



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
ISSN: 1139-1723
pedagogiasocialrevista@upo.es
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía
Social
España

Bas Peña, Encarna
El Practicum en la titulación de pedagogía. Discurso y práctica profesional
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 14, marzo, 2007, pp. 139-153
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012681011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

El Practicum en la titulación de pedagogía. Discurso y práctica profesional

Encarna Bas Peña

FACULTAD DE EDUCACIÓN. CAMPUS UNIVERSITARIO DE ESPINARDO

Resumen

Las propuestas actuales de la Convergencia Europea conceden un papel predominante al Practicum, como espacio único para la socialización profesional, ello supone un cambio en los planteamientos y en la configuración de la formación que se imparte en las universidades, para relacionarla con las necesidades del mundo laboral. Sin embargo, son numerosos los factores que intervienen para conseguir que el Practicum cumpla los objetivos que se le asignan; por una parte, las políticas sociales, por otra, la propia política universitaria respecto al valor que le concede al Practicum en su organización y gestión, en diferentes planos: universidad, decanato, departamentos, profesorado, instituciones externas privadas y públicas, empresas...

En este artículo pretendemos analizar las posibilidades y limitaciones que se presentan para conseguir hacer realidad un Practicum que contribuya a una formación en íntima relación con la experiencia profesional.

Summary

The actual proposals of the European Convergence are giving predominant role to the

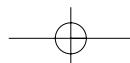
Practicum, as unique space for the professional socialization, that suppose a change to the approaches and in the configuration of the formation given in the universities, so it can be related with the necessities of the working world.

However, there are several factors that take part to get the Practicum to fulfil the aims assigned. On one hand, the social politics, in the other hand, the own university politic regarding the value that the Practicum has within its organization and management structure, in different areas: university, departments, senior members, lecturers, professors, external private institutions and external public institutions, companies...

In this article we try to analyze the possibilities and limits that are present to achieve a real practicum to contribute to a theoretical formation in close relation with the professional experience.

PALABRAS CLAVE: Educación, formación, Practicum, teoría, práctica, empleo, profesionales, experiencia.

KEY WORD: Education, formation, practicum, theory, practice, employ, professionals, experience.



Introducción

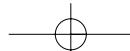
Las reformas en la educación han sido una constante a través de los tiempos, pero adquirieron un protagonismo relevante a partir de la publicación del libro de Coombs (1968), *"The World Educational Crisis: A Systems analysis"* (La crisis mundial de la educación: análisis de los sistemas), examinaba los problemas que afrontaba la educación en el mundo e indicaba una serie de acciones para hacerles darles respuesta. Por ejemplo, los "problemas de aprendizaje" dejaban de concebirse como una cuestión individual para situarlos en el marco institucional, estos afloraban dentro del aula, pero no podían separarse de una lógica estructural y organizativa en su conjunto. El sistema de educativo ya no era posible concebirlo como una suma aritmética de piezas sueltas, sino como un verdadero sistema en el que cada parte emite sus propias señales que dan cuenta del desempeño de todo el conjunto. Se modificó la forma de realizar los diagnósticos contemplando junto a la perspectiva cuantitativa sobre las debilidades y fortalezas de cada sistema, la cualitativa sobre su estructura y funcionamiento. A la vez que se defendía la educación como el medio más adecuado para la creación y transmisión de conocimientos, ésta resultaba insuficiente para responder a las nuevas realidades. Los años 60 y 70 fueron fecundos y críticos en el mundo de la educación. Los debates se mantenían abiertos y los organismos internacionales incluían esta cuestión y otras relativas al aprendizaje permanente, la relación escuela-formación y sociedad (inscripción laboral), entre sus prioridades. En este artículo realizamos un recorrido por diferentes documentos de la UNESCO, OCDE, Unión Europea y de nuestro país para fundamentar cómo a través del Practicum se puede responder a los mandatos e indicaciones de los mismos sobre la vinculación del sistema educativo con las nuevas realidades sociales, económicas, laborales, etc., de arti-

cular la formación académica con la formación en escenarios prácticos, de que el aprendizaje del alumnado constituya el centro de la educación... Finalizamos con una revisión de las fortalezas y debilidades del Practicum en la titulación de Pedagogía.

1. El papel de los organismos internacionales

En 1972, se publicó el informe *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Aprender a ser), más conocido por "Informe Faure", promovido por la UNESCO; se defendía la educación permanente en una "sociedad en aprendizaje", proponía como alternativa la "ciudad educativa", que, partiendo de la escuela, rebasaba las paredes del aula, afirmando la "globalidad" de la educación. Se iniciaba una nueva etapa de apertura al mundo exterior, de toma de conciencia sobre la necesidad de establecer puentes entre la formación académica y las realidades sociales, económicas, culturales, laborales... Después de casi cuarenta años se sigue reclamando esta necesidad.

En 1996 destacamos dos informes de gran importancia, uno de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre educación, en el que alertaba de los rápidos cambios de la economía y de la técnica, así como de su incidencia en la formación, de manera que la evolución de los conocimientos y la propia transformación de las empresas mostraban que el contenido que se transmitía en los centros académicos era obsoleto, era necesario pensar en un nuevo modelo de enseñanza que capacitará y permitiera al alumnado la adquisición de procedimientos de aprendizaje útiles a lo largo de su vida. El otro informe, de la UNESCO, el "Informe Delors", (Delors, 1996), presentaba la educación durante toda la vida como una de las llaves de acceso al siglo XXI, pero esta afirmación no era nueva. Proponía cua-



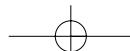
tro aprendizajes: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”, sobre los que tenía que estructurarse la educación, los cuales se materializan en el Practicum, como periodo de anticipación, socialización y de entrenamiento, lugar de encuentro entre el conocimiento académico y la práctica profesional, en la que adquieren la plenitud de su sentido. Conocer, de acuerdo con Pérez Serrano (2000), significa averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales, la naturaleza, las cualidades y las relaciones de las cosas. Buscar las conexiones de los conocimientos con la realidad es posible a través del Practicum porque ofrece la posibilidad de aprender cómo se hace, y de mostrar cómo “saber hacer”.

