con las enseñanzas teóricas que se imparten en nuestras universidades. Se pretende, finalmente, formular propuestas de mejora fundamentadas en los resultados de los análisis referidos.

Objetivos e hipótesis

El problema de investigación se concreta en los siguientes objetivos de investigación:

1. Análisis de los *prácticums* de diferentes carreras universitarias, como puente entre la teoría y el ejercicio profesional.
2. Análisis de las dimensiones éticas de los códigos deontológicos de las profesiones universitarias
3. Comparación entre las dimensiones detectadas y la formación práctica en las carreras universitarias
4. Formulación de propuestas de mejora de los *prácticums* de las carreras universitarias en relación con las dimensiones éticas detectadas.

Para la de los objetivos 3 y 4, declaramos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1

Es posible agrupar las dieciséis variables del inventario de la dimensión “Importancia en tu profesión” en conglomerados que faciliten su comprensión.

Hipótesis 2

Es posible agrupar las dieciséis variables del inventario de la dimensión “En qué grado se enseña” en conglomerados que faciliten su comprensión.

Declaración de hipótesis sobre la “Titulación en la que se haya matriculado el alumno”:

Hipótesis 3

Existe una asociación significativa entre la titulación que la que se haya matriculado y la experiencia práctica y/o profesional.

Hipótesis 4

Existe asociación significativa entre la titulación en la que se haya matriculado y la importancia que tiene en el ejercicio de la profesión la ética profesional.

Hipótesis 5

Existe asociación significativa entre la titulación en la que se haya matriculado y la opinión sobre lo que se enseña durante la formación universitaria sobre la ética profesional.

Hipótesis 6

Existe asociación significativa entre estar matriculado en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto o sexto curso de la carrera y la experiencia práctica y/o profesional.

Hipótesis 7

Existe asociación significativa entre estar matriculado en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto o sexto curso de la carrera y la importancia que tiene en el ejercicio de la profesión la ética profesional.

Hipótesis 8

Existe asociación significativa entre estar matriculado en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto o sexto curso de la carrera y la opinión sobre lo que se enseña durante la formación universitaria sobre la ética profesional.

Hipótesis 9

Existe una asociación significativa entre la elección de la titulación en primera opción al entrar en la Universidad y la enseñanza práctica universitaria.

Hipótesis 10

Existe asociación significativa entre la elección de la titulación en primera opción al entrar en la Universidad y la importancia que tiene en el ejercicio de la profesión la ética profesional.

Hipótesis 11

Existe asociación significativa entre la elección de la titulación en primera opción al entrar en la Universidad y la opinión sobre lo que se enseña durante la formación universitaria sobre la ética profesional.

Hipótesis 12

Existe asociación significativa entre el grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y la experiencia práctica y/o profesional.

Hipótesis 13

Existe una relación significativa entre el grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y la importancia que tiene en el ejercicio de la profesión la ética profesional.

Hipótesis 14

Existe una relación significativa entre el grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y la opinión sobre lo que se enseña durante la formación universitaria sobre la ética profesional.

Hipótesis 15

Existe una relación significativa entre los estudiantes universitarios que simultanean estudios y trabajos y la experiencia práctica y/o profesional.

Hipótesis 16

Existe asociación significativa entre simultanear estudios y trabajo y la importancia que tiene en el ejercicio de la profesión la ética profesional.

Hipótesis 17

Existe asociación significativa entre simultanear estudios y trabajo y la opinión sobre lo que se enseña durante la formación universitaria sobre la ética profesional.

METODOLOGÍA

Proceso y muestra

La muestra ha estado constituida por un total de 1454 estudiantes de la Universidad de Granada, aproximadamente un 2,42 % del total de 60.000 estudiantes que componen la población general del alumnado de la Universidad de Granada. En la siguiente tabla se presenta la distribución de la muestra por titulaciones.

Titulación	Porcentaje válido
Derecho	16,8
Psicología	17,3
Trabajo Social	12,7
Ciencias y Tecnología de los Alimentos	6,6
Medicina	15,7
Enfermería	15,9
Maestro de Educación Primaria	15,0
TOTAL	100,0

Instrumentos

El cuestionario de enseñanza práctica tiene un total de 29 ítem comunes a las siete titulaciones analizadas.

Cálculo de la Fiabilidad

El cálculo de la fiabilidad de los instrumentos empleados en la investigación, es decir, el Cuestionario y el Inventario, se ha apoyado en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Fox, 1987; Calvo, 1990): a) el α de Cronbach; y b) el de las Dos Mitades.

A) Fiabilidad del cuestionario sobre “enseñanza práctica universitaria”: alpha de Cronbach = 0,9197. El alfa del cuestionario si el ítem se elimina, se aprecia en la siguiente tabla.

Ítems del Cuestionario	α de Cronbach	Ítems del Cuestionario	α de Cronbach
V1	0,9140	V16	0,9149
V2	0,9196	V17	0,9148
V3	0,9158	V18	0,9173
V4	0,9140	V19	0,9187
V5	0,9103	V20	0,9134
V6	0,9188	V21	0,9196
V7	0,9195	V22	0,9171
V8	0,9179	V23	0,9154
V9	0,9151	V24	0,9177
V10	0,9178	V25	0,9178
V11	0,9190	V26	0,9136
V12	0,9176	V27	0,9197
V13	0,9199	V28	0,9180
V14	0,9142	V29	0,9150
V15	0,9159		

También recurrimos a la prueba de las dos mitades (coeficiente de Spearman Brown):

Fiabilidad	Consistencia Interna	
	0,8670	1 Mitad
2 Mitad		0,8715

Como observamos, los coeficientes de fiabilidad resultantes son moderadamente altos, lo cual nos permite afirmar que este cuestionario es fiable.

