

El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación

The practicum as an area of professional learning for Student Teachers

María José Latorre Medina
Francisco Javier Blanco Encomienda
Universidad de Granada, España

Resumen

Las lecciones extraídas del pasado dejan claro, por un lado, que el prácticum, además de una materia troncal de gran significación y relevancia para los futuros docentes, responde a un periodo estratégico del proceso de socialización profesional. Por otro, que el prácticum brinda al estudiante una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir el conocimiento y las competencias profesionales que se necesitan para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados en los últimos años para incrementar la profesionalidad de los maestros desde la formación práctica universitaria, se continúan apreciando deficiencias que obstaculizan la explotación de este periodo formativo. Asumiendo que la formación práctica que se reciba durante la carrera va a determinar en gran medida el desempeño eficaz de la profesión docente, pensamos que ésta es una cuestión relevante en el momento actual de cambio que vive la Universidad, sobre todo, cuando se trata de incrementar la calidad del prácticum y de superar sus limitaciones. El presente trabajo hace suya esta premisa, profundizando en el estudio de dos indicadores que, de acuerdo con la literatura, ayudan a comprender mejor el prácticum, resultando de gran utilidad para su óptimo desarrollo como un espacio valioso de aprendizaje profesional: dilucidar cuáles son las funciones y tareas profesoras que los estudiantes pueden y deben realizar durante su estancia en los centros de prácticum y cuáles los conocimientos prácticos a adquirir en el transcurso de este periodo.

Palabras clave: Prácticum, títulos de Maestro, estudiantes de profesorado, aprendizaje profesional, competencias, funciones y tareas profesoras.

Abstract

The lessons learned from the past make clear, firstly, that the practicum, as well as a core subject of great significance and relevance for future teachers, is a strategic period of the professional socialization process. Secondly, that the practicum provides students with an experience of great educational potential from which one can and must build the professional knowledge and competencies required for the teaching. However, despite the efforts made in recent years to increase the professionalism of teachers from the university practical training, there are still deficiencies that hinder the exploitation of this formative stage. Assuming that the practical training received during the degree course will largely

determine the effective performance of the teaching profession, we think this is a relevant issue at this time of change that the University lives, especially, when trying to increase the quality of the practicum and to overcome its limitations. The present paper supports this premise, looking deeply into the study of two indicators that, according to the literature, help to understand the practicum better and are very useful for its optimal development as a valuable professional learning space: to clarify which the professorial functions and tasks that students can and must do and which the practical knowledge to acquire during their stay in the practicum centers are.

Key words: Practicum, Teacher Education Degrees, Pre-service Teachers, Professional Learning, Competencies, Professorial Functions and Tasks.

Introducción

Las conclusiones extraídas de diferentes trabajos de investigación llevados a cabo sobre la formación práctica de los estudiantes de profesorado (Latorre, 2006, 2007), así como la revisión de otros estudios a nivel nacional (González, Fuentes y Raposo, 2006; López López, 2003; Pérez García, 2008, 2009) e internacional (Carless y Prodan, 2003; Hascher, Cocard y Moser, 2004), nos han animado a indagar de nuevo en la temática *“aprender a enseñar”*, en las posibilidades de aprender durante el período de Prácticum.

Siendo conscientes de que la inmersión de los futuros docentes en situaciones de la práctica y la adquisición de habilidades prácticas son necesarias para comprender la teoría (para hacer significativo lo aprendido de forma abstracta durante la carrera, para afianzar los conocimientos teóricos acumulados en los cursos...) y que la experiencia de prácticum es decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional de los aspirantes a profesor, pensamos que el desarrollo de estudios e investigaciones en torno a esta temática no es sólo conveniente sino también imprescindible, dada la gran potencialidad que dicho período posee en cuanto a elemento con capacidad propia para elevar el nivel de calidad de la formación universitaria de los futuros maestros. *“Es necesario seguir investigando sobre esta temática para disponer de nuevas piezas que nos permitan ir completando el puzzle que ahora comenzamos a vislumbrar y en cierta manera fundamentar las bases de una teoría sobre el aprender a enseñar”* (González Sanmamed, 1995, p. 39).

Aunque hoy día sabemos más acerca del prácticum, todavía seguimos en un mar de dudas e incertidumbres. González Sanmamed (2001) ha intentado explicar este desajuste y, en cierto modo, contrasentido, dándonos a entender que estamos ante un fenómeno multidimensional y dinámico, que constituye uno de los componentes fundamentales de la formación de profesionales: tanto si lo consideramos como un campo de investigación como si lo planteamos como un ámbito de intervención. En ambos casos, el prácticum viene a ser como la punta del iceberg que vendría a representar la polémica relación teoría-práctica en los procesos de formación docente (Altava y Gallardo, 2003).

Afortunadamente, las lecciones extraídas del pasado dejan claro, por un lado, que el prácticum, además de una materia troncal de gran significación y relevancia para los futuros docentes, responde a un periodo estratégico del proceso de socialización profesional, por cuanto ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer y experimentar, en contextos reales, lo que más tarde será su actividad profesional y representa, por ello, una ocasión ideal para favorecer su inserción en la

futura cultura profesional (González, Fuentes y Raposo, 2006). Por otro, que el prácticum brinda al estudiante una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir el conocimiento y competencia profesional que se necesitan para el ejercicio de la docencia (López y Romero, 2004).

Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados en los últimos tiempos para incrementar la profesionalidad de los maestros desde la formación práctica universitaria, se continúan apreciando deficiencias que obstaculizan la explotación del gran potencial formativo que encierra este periodo (Putnam y Borko, 2000), no siempre suficientemente conocido o explorado. Voces de alarma como la proclamada por Romero (2003) ponen de manifiesto que, tras el período de implantación en la última década, los prácticums han arrastrado problemas inherentes a la normativa, su organización, desarrollo y evaluación; limitaciones persistentes que se han de identificar y conocer de cara a su mejora. Concretamente, en las investigaciones llevadas a cabo por Cannon (2002), Ryan, Toohey y Hughes (1996) y Vaillant y Marcelo (2001) se señalan las siguientes limitaciones o efectos negativos del prácticum en la preparación de maestros: falta de éxito en la integración teoría-práctica; dificultad en organizar experiencias adecuadas de formación; falta de preparación de los supervisores; falta de apoyo de los tutores de los colegios; se prima el desarrollo de habilidades técnicas; falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto de materias del programa de formación docente; exceso de trabajo de los estudiantes en prácticas a expensas de su mejor aprendizaje, etc.

Tales evidencias plantean la necesidad de seguir profundizando en esta cuestión *-profesionalización en el prácticum-* y formular nuevas iniciativas destinadas a incrementar la calidad de las experiencias de enseñanza práctica de los nuevos Grados en Maestro. *"Incrementar el carácter profesionalizador del prácticum es necesario -afirman León y López (2006)- para mejorar la calidad de la formación práctica"* (p. 548).

Antecedentes y relevancia del tema objeto de estudio

Un núcleo de preocupación constante entre la comunidad de científicos del campo de la formación inicial del profesorado ha sido -y continúa siendo- el entrenamiento práctico universitario de los aspirantes al ejercicio de la profesión docente, proclamándose éste como una de las prioridades básicas de la investigación educativa, quizás por el papel clave que juega como elemento de tránsito entre la institución universitaria y el mundo laboral. Pero hacer un elenco de las investigaciones más relevantes que, en los últimos tiempos, se están llevando a cabo sobre el prácticum no es tarea fácil. Las revisiones que hemos realizado acerca de las producciones científicas referidas a la propia conceptualización del prácticum, su diseño, desarrollo y evaluación nos han permitido constatar la ingente cantidad de datos que la investigación educativa ha proporcionado sobre este campo de estudio. Tan sólo una mirada a los *handbooks* que se vienen publicando periódicamente y a los artículos publicados en algunas de las más prestigiosas revistas, a nivel nacional e internacional, nos da una idea de la importancia y el volumen de la producción en este foco de indagación científica. Con la intención de responder de la mejor forma a este reto, exponemos a continuación las principales áreas temáticas en las que se han centrado

los estudios y trabajos sobre el prácticum, que constituyen sin duda unos referentes básicos de lo escrito e indagado hasta el momento.

El prácticum como componente curricular, como un complejo espacio de aprendizaje y como experiencia personal (Zabalza, 2007) son tres ejes principales de análisis y trabajo que han sido cultivados profusamente por diversos autores e investigadores. No obstante, el denominador común a la mayoría de la investigación desarrollada en los últimos años en este terreno ha girado en torno a los siguientes temas:

El papel clave del prácticum en la preparación de maestros competentes, objetivos y finalidad principal. González Sanmamed (2001), Pence y Macgillivray (2008), Wiggins, Follo y Eberly (2007) son algunos de los autores que lo han abordado.

Qué aporta, puede o debería aportar el prácticum a los diferentes ámbitos del crecimiento profesional de los futuros docentes es otra cuestión clave objeto de estudio. Altava y Gallardo (2003), Barquín (2002) y Romero (2003) se han centrado en su sentido y utilidad.

De la eficacia e ineficacia del prácticum en la formación inicial de docentes han dado fe numerosas investigaciones. Entre otras, cabe destacar las desarrolladas por Cannon (2002), Putnam y Borko (2000), Rubia y Torres (2001) y Ryan, Toohey y Hughes (1996).

Las expectativas, percepciones y valoraciones que sobre el prácticum poseen y realizan futuros maestros, tutores y supervisores han sido indagadas profusamente en los últimos años por León y Latorre (2004), López López (2003), López y Romero (2004), entre otros autores.

El prácticum y las nuevas tecnologías, exactamente, qué pueden aportar las tecnologías de la información y la comunicación a este período formativo (tutorización vía Internet, e-diarios de prácticums, e-portafolios en la supervisión del prácticum, experiencias colaborativas en red...) es otra área de trabajo importante que ha despertado el interés en la comunidad de científicos e investigadores (Cebrián y Monedero, 2009; Raposo, Martínez y Tellado, 2009; Sinclair, 2003).