El Practicum se presenta como una oportunidad única para comprobar la pertinencia de los conocimientos teóricos en la resolución de problemas prácticos, pues como afirma Marina (2001:54): “un problema teórico se resuelve cuando conozco la solución. Un problema práctico no se resuelve cuando conozco la solución, sino cuando la pongo en práctica, que suele ser lo más difícil”, por lo que de acuerdo con nuestra experiencia disciplinar, nuestros roles organizativos, situaciones del pasado, intereses y perspectivas políticas y económicas, nos enfrentamos a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes. Schön (2002) utiliza el término *artista* para referirse a los profesionales de la práctica extraordinariamente expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. A las competencias que los prácticos muestran en estas situaciones las denomina arte profesional. Afirma que los formadores han empezado, una vez más, a ver este arte como un componente esencial de la competencia profesional, y a plantearse la conveniencia de articularla en coherencia con el currículum profesional. Se trata de adquirir, de forma crítica y reflexiva, competencias y desarrollarlas en escenarios de formación o de desempeño laboral que permi-

tan el entrenamiento en formas diferentes de “hacer” frente a numerosas situaciones, a la vez que, facilita el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en resolución de problemas, estudios de casos, elaboración de proyectos, etc., cuestiones demasiado olvidadas en los métodos de enseñanza actuales, como puso de manifiesto los datos del “Proyecto CHEERS” (García Montalvo, 2001,2002). Como novedad, el “Informe Delors” señalaba la necesidad de “aprender a vivir juntos” e incidía que los espacios de formación en escenarios profesionales contribuyen de forma decisiva a este aprendizaje porque las situaciones laborales reclaman el trabajo en equipo. Finalmente, *aprender a ser*, era el tema dominante del “Informe Faure” (1972). Se trata de concebir la educación como un todo atendiendo a estos cuatro pilares, recogidos, años después, en la Convergencia Europea.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO,1998), constituye otro hito importante, aprueba la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”. En ella, destacamos dos artículos que hacen referencia explícita a la interrelación entre teoría y práctica profesional, así como a la necesidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior: el art.13 incide en la “mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias.., la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el Espacio Europeo de Educación Superior...”; y, el art.15, “poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes”.

El siglo XX se cerró, para la educación superior, con la gran Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES, UNESCO, París, octubre, 1998) y el XXI se ha abierto con los resultados del seguimiento de cinco años, conocido como CMES+5 (1998-2003). Se insiste en que “las instituciones de educación superior deben procurar educar a graduados calificados que sean ciudadanos responsables



y proporcionarles oportunidades de aprendizaje... Al comienzo de este siglo, podemos ver los efectos devastadores de un concepto de desarrollo económico basado en la especulación. Así, es muy oportuna la adopción por parte de la comunidad internacional de un documento que claramente afirme que las instituciones de educación superior deben preservar sus funciones críticas para el interés de la democracia”¹.

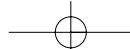
2. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Todo el trabajo que se venía realizando y publicando a través de diferentes documentos, como los anteriormente citados, contribuyeron al proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con él se pretende que los Estados miembros de la Unión Europea adopten un sistema de titulaciones comprensible y comparable que promueva la libre circulación de sus egresados por el mercado laboral europeo, así como una mayor competitividad internacional del sistema educativo europeo.

Se propugna una *formación de cara a la inserción laboral*, no a demanda exclusivamente de las exigencias del mercado, cuando se puede dar, en la actual estructura organizativa de las universidades, la paradoja de un desconocimiento del mismo, debido a que la cultura universitaria propiciaba un doble síndrome el “de fábrica de diplomas y torre de marfil que es preciso superar para abrirse asimismo al mundo profesional y tener en cuenta las necesidades reales de la sociedad” (Mayor Zaragoza, 2001:460).

Como se puede comprobar en las Declaraciones y Comunicaciones de la Unión Europea las reformas universitarias han ido incorporando con mayor insistencia la *introducción de la práctica profesional en la formación universitaria* mediante la inclusión, en los planes de estudios, de disciplinas vinculadas a la

práctica y, sobre todo, con las Prácticas profesionales o Practicum. Con la introducción de esta materia troncal se pretendía, al menos teóricamente, una aproximación al ejercicio de la profesión en contextos reales, que permitiera analizar y reflexionar sobre la pertinencia y adecuación de los contenidos teóricos y el entrenamiento en otro tipo de aprendizajes que sólo tienen lugar en la acción, como en el caso de las competencias. La Convergencia Europea apuesta por aprendizajes en diferentes escenarios formativos, asignándole al Practicum en la configuración de los títulos de grado un número mayor de créditos. No se trata de adecuar matemáticamente viejos modos de hacer en el aula a las necesidades e “imposiciones” que se derivan de la normativa comunitaria, sino de implicarse en un proceso de reflexión y debate colectivo en el que, de forma colaborativa y con la autonomía y experiencia profesional que nos respalda, perfilemos los rasgos fundamentales de nuestro quehacer docente. Se parte de un modelo educativo universitario en el que subyace la filosofía de que el alumnado necesita *estudiar mucho durante pocos años para trabajar toda la vida*. Desde esta óptica se olvida el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, el profesorado se sitúa como conocedor de la materia y el alumnado como receptor de un saber que con frecuencia le es ajeno, pero se le presenta como un producto acabado, organizado y listo para ser almacenado en su memoria, recuperándolo ante la prueba de evaluación correspondiente de la forma más fidedigna posible, máximo cuando, en ciertos centros, se prodigan los exámenes de “preguntas objetivas” que, a la vez, se trasladan a la correspondiente unidad informática, para que los corrijan. Lógicamente, el alumnado en este proceso no construye conocimiento, en el mejor de los casos, lo retiene y lo reproduce, pero realmente no tiene una comprensión crítica y reflexiva del mismo. Estos procedimientos están desfasados de las realidades y las aspi-