Análisis de datos

Análisis Descriptivo.- Los estadísticos descriptivos son calculados de forma separada para cada variable y aporta información básica (media, mediana y desviación típica, además de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los tantos por ciento de cada valor. Podemos utilizarlo para ajustar la distribución del estudio y dar una descripción inicial de la muestra.

Análisis de Contingencia.- El análisis de contingencia resume la relación entre las variables. Hemos utilizado la χ^2 de Pearson con el que examinamos la diferencia entre los valores observados y los que se habrían obtenido en el supuesto de que los valores no estuvieran relacionados (Sánchez, 1985).

RESULTADOS

El prácticum oficial en las licenciaturas de la universidad de Granada

- Análisis de documentos

Se han analizado los programas de prácticum de seis de las titulaciones seleccionadas. No existe programa de prácticum en la titulación de Derecho que aún no ha adaptado su plan de estudios a las nuevas directrices formativas que se marcan desde el Consejo de Universidades. Para realizar el análisis hemos construido una parrilla de vaciado que consta de once descriptores: diseño, objetivos, actividades, documentación, materiales, evaluación, docencia, agentes, centros colaboradores, convalidación y formación deontológica. Presentamos como ejemplo la siguiente tabla, correspondiente a Trabajo Social:

	<i>TRABAJO SOCIAL</i>
Diseño	La realización de Practicas en Instituciones Sociales tiene carácter obligatorio y se realizarán en el tercer año. Totalidad: 20 créditos (1crédito/25horas). Asignaturas con prácticas en empresa: Prácticas de Trabajo Social en Instituciones Sociales (20 créditos). Práctica de libre elección (18 créditos). Problemas sociales y Animación Sociocultural (5 créditos).
Objetivos	Profundizar en el conocimiento global de la realidad social de campo de prácticas. Adquisición de habilidades técnicas para el correcto desempeño de sus futuros roles profesionales.
Actividades	Estudio de la institución como plataforma del Trabajo Social. Estudio de la Situación Social de la Población Usuaría. Estudio de la actividad profesional.

	Intervención individual-familiar Intervención colectiva.
Documentación	Prácticas de Trabajo Social en Instituciones Sociales Realizar al menos tres entrevistas Formular diagnóstico, plan de trabajo, ejecución y evaluación-finalización. Llevar a cabo un fichero de recursos. Diseñar un proyecto de intervención. Entregar un diario de campo (actividades realizadas y observaciones). Informe final. Prácticas de Libre elección: Proyecto de intervención o de Investigación.
Materiales	Prácticas de Trabajo Social en Instituciones Sociales: Las actividades se engloban en 6 módulos, además de bibliografía.
Evaluación	Prácticas de Trabajo Social en Instituciones Sociales: Es el promedio de las puntuaciones asignadas por el/la profesional y el/la supervisor/a, teniendo en cuenta el trabajo de campo, la documentación realizada y la asistencia a supervisión. El alumno participará en la autoevaluación (memoria final). Criterios: Asistencia, Organización y rendimiento, Responsabilidad, Proceso de relación y participación, Iniciativa e interés, Respuesta e intervención, Expresión, Análisis y síntesis, Autocrítica, Deontología profesional. Prácticas de Libre elección: Proyecto inicial, Evaluación (evaluación final del proyecto, evaluación oral o escrita), Informe de seguimiento del tutor, propuesta de evaluación del supervisor. En los trabajos de investigación se evaluará: Claridad en la formulación del problema. Documentación recogida. Elaboración de fichas y citas. Calidad del contenido y de la expresión escrita. Trabajo individual o grupal con exposición en clase (opcional). Se valorará: Claridad en la exposición. Diferenciación en las partes de exposición. Interés despertado en los demás. Elaboración de informe experimentales Realización de ejercicios prácticos.
Docencia	Supervisadas y evaluadas por un profesor de la Universidad perteneciente a Trabajo Social y Servicios Sociales.
Tutoría	No consta
Agentes	Dirigidas por el Diplomado en Trabajo Social o Asistente Social.
Centros Colaboradores	Se realizarán en Instituciones Sociales Públicas.
Convalidación	No consta
Formación	Secreto profesional.

Análisis descriptivos

Análisis descriptivo por titulaciones

En el Informe Final se presentan tablas-resumen de los datos que se han obtenido en cada una de las titulaciones, indicándose las frecuencias y porcentajes de los ítems correspondientes a los datos académicos, así como porcentajes en cada una de las posibilidades de respuesta, media y desviación típica tanto en el cuestionario sobre enseñanza práctica universitaria como en el inventario en su doble vertiente: creencias sobre ética profesional del estudiante universitario y opiniones sobre el grado en que se enseña cada ítem en la Universidad. Debido al momento en que se pasaron los cuestionarios, se decidió aplicarlos a los cursos 2º de todas las especialidades (alumnos sin experiencia práctica) y 3º de las diplomaturas y alumnos de último curso de carrera de las licenciaturas (que ya habían realizado prácticas). De los datos que aparecen en dichas tablas, destacamos aquí lo siguiente:

En los datos académicos de '*Educación*' resalta el hecho de que, mientras sólo un 62.4 % elige la diplomatura en primer lugar, se encuentra ahora satisfecho con la titulación que estudian el 90.8 %. En el cuestionario de enseñanza práctica destacamos los altos porcentajes de alumnos que confiesan no haber realizado visitas a centros de actuación profesional ni visualizado intervenciones docentes; la no intervención en tareas de diagnóstico o indagación; la falta casi total de utilización de equipos tecnológicos, teniendo además que cursar la asignatura '*Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*', y la falta de oportunidad de trabajar con profesores de la Universidad en tareas de tratamiento o intervención. La imagen que presentan es la de recibir una enseñanza eminentemente académica, con escasas intervenciones en centros de enseñanza, salvo la realización de la asignatura troncal '*Prácticum*'. Del inventario de creencias sobre ética profesional, se desprende -entre otras cosas- que los encuestados conceden a los principios éticos un valor grande (las puntuaciones se reparten entre el '*bastante*' y el '*mucho*'), y asignan menor valor que otras profesiones a los ítem referidos a velar por el prestigio de la institución, el secreto profesional y el anteponer los beneficios del cliente a los propios. Valoran, en cambio, muy alto los ítem específicos de la docencia. Frente a la imagen superficial que aparentemente puede tenerse de este estudiantado, puede afirmarse que valoran altamente la ética profesional en su formación. En cuanto a su enseñanza, los alumnos perciben una baja formación de los alumnos en relación con los principios éticos que deben regir la profesión (los mayores porcentajes se concentran en '*alguna vez*').

En '*Psicología*', destacamos que la mayor parte del alumnado no ha colaborado con el profesorado a nivel práctico, en experiencias de intervención directa previas a la realización del prácticum. Igualmente, la mayor parte considera que ha tenido suficiente apoyo del supervisor de la Universidad y que ha sido atendido en tutoría. Del inventario de creencias sobre la importancia de la ética para el ejercicio de la profesión, se deduce que se considera importante o muy importante el respeto a la dignidad humana durante el ejercicio de su profesión. Existe, por el contrario, una gran disparidad en las opiniones sobre cómo el profesional debe implicarse. En relación con su enseñanza, casi la mitad de los alumnos considera que nunca se les ha enseñado a evitar la competencia desleal y el intrusismo hacia los compañeros de la profesión, si bien hay un porcentaje de alumnos muy alto que si reconoce que alguna vez los profesores han comentado puntualmente la importancia de evitar este tipo de prácticas. La mayoría de los alumnos-as considera bastante la formación recibida sobre la emisión de informes con rigor y claridad. Los alumnos perciben mayor importancia en el respeto a la dignidad humana y la calidad de vida de sus clientes que de lo se deduce de la formación que reciben durante la carrera. Igual ocurre en lo que respecta al tema del intrusismo y la competencia desleal.

En la titulación de '*Derecho*' , cabe resaltar esencialmente que los más altos porcentajes se centran en la puntuación uno (nunca) en casi todos los ítem del cuestionario. Están algo más nivelados los referidos a la observación de la práctica profesional, la revisión de casos escritos, el uso de equipos tecnológicos, el apoyo tutorial, el apoyo durante la experiencia práctica y la coherencia entre la teoría y la práctica. La opción '*bastante*', sin embargo, obtienen porcentajes bajísimos; los únicos significativos

son los referidos a el apoyo profesoral durante las prácticas y en tutoría y la coherencia entre teoría y práctica. En relación con la importancia de la ética en la profesión, en general, la media de esta parte del inventario es alta, lo cual quiere decir que el valor de las afirmaciones es compartido por los encuestados. Las desviaciones típicas indican una dispersión es bastante alta. La mayor parte de los porcentajes se acumulan en las puntuaciones de respuesta tres y cuatro, con mayor dominio de esta última. En relación con las creencias sobre su enseñanza, por el contrario, los porcentajes más altos se centran en las puntuaciones tres y cuatro (alguna vez o bastante), excepto los ítem referidos a los modelos éticos de conducta, velar por el prestigio de la institución, adquisición de un compromiso profesional, anteponer los beneficios del cliente a los intereses personales, evitar la competencia desleal, respeto entre colegas, rigor en la investigación, publicidad engañosa, libertad de aceptación de casos, relación con el cliente, respeto al abogado contrario y abstenerse en la relación con la parte contraria, que centran los porcentajes mayores en la puntuación uno.

En '*Trabajo Social*', de los datos recogidos con el cuestionario se deduce que los estudiantes piensan que la enseñanza práctica recibida a lo largo de su carrera se caracteriza por haber recibido apoyo tutorial durante sus experiencias prácticas, que existe coherencia entre la teoría y la práctica y otras cuestiones relacionadas con haber recibido apoyo teórico de los profesores de Universidad durante su experiencia práctica, disponer de foros en los que presentar y discutir su experiencia práctica, contar con apoyo de profesionales expertos durante su experiencia práctica y haber recibido supervisión de calidad durante su formación práctica. Existe un gran número de alumnos que consideran que a lo largo de su formación práctica nunca han tenido oportunidad de colaborar con un profesor de la Universidad en alguna intervención o tratamiento, no han usado equipos tecnológicos, han tenido posibilidad de hacer prácticas en empresas o han realizado planificaciones sin ninguna ayuda experta. En relación con la opinión de los estudiantes sobre la importancia para su profesión de determinados aspectos relacionados con la ética, no existe mucha dispersión entre las respuestas de los estudiantes. No obstante, han sido los principios valorados más negativamente los que han obtenido menos consenso. Los porcentajes más altos se acumulan en las puntuaciones tres y cuatro, esencialmente la última. Es de destacar que el grado en que los estudiantes creen que se les ha enseñado a lo largo de su formación determinados principios deontológicos se concentra en las puntuaciones dos y tres (alguna vez y bastante), excepto velar por el prestigio de la institución, evitar competencia desleal, rigor ético en la investigación, competencia engañosa y limitación de las informaciones a colegas y otros profesionales, que se centran en la puntuación uno (nunca).