raciones de las poblaciones, y, particularmente, de la evolución del mercado de trabajo, de la tecnología y de las sociedades, (Mayor Zaragoza, 2001), provocando el distanciamiento de los mismos. El aprendizaje superficial y ajeno al estudiante genera problemas a la hora de ponerlo en práctica, de realizar acciones fundamentadas en él, de resolver situaciones que se presentan en el ejercicio profesional, a la vez que supone una amenaza para la motivación y el interés por el conocimiento, para el desarrollo del pensamiento crítico, etc. También los *elementos contextuales* condicionan la labor educativa, como la idiosincrasia de cada facultad, la cultura profesional que se vive, la propia organización departamental, el estilo comunicativo y relacional que existe, las normas explícitas e implícitas de cada facultad, los valores predominantes, las tradiciones... constituyen un marco de influencia en el ejercicio profesional y en los procesos de cambio e innovación. Señalaremos, a continuación, los aspectos de las Declaraciones y Comunicaciones que expresan la necesidad de interrelacionar la formación académica con el mundo laboral.

2.1. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

En primer lugar cabe señalar la “*Magna Charta Universitatum*” (1988) firmada por los Rectores de las Universidades Europeas, el día 18 de septiembre de 1988. En la *Declaración de la Sorbona* (1998), se comprometen a promocionar un marco común de referencia para mejorar el reconocimiento externo, la movilidad de los estudiantes y las *posibilidades de empleo*. Se hace referencia a los cambios que se aproximan en las condiciones educativas y laborales, y a la diversificación del curso de las carreras profesionales, en las que la educación y la formación continua serán fundamentales. La *Declaración de Bolonia* (1999), se plantea “incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación

superior”, asegurando que “adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”. La *Declaración de Praga* (2001) introduce como líneas adicional, “el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea...”, contemplado en la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, y “la promoción del atractivo del área de educación superior europea, mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación”. La *Declaración de Berlín* (2003), reconoce el desarrollo de programas de estudio que combinen la calidad académica con *la relevancia de la ocupación duradera...* Hacen un llamamiento a las instituciones y empresas para que hagan un uso completo del Suplemento al Título, para *promover la ocupabilidad* y facilitar el reconocimiento académico con vista a poder acceder a otros estudios².

El *Seminario Oficial de Bolonia* (2005), “*Employability in the context of the Bolonia process*”, entre las conclusiones generales que trasladan a “*Bologna Follow-Up Group*” (BFUG) señala la necesidad de establecer *puentes entre los estudios académicos y las actividades profesionales* creando vínculos firmes entre ambos, es un camino ineludible para reforzar la empleabilidad. A su mejora contribuirá el proporcionar con flexibilidad amplias posibilidades relacionadas con la estructura, el volumen, orientación y perfil de los estudios, que posibiliten itinerarios curriculares diversos. Recomiendan las *estancias en empresas* o pasantías en los programas del grado. Los empleadores y las instituciones de educación superior deben hacer posibles estas pasantías de manera que se asegure la relevancia del programa. Para alcanzar los objetivos de empleabilidad será necesario implicar a los empleadores (públicos y privados), sindicatos y a las asociaciones profesionales (Ventura, 2005).



Finalmente, en la *Declaración de Bergen* (2005) se acuerda avanzar en los siguientes temas: puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a garantía de calidad recogidos en el informe de ENQA (*Trends in Learning Structures in Higher Education II*, 2001); puesta en práctica de los marcos de las *calificaciones nacionales*; creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo...

Junto a las Declaraciones contamos con diferentes Comunicaciones (2001, 2002, 2003)³ de la Unión Europea que hacen referencia a la necesidad de establecer *vinculación entre la formación y el desarrollo profesional*, provocando un aprendizaje más atractivo, así como la realización personal y la *empleabilidad*, estimulando y apoyando el *aprendizaje en el lugar de trabajo*.

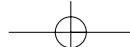
En España se establecen medidas legislativas para llevar a cabo las indicaciones de los organismos internacionales, así tenemos el *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado*. Establece, en el artículo 13. 3. "Las universidades podrán valorar en créditos la realización de prácticas en empresas o instituciones, de trabajos profesionales académicamente dirigidos e integrados en el plan de estudios, así como el reconocimiento de los estudios o actividades formativas realizados en el marco de programas universitarios o interuniversitarios, nacionales o internacionales". Y, la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, que trata de promover las oportunidades de empleo, a partir de una mejora en el funcionamiento del mercado de trabajo.

Consideramos que no se trata de una sumisión de la formación y de la universidad a los imperativos del mercado laboral sino de establecer una relación dialéctica entre ambos, de acuerdo con la filosofía de la

Conferencia mundial sobre la Educación Superior (1998). No se trata de trasladar al EEES una filosofía determinada por los intereses del capital, ni tampoco una formación sin tener en cuenta las transformaciones sociales, económicas y laborales.

2.2. Desafíos para la educación superior

Del análisis de los diferentes textos indicados encontramos cuestiones que se han intensificado con el paso del tiempo en las indicaciones internacionales, como: Educación a lo largo de toda la vida. El aprendizaje del alumnado como el eje central de la formación y la flexibilidad de itinerarios. La relación de la educación y la formación con las demandas sociales y económicas, lo que supone el reforzamiento y renovación de los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad, así como el ajuste entre formación y empleo. Y, por consiguiente, a la necesidad de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos, teniendo en cuenta diferentes escenarios de aprendizaje, introduciendo en la formación inicial la práctica laboral como otro espacio de enseñanza y aprendizaje. La cooperación e intercomunicación entre instituciones, que lleva a la movilidad. Formación y empleabilidad. Calidad. La formación basada en competencias. Cambio en los métodos tradicionales de educación. La preocupación actual por establecer una relación tan estrecha y vinculada entre lo que la empresa pide en un determinado momento y lo que la universidad debe dar, no tiene porque entenderse como un intento de transformar a la universidad en una institución de formación que prepare exclusivamente para el trabajo. En este sentido el profesor Sáez (2003, 2006) ha elaborado un modelo comprensivo de los actores que intervienen en el proceso de profesionalización de los educadores sociales entre los que se establece una relación dialéctica.