En '*Ciencia y Tecnología de los Alimentos*', destacamos que es significativo el hecho de que los ítem con la media más baja presenten un valor bajo de dispersión y a medida que aumenta el valor de la media, aumente también la variabilidad de las opiniones de los estudiantes respecto a la enseñanza práctica que reciben en la universidad. Los datos del cuestionario indican una mayor acumulación de puntuaciones alrededor de nunca o alguna vez, salvo en la elaboración de diarios, informes y memorias, el apoyo profesoral y de expertos y la coherencia teoría-práctica, en que las respuestas están más equilibradas. El grado con el que los estudiantes juzgan la importancia que los aspectos éticos tienen en el ejercicio de la profesión evidencia una gran homogeneidad en las puntuaciones. Las veintitrés declaraciones que constituyen el inventario de creencias tienen respuestas entre el 3 y el 4, es decir, todos los aspectos de la ética profesional son considerados muy importantes por los estudiantes de esta licenciatura. Respecto a la desviación típica, la escasa variabilidad confirma el alto grado de afinamiento a que se sometieron los ítem del inventario. En general, los estudiantes valoran los principios declarados como muy importantes. La creencia de los estudiantes acerca de la enseñanza real de los veintitrés aspectos de la ética profesional durante su formación universitaria evidencia una cierta homogeneidad en las puntuaciones; los estudiantes consideran que casi la mitad de los principios deontológicos nunca se los han enseñado en la formación universitaria. El Grado de importancia concedido y el nivel al que perciben que se les enseña puede resumirse así: a) Son muy importantes en el ejercicio de su profesión y se les enseña bastante durante su formación universitaria el deber de orientar los avances de la ciencia y tecnología de los alimentos hacia la mejora de la calidad de vida de las personas y el deber de promover la salud y el bienestar de las personas en la investigación, fabricación y distribución de los alimentos, b) Son muy importantes en el ejercicio de su profesión, pero sólo se les han enseñado alguna vez en la carrera los principios deontológicos que hacen referencia a la adquisición de un compromiso profesional autónomo e íntegro; a modelos éticos de conducta profesional; al rigor ético en la actividad investigadora y en materia de publicaciones científicas; al deber de guardar la confidencialidad de los datos y el secreto profesional; al deber de usar de forma eficiente y racional los recursos humanos, tecnológicos, terapéuticos, económicos y alimentarios financiados públicamente; al deber de respetar el medio ambiente y la libertad de la persona a aceptar o rechazar un determinado producto alimenticio, así como al deber de proporcionar información veraz, objetiva y adecuada a las personas, sin promover falsas expectativas sobre los valores nutritivos de los alimentos y evitar la publicidad engañosa, c) Son bastantes importantes en el ejercicio de su profesión y nunca se les enseña en su formación universitaria los principios relacionados con la defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia y con la obligación ética de anteponer el beneficio del cliente a sus legítimos intereses personales, económicos o empresariales y d) Son muy importantes en el ejercicio de la profesión y nunca se los han enseñado durante la carrera los deberes éticos de evitar la competencia desleal, el desprestigio de los compañeros y el intrusismo y basar las relaciones entre colegas y otros profesionales en el respeto mutuo y de sus funciones específicas.

En '*Enfermería*', los estudiantes confiesan tener conocimiento directo de la realidad profesional (observación directa, por documentos testimoniales de profesionales, por la visita a centros o algún período de práctica en empresas), en un alto porcentaje, si bien niegan –como parece lógico- haber realizado alguna tarea práctica fuera de la Universidad. El uso de las nuevas tecnologías alcanza un porcentaje bastante elevado en la realización de prácticas simuladas, pero se concentran en las dos primeras puntuaciones cuando se trata de usarlas en otras tareas profesionales (evaluación, diagnóstico, intervención profesional o tratamiento). Participan nunca o alguna vez en la construcción de instrumentos de recogida de información y la descripción de situaciones, pero alguna vez o bastante en la elaboración de diarios, informes o memorias. Han intervenido en la evaluación de personas, pero no – como parece lógico- de centros, servicios o programas. En las intervenciones profesionales encontraron ayuda en profesionales de la práctica (con los que confiesan colaboración), pero puntúan uno o dos en el apoyo de profesores de la Universidad o de otros expertos, si bien reciben bastante apoyo tutorial (reconocen una supervisión de calidad) y teórico de sus profesores. En relación con la importancia que asignan a los principios éticos y deontológicos propuestos en el inventario, en la mayoría de las declaraciones los porcentajes más elevados se encuentran en la tercera y cuarta alternativa de respuesta, es decir, en aquellas que les confieren bastante o mucha importancia en su profesión. Los porcentajes más elevados se concentran en cinco principios: la defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia, la colaboración con organismos, instituciones o asociaciones en

actuaciones concretas con los pacientes, el deber de velar por el prestigio de la institución donde se desarrolla la labor profesional, modelos éticos de conducta profesional y rigor ético en la actividad investigadora y en materia de publicaciones científicas. En la segunda dimensión del inventario de creencias -lo que realmente se enseña- y en la primera alternativa, los porcentajes oscilan entre el 47,6%, correspondiente a evitar la publicidad engañosa, y el 0,4%, que alude a los principios y obligaciones éticas y deontológicas propias del ejercicio de su profesión. Velar por el prestigio de la institución, colaborar con organismos, instituciones o asociaciones en actuaciones concretas con los pacientes y atender los intereses de los pacientes ante cualquier conflicto laboral o de suspensión organizada de los servicios profesionales, son las tres declaraciones destacables por presentar un porcentajes muy altos. La segunda alternativa muestra unos porcentajes muy equilibrados en la defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia y en la guarda de la confidencialidad de datos y el secreto profesional. Entre las declaraciones que se enseñan “bastante”, los porcentajes van desde el 79,1% (respeto a la vida y la dignidad humana y contribución a la mejora de la calidad de vida), y el 14,8% que alude a la defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia. Destacables son guardar la confidencialidad de datos y el secreto profesional y proteger y acrecentar el bienestar y la dignidad de los pacientes.

En la titulación de ‘*Medicina*’, aparece una amplia mayoría de ítem en los que las puntuaciones se concentran en la parte izquierda de la escala, es decir, que se enseña el aspecto señalado nunca o alguna vez, apareciendo muy equilibradas las opciones nunca y alguna vez en al utilización de equipos tecnológicos, la elaboración de diarios o cuadernos de campo y la atención supervisora. Forma excepción un conjunto reducido de declaraciones, en las que las puntuaciones se decantan a favor de la enseñanza (alguna vez o bastante): apoyo tutorial, apoyo teórico, apoyo de expertos y coherencia entre teoría y práctica. De ellos, los tres primeros aparecen con porcentajes equilibrados entre ambas posibilidades de elección. En cuanto a la importancia para la profesión que asignan a lo declarado en los ítem, la opinión es claramente favorable, ya que en todos los casos los estudiantes han elegido las opciones bastante o mucho; es más, la opción claramente preferente es mucho, salvo en los ítem defensa y promoción de los principios democráticos y modelos éticos de conducta en los que destaca el bastante. Las declaraciones referidas a que el trabajo en equipo no debe impedir conocer al médico responsable y la evitación de polémicas públicas en desacuerdos entre profesionales aparecen más equilibradas entre el bastante y el mucho. En relación con la enseñanza de esos principios éticos y deontológicos, la tendencia generalizada es a que dominen los porcentajes más altos en la zona central, es decir, que los estudiantes piensan que los aspectos contemplados en las declaraciones se enseñan alguna vez, con tendencia hacia el nunca en los ítem referidos a modelos éticos de conducta, confidencialidad de datos, anteposición del beneficio al cliente por encima de cualquier otra consideración, respeto entre colegas, rigor ético en la investigación y conocimiento del médico responsable en el trabajo en equipo, y con tendencia hacia el bastante en los ítem que dicen relación con el respeto a la vida y la dignidad humanas, la prestación de ayuda urgente y la obligación de respetar la vida humana desde su comienzo. Son excepción los ítem relativos a la defensa de los principios democráticos, la evitación de la competencia desleal, la desconsideración de la publicidad engañosa y el huir de polémicas públicas en los desacuerdos entre profesionales, en los que los porcentajes aparecen bastante equilibrados entre el nunca y el alguna vez o con predominio del nunca.

Análisis descriptivo general

Para realizar el comentario del análisis descriptivo general, nos basamos en los resultados extraídos de los datos estadísticos referidos a la media y la desviación típica obtenidos en las siete titulaciones analizadas. En torno a las cuestiones que pretenden describir la enseñanza práctica recibida por el estudiante durante su período de formación universitaria observamos una media que oscila entre el 2,02 (valor máximo) y el 1,16 (valor mínimo), lo que manifiesta una considerable consistencia de los datos obtenidos en relación con la media estimada. Precisamente estos valores extremos se centran en cuestiones que se refieren a la existencia de algún apoyo o colaboración por parte de algún profesional. En el primer caso, la media más alta confirma el hecho de que el estudiante haya contado con apoyo tutorial durante sus experiencias prácticas; en contraposición, el valor menor de la media indica la carencia de apoyo por parte del docente universitario, que da la posibilidad al estudiante de colaborar en

alguna intervención o tratamiento. Se deduce pues que el seguimiento tutelado es más habitual, mientras que la posibilidad de participación del discente en actuaciones concretas de intervención es menos frecuente. De hecho, otras medias situadas en la zona más alta confirman la observación anterior tanto en lo referente a la recepción de apoyos procedentes tanto de profesores de la Universidad, como de profesionales expertos. Cuando las declaraciones se refieren al desarrollo de destrezas, capacidades o estrategias instrumentales, las estimaciones se manifiestan menos desarrolladas; así, participación en la construcción de instrumentos de recogida de información; realizar tareas de evaluación o diagnóstico de centros, servicios o programas; planificar intervenciones profesionales con la ayuda de un profesional de la práctica, o incluso el desempeño de alguna actividad práctica de forma autónoma, bien sea de planificación o de intervención o tratamiento. La dispersión de los datos ofrece una variabilidad que oscila entre el 0,4038 (valor mínimo) y el 0,8364 (valor máximo). Es destacable el hecho de que el mayor acuerdo se sitúa en la cuestión con la media más baja, lo que confirma su consistencia. También la mayor dispersión coincide con una de las medias más altas en la cuestión que plantea la recepción por el estudiante de algún apoyo de profesionales expertos durante su experiencia práctica, por lo que su variabilidad y menor acuerdo está más acentuado.