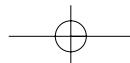
Entre los desafíos a los que la educación superior se enfrenta cabe mencionar, a título orientativo, las siguientes cuestiones: ¿Cómo conseguir la incorporación y participación del profesorado al movimiento de innovación propuesto a partir de la Convergencia Europea? ¿Cómo llevar a cabo esta reforma sin haber provocado cambios en la mentalidad de quienes, en sus aulas, tienen que hacerla realidad y salir de las mismas para interrelacionarse con los profesionales de la práctica? ¿Cómo superar el currículo oculto que valora la formación teórica frente a la práctica en espacios laborales? ¿Cómo superar la tradicional separación entre profesionales de la universidad y los del mundo profesional, eliminando recelos y desconfianzas? ¿Cómo desarrollar innovaciones educativas y el desarrollo de competencias en universidades tradicionalmente orientadas a la transmisión de conocimientos, es decir, cómo generar el cambio de modelo pedagógico que requiere pasar de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje en diferentes espacios, entre los que se encuentran los laborales? ¿Cómo lograr la coordinación entre los docentes, asumiendo que el desarrollo de competencias no puede lograrse con el trabajo aislado de académicos, sino que requiere ser enfocado de forma transversal a través de los distintos escenarios de aprendizaje y enseñanza? ¿Cómo superar la mal entendida libertad de cátedra para articular acciones coordinadas intradepartamentales e interdepartamentales, y, a su vez, con los profesionales del mundo laboral? ¿Cómo compaginar y articular las exigencias de una sólida formación general con las crecientes demandas de especialización que se plantean en el mercado laboral...?

Estos interrogantes, y otros que pudiéramos plantearnos, sugieren que no se trata solamente de generar nuevos diseños curriculares basados en competencias, sino de cambios profundos y generales, relacionados

con las concepciones de entender la educación y la función docente, que lleven a cambios en las formas de "saber", de "hacer", de "convivir" y de "ser". La respuesta a los desafíos planteados también implica avanzar en un verdadero proceso de cambio de la cultura organizativa universitaria, y, de las políticas y prácticas académicas que en ella se sustentan; reformas que deberán acompañarse de una financiación adecuada si se quieren hacer realidad, superando el famoso "coste cero".

3. Programas de la Unión Europea relacionados con el desarrollo profesional

Los programas impulsados por la Unión Europea con frecuencia suelen ser poco conocidos en las universidades españolas a excepción del programa Erasmus y, en los últimos años, el programa Sócrates, los cuales han contribuido a la movilidad de los universitarios, pero no han tenido una incidencia respecto a la vinculación entre formación académica y ejercicio profesional, ni en la posibilidad de realizar el Practicum en los países de destino. Entre las causas se pueden señalar las diferencias, por una parte, entre de las universidades españolas, en las que si bien uno de los pocos aspectos comunes, es el número de créditos asignados a esta materia de la titulación, pues, fueron establecidos por BOE, sin embargo, no suelen coincidir en su distribución en la titulación. Las diferencias entre las universidades europeas también son considerables debido a la falta de homologación y compatibilidad entre los títulos universitarios que han dificultado el poder realizar esta asignatura como una más de la titulación y, por consiguiente, incluida también en el programa Erasmus, de ahí la necesidad de coordinación y flexibilidad interuniversitaria para garantizar su realización en igualdad de condiciones con respecto a los demás estudiantes.



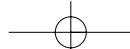
Siguiendo el análisis de los posibles antecedentes de la Convergencia Europea, respecto a la interrelación entre formación académica y formación en espacios profesionales mediante la intervención tutorizada de profesionales, que promuevan el desarrollo de competencias y el entrenamiento en situaciones reales, considero de interés el “*Programa Leonardo da Vinci*” (1995), porque desde su aprobación ofrece esa oportunidad. Programa poco conocido, en general, por el profesorado y el alumnado universitario como muestran los datos aportados por la Agencia Española Leonardo da Vinci, del MEC (2006), que comentaremos a continuación.

3.1. Programa Leonardo da Vinci

Fue aprobado por el Consejo de Ministros de la Unión Europea con la Decisión 94/819 del 6 de diciembre de 1995, con objeto de poner en marcha una política integrada de Formación Profesional en la Unión Europea, que apoya y complementa las acciones de los Estados Miembros en diferentes campos de acción: movilidad, proyectos piloto, competencias lingüísticas, redes de cooperación transnacionales y redes de documentación.

La segunda fase del programa, LEONARDO II, fue aprobada mediante la Decisión 99/382 de 26 de abril de 1999, y tiene efecto desde el 1 de enero del año 2000 hasta el 31 de diciembre de 2006. Los “objetivos” del programa, LEONARDO II se han concretado en: “Reforzar las aptitudes y las competencias de los individuos, en especial de los jóvenes, que siguen una primera formación profesional. Mejorar la *calidad de la formación profesional continua* y de la adquisición de *aptitudes y competencias* a lo largo de toda la vida para aumentar la capacidad de adaptación de las personas. Promover y reforzar la contribución de la formación profesional al proceso de innovación, para mejorar la competitividad y el espíritu de empresa con el fin de crear nue-

vas posibilidades de empleo”. Con ellos se trata de apoyar los trabajos de seguimiento de la Declaración de Copenhague (2002, sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza Profesional) y el Plan Estratégico de Lisboa (2000), entre otros. Contempla como “beneficiarios” a: centros y organismos de formación profesional de todos los niveles, incluidas las universidades; centros y organismos de investigación; empresas, en particular las pequeñas y medianas empresas y el sector artesanal, establecimientos del sector público o privado; organizaciones profesionales, incluidas las cámaras de comercio; interlocutores sociales; entidades y organismos locales y regionales; organizaciones de voluntariado, ONG. Esta iniciativa europea propone diferentes tipos de acciones, si bien nos centramos en los “Proyectos de Movilidad”, por considerar que son los que mejor responden a nuestros intereses. Estos proyectos están dirigidos a personas jóvenes que están desarrollando una formación profesional, y para los formadores. Contemplan dos tipos de acciones: estancias e intercambios, dirigidos a responsables de recursos humanos, formadores y tutores⁴. Consideramos que estos programas constituyen una oportunidad única para relacionar la formación académica y la profesional en contextos laborales, por los objetivos que se plantean, los destinatarios, las prioridades, la dimensión pedagógica en su organización, que contempla la tutorización y el asesoramiento, tal y como en diferentes Facultades de Educación se realiza el Practicum de Pedagogía, y, porque pretende validar las competencias adquiridas, lo cual se consigue mediante la acción profesional. Sin embargo, como he indicado anteriormente, este programa es un gran desconocido y una oportunidad perdida de anticiparnos, con experiencias previas realizadas a través del mismo, al diseño del Practicum en los futuros títulos de grado y postgrado de Educación o de Pedagogía.



En el análisis realizado de los documentos aportados por la Agencia Española Leonardo da Vinci (MEC, 2006), comprobamos en la *Tabla 1. N.º de proyectos y de beneficiarios*, el número tan reducido de estudiantes universitarios que participan en los mismos. Del total de beneficiarios, 34163, sólo 4829 son universitarios, siendo un programa de clara vocación profesionalizadora, y, en este sentido, se vienen realizando numerosos esfuerzos; se puede destacar el año 2004, con el mayor número de participantes (1.103). Además, se observa que con el paso de los años, se han reducido el número de proyectos presentados, pero se ha incrementado el número de proyectos concedidos, aspecto que no valoramos al carecer de una evaluación de los mismos.

Otro aspecto a señalar es el “número de proyectos por tipo de organización y objetivo” recogido en la *Tabla 2*. Resulta bastante sorprendente la ausencia significativa de la universidad como organización promotora de los mismos, máxime cuando la solicitud de estos proyectos no se hace a título personal sino por instituciones, como consta en los “beneficiarios”. Además, los proyectos concedidos no corresponden a las Facultades de Educación, por lo que no han tenido incidencia en la formación de los profesionales de estas titulaciones. ¿A qué se debe esta situación? Podemos cuestionarnos diferentes aspectos, como el grado de información que el profesorado tiene de estos programas, el tipo y la forma de difusión que las unidades universitarias encargadas de la misma realizan entre la comunidad universitaria, las medidas impulsadas por éstas para promover la participación, el grado de compromiso del profesorado con las cuestiones internacionales, con la movilidad, etc.

En estos programas se señalan los siguientes objetivos: A.- Formación Profesional Inicial. B.- Estudiantes Universitarios. C.- Jóvenes Trabajadores. D.-Responsables RRHH E.- Formadores”.

TABLA 1. PROYECTOS Y BENEFICIARIOS

Año	Proyectos presentados	Proyectos concedidos	Beneficiarios	Estudiantes convocatoria universitarios
2000	372	144	3.379	316
2001	284	129	4.217	440
2002	328	191	4.225	807
2003	355	145	4.206	497
2004	332	155	5.173	1.103
2005	299	165	6.120	749
2006	289	203	6.843	917
Totales	2.259	1.132	34.163	4.829

Tabla de elaboración propia, a partir de los datos de la Agencia Española Leonardo da Vinci.

Al relacionar los proyectos en los que participa la universidad con los objetivos de los mismos, se verifica, lo que sería una presencia testimonial de la universidad (participa sólo en 32 proyectos de los 1132 concedidos), dentro de la evolución anual se ve un incremento de su participación con el objetivo de promover proyectos “específicos universitarios” (B) y proyectos que integran además la “Formación Profesional Inicial” no universitaria (los módulos profesionales) y a “Jóvenes Trabajadores”, lo que pueden constituir experiencias

TABLA 2. PROYECTOS POR TIPO DE ORGANIZACIÓN Y OBJETIVO

Año	T. organización	AB	ABC	B	BC
2000	universidad	0	0	0	1
2001	“	1	1	0	0
2002	“	1	0	1	0
2003	“	0	0	0	0
2004	“	2	0	0	0
2005	“	1	1	0	1
2006	“	1	10	11	0
Total		6	12	12	2

Tabla de elaboración propia, a partir de los datos de la Agencia Española Leonardo da Vinci.

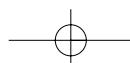


TABLA 3. PROYECTOS EN LOS QUE PARTICIPA LA UNIVERSIDAD		
Año	P. Concedidos	P. que participa la universidad
2000	144	1
2001	129	2
2002	191	2
2003	145	0
2004	155	2
2005	165	3
2006	203	22
Total	1132	32

Tabla de elaboración propia, a partir de los datos de la Agencia Española Leonardo da Vinci.

muy interesantes en función de cómo se diseñen y se realicen.

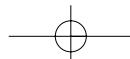
Por último, indicar la presencia, mejor sería decir ausencia de la universidad en estos proyectos, si bien resulta esperanzador el número de proyectos en los que ha participado durante el año 2006. El desafío se orienta a difundir y solicitar estos proyectos en un futuro.