A la vista de los resultados, podríamos concluir que la valoración que los estudiantes realizan en torno a la implicación de los profesionales (ya sean docentes universitarios, ya sean profesionales expertos procedentes de la realidad profesional) pone de manifiesto la necesidad de colaboración de profesores de la Universidad y de profesionales expertos y de supervisión durante el período de formación práctica. Relacionado con las cuestiones referidas al ámbito investigador (diseño y utilización de instrumentos de recogida de datos) y a la aplicación a la práctica, también se observa una considerable dispersión de los datos de forma generalizada, lo que permite demandar un más amplio conocimiento de estos instrumentos, contemplándolos como contenido de las asignaturas y realizando un correcto y adecuado uso de los mismos. En lo que respecta al desempeño de determinadas funciones o al desarrollo de capacidades profesionales en las que se dé la posibilidad de participar directamente, bien desde la planificación, bien desde la colaboración en intervenciones o tratamientos, o desde la realización de evaluaciones o diagnósticos, se observa una dispersión considerable, por lo que inferimos la posibilidad de realizarlas en función de la disponibilidad de medios, de los contenidos eminentemente prácticos de algunas de las titulaciones analizadas o de las facilidades que por parte de los profesionales y de los centros se pongan a disposición del estudiante.

Análisis de contingencias

Se han obtenido las asociaciones existentes entre las variables ‘Titulación’, ‘Curso más alto en el que el alumno está matriculado’, ‘Elección de la titulación en primera opción al entrar en la Universidad y la enseñanza práctica universitaria’, ‘Grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios’ y ‘Si simultanean estudios y trabajo’ y cada uno de los ítem que conforman el cuestionario y los inventarios de creencias acerca de la importancia que determinados principios éticos tienen para la profesión y en qué grado estos principios se enseñan. La significatividad de las relaciones vienen expresadas en las conclusiones derivadas del análisis de correspondencias, a las que remitimos al lector.

Conclusiones

1. Se confirma una relación significativa entre el grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y la oportunidad de realizar tareas de observación de la práctica profesional en la realidad.
2. Se confirma una relación significativa entre los universitarios que sí están satisfechos con su titulación y que nunca han visitado algún centro de actuación profesional.
3. Se confirma una relación significativa entre no haber realizado prácticas simuladas mediante el uso de vídeos o vídeo-discos interactivos o cualquier otra tecnología y los estudiantes que no se encuentran satisfechos con la titulación que cursan en la actualidad.

4. Existe asociación significativa entre los estudiantes que no se encuentran satisfechos con su titulación y nunca han elaborado un diario o cuaderno de campo durante la experiencia práctica.
5. Se corrobora la relación significativa entre el grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y tener apoyo tutorial durante las experiencias prácticas.
6. Se confirma una relación significativa entre el grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y haber recibido apoyo teórico de los profesores de Universidad durante la experiencia práctica.
7. Se confirma una asociación significativa entre los alumnos que no están satisfechos actualmente con la titulación que cursan y no tener apoyo de profesionales expertos durante su experiencia práctica.
8. Percibir coherencia entre teoría y práctica en la formación práctica universitaria presenta asociación significativa tanto con la mitad de estudiantes que sí están satisfechos con su titulación como con la otra mitad que no lo están.
9. Se confirma asociación significativa entre la no satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y no haber recibido supervisión de calidad durante la formación práctica.
10. Se confirma una asociación significativa entre los estudiantes universitarios que simultanean estudios y trabajos y la oportunidad de realizar tareas de observación de la práctica profesional en la realidad.
11. Se verifica una relación significativa entre los estudiantes universitarios que simultanean estudios y trabajos y la oportunidad en la Universidad de revisar casos escritos o grabaciones de profesionales interviniendo.
12. También se corrobora una correspondencia entre los estudiantes universitarios que no simultanean estudios y trabajos y nunca han realizado alguna tarea práctica fuera de la universidad relacionada con la actividad profesional de la titulación.
13. Son mayoría los estudiantes universitarios que simultanean estudios y trabajos y nunca han realizado prácticas simuladas mediante el uso de vídeos o vídeo-discos interactivos o cualquier otra tecnología.
14. Se confirma una relación significativa entre los estudiantes universitarios que no simultanean estudios y trabajos y nunca han participado en la construcción de instrumentos de recogida de información propios de la actividad profesional de la titulación.
15. Se confirma una asociación significativa entre los estudiantes universitarios que no simultanean estudios y trabajos y nunca han usado equipos tecnológicos, programas informáticos u otro material sofisticado para otras tareas profesionales.
16. Se confirma una relación significativa entre los estudiantes universitarios que no simultanean estudios y trabajos y nunca han realizado planificaciones sin ninguna ayuda experta.
17. Es significativa la relación entre los estudiantes universitarios que no simultanean estudios y trabajos y nunca han realizado de forma autónoma alguna intervención o tratamiento durante la formación práctica en la Universidad.
18. Se confirma una asociación significativa entre los estudiantes universitarios que simultanean estudios y trabajos y nunca o alguna vez han tenido apoyo tutorial durante las experiencias prácticas.
19. Se verifica una relación significativa tanto entre los estudiantes universitarios que simultanean estudios y trabajos y los que no trabajan durante sus estudios y no disponer de foros en los que presentar y discutir la experiencia práctica.
20. Se confirma una asociación significativa tanto entre los estudiantes universitarios que trabajan como los que no trabajan durante sus estudios y percibir alguna vez coherencia entre teoría y práctica en la formación práctica universitaria.
21. Se verifica una asociación significativa entre los estudiantes universitarios que no simultanean estudios y trabajos y nunca han tenido la posibilidad de hacer prácticas en empresas.
22. Se confirman todas las hipótesis sobre la enseñanza práctica y la relación según el curso en el que se está matriculado.
23. Los alumnos de tercer curso manifiestan que han tenido bastante oportunidad de realizar tareas de observación profesional, de haber elaborado un diario durante su experiencia, de haberle exigido la elaboración de una memoria, de disponer de bastantes foros en los que discutir su práctica, de

recibir apoyo teórico de los profesores de la Universidad y de otros profesionales, así como de apoyo tutorial durante sus experiencias prácticas.