Estos programas se han integrado en un programa común que el Parlamento Europeo ha aprobado: *"El Programa de Aprendizaje Permanente"*, publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea de 17 de octubre de 2006, C 251E/37. Este programa cubre el periodo 2007-2013, e incluye como subprogramas a los programas existentes: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, etc., entrando en vigor el 1 de enero de 2007. Si bien, conviene señalar que las expectativas de movilidad dentro del programa Leonardo da Vinci son muy inferiores a las de los programas Comenius y Erasmus (1.040.000 frente a 3.000.000)⁴. Apuesta por el aprendizaje permanente para conseguir, entre otros aspectos, más y mejores puestos de trabajo, la innovación y la dimensión europea en los sistemas y las prácticas; promover la creatividad, la competitividad, la empleabilidad y el crecimiento de un espíritu empresarial... También considero interesante la definición

de conceptos que realiza: "formador, persona que en el cumplimiento de sus funciones, participa directamente en el proceso educativo y de formación profesional en los estados miembros" (Artículo 2.5). Y, en el artículo 2.12: *"formación profesional, toda forma de educación o formación profesional inicial, incluidos la enseñanza técnica y la profesional y los sistemas de aprendizaje, que contribuya al logro de una cualificación profesional reconocida por las autoridades competentes del Estado miembro en el que se obtenga, así como toda educación o formación profesional continuada cursada por una persona durante su vida laboral"*. El uso que las Facultades de Educación realicen de estos programas es un reto pendiente, sólo el tiempo nos mostrará los resultados de los esfuerzos encaminados en este sentido⁶.

3.2. El proyecto CHEERS

La desconexión y falta de información sobre los titulados universitarios y su inserción laboral propició el Proyecto CHEERS (Career after Higher Education: a European Research Study), un estudio sobre la educación y la transición al mercado laboral de los jóvenes titulados universitarios europeos. El estudio ha proporcionado una base de datos con las respuestas de más de 40.000 encuestadas, con una amplia presencia de información sobre España. Los resultados han revelado una marcada diversidad, por ejemplo, los graduados universitarios en países del norte y oeste de Europa, así como en Japón, disfrutan de una transición relativamente suave del estudio al trabajo, y hacen buen uso de los conocimientos y aptitudes obtenidos durante la educación superior; contrastando con los graduados del sur de Europa, que tienen mayor dificultad en encontrar y mantener un empleo apropiado a su educación durante los primeros años después de graduarse. Las diferencias están, en parte, justificadas por las diversas formas de enseñar y aprender en



cada país. Si bien una fuerte base teórica de la educación superior parece ser importante y común a todos los países, en el norte y oeste de Europa se concede mayor atención a los aprendizajes, basados en actividades prácticas, orientados a la adquisición de experiencia laboral a lo largo de los estudios. Los graduados españoles consideran insuficientes las condiciones de estudio en la universidad, sobre todo las relacionadas con las oportunidades para acceder a prácticas en empresas, a la investigación y a la enseñanza práctica.

Afirman que el ajuste entre formación y empleo mejora con el avance de la trayectoria laboral⁷. Por consiguiente, el Practicum se convierte en un recurso fundamental porque permite el inicio y socialización en este ámbito, ¿porqué no se potencia en las universidades el desarrollo de un Practicum que facilite y se antice a esta realidad?

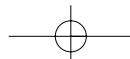
En España los datos sobre la inserción laboral de los titulados en Pedagogía, en un primer momento, nos los proporciona la ANECA a través del documento "Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social" y en "El Libro Blanco. Título de grado de Pedagogía y Educación Social", se afirma la existencia de lagunas de tipo metodológico, y destaca la demanda mayoritaria de una mayor formación práctica en la carrera (81,8%).

Si revisamos, por ejemplo, el Informe de Evaluación Externa (2004), de la titulación de Pedagogía, de la Universidad de Murcia, cursos 2001/02 y 2002/03⁸, encontramos las siguientes conclusiones: el 70% de los titulados en Pedagogía se muestran poco satisfechos respecto a la capacitación y orientación profesional de los estudios realizados, reclamando más prácticas en el mundo laboral o formación más útil (adecuación de los planes de estudio) para el desarrollo de las competencias que reclama el mundo laboral; deficiente definición de la especificidad profesional de esta titulación, y de la formación práctica (interna y externa) que proporciona;

las metas oficiales no explicitan adecuadamente competencias profesionalizadoras comunes y polivalentes para diferentes puestos o ámbitos de ejercicio profesional en la educación formal y no formal; carencia de recursos para abordar con efectividad la carga de trabajo que lleva el Practicum (planificación, coordinación, supervisión, evaluación). Dar respuesta a estas deficiencias exige el compromiso de todos, empezando por una política universitaria que apoye el Practicum, en igualdad de condiciones con otras facultades, para dinamizar cambios en la organización de los departamentos, profesorado, alumnado y tutores/as externos. "El Libro Blanco. Título de grado de Pedagogía y Educación Social" expone de forma clara y constante la importancia del Practicum como eje básico para orientar el programa de formación del alumnado, lo considera la asignatura más profesionalizadora del plan de estudios, donde deben integrarse las dimensiones teórica, técnica y práctica, además de la socialización de los futuros profesionales, alerta de la conveniencia de que se tomen "las decisiones adecuadas para que el profesorado no la utilice como una forma de completar su carga docente total, sino como una asignatura importante y específica dentro de la titulación". Recoge que el Practicum es poco valorado como materia troncal y, sin embargo, se considera que debe de actuar como eje estructurador de las titulaciones, un discurso sin correlación en la práctica real, y la confirmación, como hemos indicado anteriormente, de la existencia de un "currículo oculto" que concede preeminencia de la teoría sobre la práctica, olvidándose de que esta asignatura requiere la integración de conocimientos múltiples para responder a las demandas sociales y laborales.

3.3. El proyecto REFLEX

El Proyecto Reflex (The Flexible Professional in Knowledge Society)⁹ puede conside-



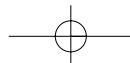
rarse continuador del Proyecto Cheers. Su coordinación en España, está a cargo de CEGES (Centro de Estudios de Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia) y de la ANECA. Actualmente están realizando el estudio sobre la "Encuesta de Inserción Laboral 2005" cuyo objetivo principal es conocer las competencias demandadas por el mercado laboral y las que son adquiridas en el sistema educativo, para informar al sistema educativo de cuáles son los aspectos que deben desarrollarse y aquellos que deben dejar de ser prioritarios.