24. Los alumnos de primero, segundo, cuarto y quinto estiman que nunca han gozado de las situaciones anteriores.

25. Se confirma una asociación significativa entre todas las titulaciones ya que observamos que nunca han participado en la construcción de instrumentos de recogida de información propios de la actividad profesional de su titulación.

26. Se confirma una asociación significativa entre todas las titulaciones en cuanto a la utilización y diseño de instrumentos tecnológicos para el diagnóstico, evaluación y análisis de la información.

27. Se confirma la existencia de una asociación significativa en relación a la planificación de intervenciones profesionales ya que todas las titulaciones exponen que nunca han acometido tal proceso.

28. Se confirma la asociación significativa entre todas las titulaciones en cuanto a la disposición de foros en los que presentar y discutir su experiencia práctica mantienen que nunca se han llevado a cabo tales acontecimientos.

29. No se confirma que exista una relación significativa entre lo que se enseña y su aplicación en la práctica profesional.

30. No se confirma la relación significativa entre la elección de la titulación en primera opción para entrar en la Universidad y haber realizado alguna tarea práctica fuera de la Universidad relacionada con la actividad profesional de la titulación

31. No existe una relación dependiente entre la elección de la titulación en primera opción para entrar en la Universidad y haber aplicado instrumentos para la descripción de una situación.

32. No se confirma que exista una relación significativa entre haber usado equipos tecnológicos, programas informáticos u otro material sofisticado para la evaluación o el diagnóstico y la elección de la titulación en primera opción para entrar en la Universidad.

33. No se confirma que exista una relación significativa entre la elección de la titulación en primera opción para entrar en la Universidad y haber usado equipos tecnológicos, programas informáticos u otro material sofisticado para otras tareas profesionales.

34. No se da una relación dependiente entre la elección de la titulación en primera opción para entrar en la Universidad y haber tenido la oportunidad de colaborar con un profesor de la Universidad en alguna intervención o tratamiento.

35. Tampoco se confirma que haya una relación significativa entre haber recibido apoyo teórico de los profesores de Universidad durante la experiencia práctica y la elección de la titulación en primera opción para entrar en la Universidad

36. No se confirma una relación dependiente entre la elección de la titulación en primera opción para entrar en la Universidad y haber tenido posibilidad de hacer prácticas en empresas.

37. Se confirma la asociación significativa entre la elección de la titulación en primera opción para entrar en la Universidad y la importancia en la profesión del sentido de los deberes propios que un profesional tiene en el ejercicio de su trabajo.

38. Se confirma la relación significativa entre la importancia en la profesión de la preocupación por la formación y actualización de los conocimientos en los que basa la competencia profesional y la elección de la Titulación en primer lugar para entrar en la Universidad.

Propuestas de mejora

De los resultados procedentes de los distintos tratamientos estadísticos aplicados a los datos recogidos mediante el cuestionario y los inventarios, podemos deducir determinadas deficiencias observadas en los prácticums de las diferentes carreras consideradas en esta investigación.

Apoyados en tales deficiencias, establecemos algunas propuestas de mejora que consideramos deben ajustarse, por un lado, a las deficiencias observadas y, por otro, a las bases fundamentales que se desprenden de la literatura científica específica.

Se ha detectado escasa implicación de los docentes en el desarrollo de los prácticums de las carreras universitarias que han sido estudiadas en este trabajo de investigación. Sin embargo, se ha

visto que existe una cierta correspondencia entre la implicación de los profesores en las prácticas y la extensión temporal de estas.

Por otra parte, se deduce de los datos que el apoyo de los profesores a los estudiantes en prácticas es mayor en las fases iniciales, en las cuales predominan los tratamientos teóricos y la transmisión de información, disminuyendo claramente en los períodos en que los estudiantes se encuentran inmersos en situaciones reales.

Se denota la necesidad de que los estudiantes se impliquen más en la realización de tareas centradas en la planificación de intervenciones o tratamientos, en diagnóstico y evaluación, colaborando con mentores expertos, así como en la construcción de instrumentos de recogida de datos y su aplicación, para poder partir de situaciones previamente diagnosticadas.

En relación con la enseñanza de aquellos aspectos que tienen que ver con la ética y la deontología profesional, se observa que existe una alta valoración por los estudiantes de los principios, deberes y obligaciones del ejercicio profesional. Esto no se ve correspondido con la estructura y contenidos de los diferentes planes de estudio en la formación universitaria. Sólo se denota algún tipo de tratamiento en alguna asignatura optativa que no siempre aparece o en el particular enfoque que cada profesor en su materia quiera otorgarle.

Por otra parte, los análisis factoriales nos han proporcionado determinados conglomerados que indican posibles zonas de actuación. Así, la consideración de los grandes principios que rigen la ética profesional, además de una implicación directa en la preservación de la ética de cada profesión, la adquisición por los estudiantes de verdaderos compromisos con la ética y la deontología profesionales, así como la necesidad de disponer de instrumentos que le permitan un desarrollo personal y profesional profundo y continuado.