4. El Practicum en la titulación de Pedagogía. Situación actual y propuestas

Los discursos conciben el Practicum como una vía para superar la posible fragmentación del conocimiento adquirido en las diferentes disciplinas, relacionarlo con las situaciones reales de la práctica profesional comprobando su pertinencia o no, sostienen que es la asignatura más profesionalizadora del plan de estudios, en la que deben integrarse las dimensiones teórica, vivencial, técnica y práctica interrelacionándolas, facilita la socialización de los futuros profesionales, la consecución de diferentes competencias transversales y específicas. En él convergen todas las materias, no corresponde a un área de conocimiento, sino que las convoca a todas, reclamando para su diseño el trabajo coordinado y en equipo del profesorado que pueden indicar las aportaciones de las mismas, las competencias que desde ellas se pretenden desarrollar y que se materializan en la acción... Su objetivo de integración e interconexión del conocimiento para responder a las necesidades sociales y laborales que se presentan en el ejercicio profesional es una constante en los documentos publicados por los organismos internacionales y nacionales. Posiblemente se escriba mucho pero se lea poco, y, aún se lleve menos a la práctica, de

aquí lo repetitivo de estas ideas y el escaso eco que parecen tener en las políticas universitarias y en algunas prácticas académico-docentes-profesionales.

El Libro Blanco "Título de Grado en Pedagogía y Educación Social" (ANECA)¹⁰ reconoce que en la titulación de Pedagogía ha sido un factor esencial para definir sus ámbitos profesionales específicos, a través de él se han verificado campos profesionales consolidados, a la vez que ha posibilitado la emergencia de nuevos espacios laborales en diferentes instituciones educativas, sociales y culturales. Esta titulación ha traspasado las fronteras tradicionales de la educación formal, en la que también se han abierto nuevas posibilidades, para hacerse presente y visible en el contexto social, cultural y empresarial, en las que se están consolidando diferentes perfiles profesionales. El Practicum se revela como una herramienta indispensable en la construcción de nuevos campos profesionales. El desafío consiste en hacer realidad las proclamas teóricas, carecemos de políticas públicas que posibiliten su realización con calidad (políticas públicas y universitarias sobre su organización y desarrollo en la universidad y fuera de ella, con financiación, profesionales comprometidos y cualificados en la universidad y en las instituciones receptoras de alumnado en prácticas...), que promuevan la vinculación entre disciplinas y mundo laboral, para evitar el inicio de la desprofesionalización (Sáez, 2003) desde la formación inicial. La vinculación entre universidad, sociedad y mundo laboral pasa necesariamente por el diseño y realización de un Practicum en el que se haga realidad el discurso de la interrelación del conocimiento, del aprendizaje en diferentes espacios, la aplicación crítica de teorías superadoras de planteamientos que esterilizan el pensamiento... Se necesita una política de profesorado que contemple su formación y experiencia para responsabilizarse del mismo, como en el resto de materias de la titulación, que establezcan



criterios su elección (asignatura troncal), así como para la elección de centros de prácticas (basada en aspectos profesionalizadores como: líneas de investigación, relación con las asignaturas teóricas impartidas...); con cierta frecuencia, esta asignatura suele quedar, mayoritariamente, en manos del profesorado más joven o de última incorporación y sin formación práctica, o incluso pendiente de contratar, lo que está en contradicción con la filosofía del mismo, existiendo, en algunos casos, cierto "currículo oculto" de la preeminencia de la teoría frente a la práctica en el reconocimiento del prestigio de la primera frente a la segunda; también conviene reflexionar y analizar sobre cómo se articulan los contenidos académicos de las materias en relación al Practicum, las relaciones de los docentes con el mundo exterior, la propia formación de los docentes y de los tutores y tutoras externos para tutorizarlo, las estrategias y procedimientos de trabajo conjunto y coordinado, la resolución de posibles dificultades que se originen en este complejo entramado de vivencias y experiencias, de conocimientos, recursos, las estrategias utilizadas.

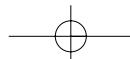
Su organización y gestión desde las propias facultades es diferente de unas a otras, mientras en unas se libera a uno o varios profesores parcialmente de sus funciones docentes, en otras, lo asume sólo un docente y sin reducción de carga docente; los incentivos económicos también difieren, así como el reconocimiento de estas funciones de gestión educativa en la valoración que hacen las Agencias de Calidad y Acreditación del profesorado, lo que supone discriminaciones entre los docentes que realizan unas mismas tareas y funciones.

La formación continua del profesorado en relación a esta materia es una tarea pendiente, en muchos casos, como se pone de relieve en los programas realizados tanto por los ICEs como por las Facultades, y en la misma situación se encuentran los tutores y

tutoras de las instituciones que acogen alumnado en prácticas. La evaluación es otro aspecto importante, llevar a cabo procesos continuos de evaluación rigurosa, no rígida, requiere, una vez más, el compromiso de todos los implicados para hacerla posible.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar al alumnado, y su responsabilidad en su proceso de formación a la hora de tomar decisiones sobre su perfil profesional y la elección coherente de centros de prácticas en relación con el mismo, sobre cómo deciden y orientan su Practicum, la vinculación entre sus líneas de intensificación académica y la elección de centros, orientada, con frecuencia, por criterios de proximidad y no por criterios de profesionalización.

La Convergencia Europea concede un mayor protagonismo al Practicum de Pedagogía, (en la propuesta actual de grado, pasa de 12 créditos LRU a 30 ECTS), pero partiendo de la experiencia sobre el desarrollo del mismo, nos tenemos que cuestionar si este protagonismo se va a mantener en el discurso o si va a venir acompañado de una política pública, universitaria, que contemple el componente económico, docente, investigador, profesional y laboral, que atraviese los distintos estamentos para impregnar las teorías y las prácticas, las exigencias de la ciencia, de la cultura, de la empresa... que no discrimine los Practicums, según las facultades, que aglutine a los diferentes sectores para formar profesionales cualificados, capaces de dar respuestas a las situaciones que se presentan en el desempeño del ejercicio profesional, relacionadas tanto con los conocimientos como con los procedimientos. Estos planteamientos en la enseñanza universitaria suponen una oportunidad para cuestionarnos la validez de muchos conocimientos, de los procedimientos utilizados, de las metodologías desarrolladas, de las propias experiencias y actuaciones, de algunas rutinas adquiridas e interiorizadas acríticamente que dificultan la innovación... El cambio también



depende del compromiso de los profesionales para llevarlo a cabo, de su voluntad de reflexionar y tomar decisiones sobre la enseñanza que imparten, de su capacidad para trabajar en equipo, de coordinarse con otros, de establecer relaciones horizontales, del conocimiento de las materias que imparten... Elaborar, por ejemplo la "Guía de la titulación", la "Guía docente del Practicum" nos plantea desafíos y oportunidades para avanzar en las cuestiones planteadas. Cuestiones como ¿qué guía elaborar?, ¿quiénes participan en su diseño?, ¿cómo se implementa?, ¿cómo se evalúa?, etc., Encontrar respuestas a estos interrogantes nos llevará, por ejemplo, a revisar el diseño, desarrollo y evaluación actual del Practicum de Pedagogía, a elaborar materiales para el profesorado, el alumnado y los tutores externos (profesionales de la práctica laboral concreta), a revisar los procedimientos, a superar la posible fragmentación del conocimiento de las materias para integrarlos en un todo interrelacionado, a cambiar procedimientos de trabajo individuales por trabajo en equipo y coordinado entre profesorado que imparte asignaturas diferentes en la titulación, pero que convergen en el Practicum, y, a su vez, de estos con los tutores/as externos.

Una vez más, destacamos el valor del Practicum como una vía imprescindible para iniciar el acercamiento y entrenamiento en el ejercicio profesional, a su vivencia y experiencia, a las situaciones reales de incertidumbre que se presentan y es necesario dar respuesta de forma inmediata poniendo en juego las competencias adquiridas en la formación teórica... La vida es una navegación sobre un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas (Morin, 2005). La experiencia acumulada durante estos años puede contribuir de forma decisiva al diseño y desarrollo de esta asignatura.

Bibliografía

Coombs, Ph. H. (1978). *La crisis mundial en la educación*. Barcelona: Península.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana

Faure, E. (coord.) (1972, 1983): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza-UNESCO.

García Montalvo, J. (2001): *Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa*. Valencia: Bancaja.

-(2002): *El ajuste entre la formación y el empleo de los graduados de enseñanza universitaria*, en Cuadernos Capital Humano, nº 22. www.ivie.es

Ley 56/2003 de 16 de diciembre, de Empleo. Publicada en el BOE n. 301, miércoles 17 de diciembre de 2003. <http://www.boe.es/boe/dias/2003-12-17/pdfs/A44763-44771.pdf>

Marías, J. (2000): *Tratado sobre la convivencia. Concordia sin acuerdo*. Barcelona: Martínez Roca.

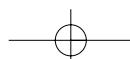
Marina, J. A. "Las drogas y la inteligencia compartida", en Revista *Proyecto*, nº. 40 (2001), pp. 53-64.

Mayor Zaragoza, F. (2001): *Un mundo nuevo*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

-(2005): *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós Asterisco.

Pérez Serrano, G. (2000): "Reflexiones sobre la investigación en Educación Social y Animación Sociocultural", Pérez Serrano, G.



(coord.), *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

Sáez Carreras, J. (2003): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadota*. Madrid: Dykinson.

- *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.

Schön, D. A. (2002): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, MEC.

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior*, UNESCO, París, 5-9 de octubre de 1998.

Ventura, J. (2005): *El Prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis inédita. Universidad de Barcelona.

Nota: Una información más amplia sobre estos aspectos se puede consultar a través de las siguientes páginas web:

¹ http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spain.htm

² http://www.magna-charter.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_sorbona.pdf

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf

<http://www.ugr.es/~fbd/ects/Nueva%20carpeta/declaracionpraga.pdf>

http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/1_Declaraciones_ministeriales/DEC_Comunicat_Berlin.pdf

<http://www.ub.edu/ub/europa/documents\semnaribolonya1004.pdf>.

<http://www.uca.es/web/estudios/eees/documentos/bergenesp.pdf>

http://www.um.es/ice/convergencia/trendsiv_spainish.pdf

³ http://europa.eu.int/comm/research/sciencesociety/action-plan/action-plan_es.html

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11056.htm>

http://www.ub.es/ub/europa/documents2/2_Comunicats_de_la_Comissio/o2_COM_paper_univers.pdf

⁴ <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=leonardo&id=2>

⁵ http://www.mec.es/educa/leonardo/estadisticas/doc/A_oo_06_estadistica_gral_web_2006_09_25.pdf

⁶ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oi/2006/ce251/ce25120061017es00370061.pdf>

⁷ <http://www.ciberoteca.com/ediciones/pdf/Cuad31.pdf>

⁸ <http://www.um.es/facetedu/informe/evaluacion/autoevaluacion/informe-ped-psi>

⁹ http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin26/boletin_26.html

<http://qualitas.usal.es/html/62.htm>

www.insercionlboral.net

http://www.aneca.es/actividades/ilaboral_web.html

http://www.aneca.es/docs_trabajo/docs/Imagenpublica_ampliada.pdf

¹⁰ http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

DIRECCIÓN DE LA AUTORA: Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus del Espinardo (30100). Espinardo (Murcia).

Correo electrónico: ebas@um.es

Fecha de recepción del artículo: 20.IX.2006

Fecha de aceptación definitiva: 15.XII.2006