En consecuencia, hacemos las siguientes propuestas:

1. Una atención más intensa a las materias que dicen relación con la ética y la deontología profesional, de forma que los planes de estudio deberían ser reformulados para incluir contenidos propios de esta temática.

2. Una formación inicial y específica por la Universidad del profesorado que ha de encargarse de la supervisión de los prácticos.

3. Una mayor atención al desarrollo profesional de los docentes que deban cumplir tareas propias de la supervisión de actividades prácticas

4. Proporcionar instrumentos, esencialmente espacios y tiempos-además de los materiales apropiados-, para el desarrollo de las actividades propias del aprendizaje en las profesiones y que estén basados en la investigación. Por ejemplo, supervisión clínica, “coaching”, mentorización, reflexión en y sobre la práctica, estrategias que faciliten la colaboración entre docentes, etc.

5. En particular, podemos recomendar algunos modelos y pautas para la actuación que han sido formulados para la (auto)evaluación y mejora de las actuaciones, como son:

- De Vicente, P. S. (1999). Evaluación de programas de formación en el desarrollo profesional del psicopedagogo. En F. Peñafiel y otros (Coords.), *La intervención en Psicopedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 106-145.

Contiene un “Modelo para la evaluación del desarrollo profesional”, experimentado en una investigación titulada “Construcción y validación de un modelo de evaluación de formación permanente del profesorado fundado en el conocimiento, la colaboración y la reflexión”, becada por el CIDE (Ministerio de Educación y Cultura).

- Pérez García, M. P.(2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de infantil y primaria. Un modelo reflexivo de supervisión*. Tesis doctoral inédita.

Contiene un “Modelo reflexivo de supervisión”, perfectamente adaptable al marco universitario.

- Cursos formativos encaminados a proporcionar instrumentos y estrategias formativos que permitan la evaluación continua y la mejora de las prácticas de los alumnos universitarios

- Facilitar a los supervisores instrumentos y estrategias encaminados a la realización de actividades de laboratorio, complementarias del trabajo de campo.

- Construcción de programas formativos utilizando las nuevas tecnologías para autoformación docente y para apoyar tanto las referidas situaciones de laboratorio cuanto, esencialmente, las de campo.

Referencias

- Aleamoni, L.M. (1990). Faculty development research in colleges, universities, and professional schools: The challenge. *Journal of Personnel in Education*, 3, 193-195.
- Aubrey, R. y Cohen, P. (1995). *La Organización en Aprendizaje Permanente. Estrategias Prácticas para Ganar Ventajas Competitivas*. Bilbao: Deusto.
- Argyris, CH. y Schon, DA. (1997). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 77-78. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bengtsson, J. (1995). Theory and practice- Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 18 (2/3), 231-238.
- Bright, B.P. (Comp.) (1989). *Theory and practice in the study of Adult Education. The epistemological debate*. Londres: Routledge.
- Brown, J.S. y Duguid, P. (1991): Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2 (1),40-57.
- Chang, R. (1998). *Como crear programas de formación de alto impacto*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Choo, Ch. W. (1998). *La Organización Inteligente*. Oxford: Oxford University Press.
- De Vicente, P.S. y Fernández Cruz, M. (1996). *El Prácticum en la Licenciatura de Pedagogía*. Documento de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Dixon, N. M. (2000). *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid: Aenor-Dayton.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1),47-65.
- Gehrke, N.J. (1988). Toward a definition of mentoring. *Theory into Practice* (verano), 190-194.
- Healy, C. y Welchert, A. (1990). Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice. *Educational Researcher*, 9 (19),17-21.
- Huling-Austin, L. (1988). A synthesis of research on teacher induction programs and practices. Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.*, New Orleans.
- McQuarrie, F.O. Y Wood, F .H. (1991). Supervision, staff development, and evaluation connections. *Theory into Practice*, XXX (2), 91-96.
- Monaghan, J. y Lunt, N. (1992). Mentoring: person, process, practice, and problems. *British Journal of Educational Studies*, 40 (3), 248-263.
- Montero, M.L., Cebreiro, B. y Zabalza, MA. (1995) (Eds.). *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Nias, J. (1993): Changing times and changing identities: grieving for a lost self. En R. Burgues (Ed.): *Educational Research and Evaluation for Policy and Practice*. Londres: Falmer Press.
- Pajak, E. (1993). Dimensions of Supervisory Practice in Education: Implications for Professional Development. En R. Bollen (Ed.), *Educational Change Facilitators: Craftmanship and Effectiveness*. Utrech: National Centre for Schoolimprovement, 149-151.
- Pugach, M. y Johnson, L. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. En R.T. Clift et al. (Eds.). *Encouraging reflection in education*. Chicago: Teacher College Press, 186-207.
- Stahl, T., Nyhan, B. y D'Aloja, P. (1993). *La Organización Cualifican te*. Bruselas: Eurotecnet.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1995). *Curriculum development. Theory into practice*. Columbus: merrill-Prentice Hall.
- Wade, PA. (1998). *Como medir el impacto de la fonnación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Zabalza, MA. (ed.) (1996). *Los tutores en el prácticum: funciones, fonnación, compromiso institucional*. Santiago: Tórculo.
- Zeichner, K. (1992) Rethinking the Practicum in the Professional Development Schools Partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4),296-307.

Zeichner, K.M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1),1-13.