Las principales instituciones y los agentes formativos responsables del prácticum son otros dos ámbitos de estudio a los que diversos autores han dedicado su tiempo. En concreto, se han abordado las relaciones que se establecen entre los centros educativos y la Universidad en el desarrollo del prácticum (González, Fuentes, Porto y Raposo, 2001; Vaillant y Marcelo, 2001), así como la formación del profesor universitario para la supervisión de tareas prácticas (Fan Tang y Kwan Chow, 2007; Pérez García, 2001) y la cualificación de los maestros de los colegios para tutorizar a los estudiantes en prácticas (Cid y Ocampo, 2001; Enz y Cook, 1992).

Asimismo, destaca la amplia gama de estudios donde se descifran valiosos modelos alternativos de prácticum (programas orientados a la indagación, programas de enseñanza por pares...) y la evaluación de programas de prácticum en la enseñanza superior (Bullough *et al.*, 2003; De Vicente, 1998).

Más recientemente, inmersos en el área europea de educación superior, no podemos pasar por alto el esfuerzo que numerosos profesores e investigadores han prestado, y siguen haciéndolo, al estudio del prácticum en la configuración de este

nuevo marco de trabajo. Se ha abierto toda una interesante y novedosa línea de investigación sobre el perfil del prácticum como definidor de las competencias personales y profesionales de los futuros maestros, esto es, como plataforma para el aprendizaje, desarrollo y/o potenciación de las competencias profesionales necesarias para la enseñanza (Pérez García, 2008, 2009; Raposo, Fuentes y González, 2006; Rubia y Torres, 2001; Zabalza, 2003). Y es que en todo el entramado “formación-prácticum-competencias-ejercicio profesional” uno de los elementos clave para el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para la docencia es, sin duda, el de la experiencia (Lévy-Leboyer, 1997). El prácticum es el marco idóneo para el desarrollo de las competencias profesionales al conjugar en el mismo escenario aspectos teóricos de las diferentes asignaturas con la inmersión en un escenario profesional real (Álvarez, Iglesias y García, 2007).

Dentro de este nuevo prisma, la mejora de las situaciones prácticas de enseñanza y la búsqueda de componentes clave en la configuración de un modelo de prácticum de calidad ocupan la atención de otros muchos autores (León y López, 2006; López López, 2004; Molina, Iranzo, López y Molina, 2008; Wilson y l’Anson, 2006). A la luz de las investigaciones revisadas en un trabajo previo llevado a cabo en esta dirección (Blanco y Latorre, 2008), cabe destacar algunos de los indicadores y/o condiciones que ayudan a comprender mejor el prácticum y que hoy en día están resultando de gran utilidad para un óptimo desarrollo de esta experiencia formativa. Tales indicadores son los siguientes: clarificación de las funciones y tareas a realizar por los estudiantes durante el prácticum; identificación de las competencias a adquirir y/o potenciar en el transcurso de este periodo; establecimiento de un modelo de colaboración estable entre los tutores de los colegios y los supervisores de la facultad; cuidadosa selección de los tutores de los centros de prácticum y de los profesores de la facultad que se comprometan a supervisar a estudiantes en prácticas; y conexión entre el programa de prácticum y el programa de las distintas asignaturas que cursen los futuros maestros en la Universidad.

Contextualización del estudio

El presente trabajo hace suya estas premisas, profundizando en el estudio de dos de estos indicadores que contribuyen a una buena formación práctica del estudiante de profesorado: conocer cuáles son las funciones y tareas que los aprendices de profesor pueden y deben realizar durante su estancia en los centros de prácticum y cuáles los conocimientos prácticos (habilidades, destrezas...) a adquirir en el transcurso de esta etapa. Sabemos que éstos son planteamientos que se están abordando en profundidad (González, Fuentes y Raposo, 2006; López López, 2003; Pérez García, 2008) y que en la actualidad ofrecen posibilidades muy valiosas para reorientar los programas de prácticum en los Grados en Maestro, cuestión que abordamos en primer lugar.

El Prácticum en los nuevos Planes de Estudio de Maestro

La configuración de los prácticum en los nuevos Títulos de Maestro ha supuesto un aumento considerable de créditos y una distribución diferente respecto de la situación

anterior. Revisando estos Títulos, comprobamos que, en el Grado en Maestro de Educación Primaria, los alumnos tendrán que cursar un total de 44 ECTS de Prácticum, divididos en tres periodos, que realizarán en *tercer curso*, quinto semestre (Prácticum I, con 10 ECTS) y sexto semestre (Prácticum II, con 10 ECTS) y en *cuarto curso*, en el octavo semestre (Prácticum III, con 24 ECTS). Y en el Grado de Educación Infantil, los estudiantes tendrán que superar otros 44 ECTS de Prácticum, pero distribuidos en dos periodos, en *tercer curso*, quinto semestre (Prácticum I, con 20 ECTS) y en *cuarto curso*, octavo semestre (Prácticum II, con 24 ECTS). Ante esta realidad, cabe plantearse si estamos ante un modelo de Prácticum acorde a las exigencias europeas.

A lo largo de la nueva formación de Grado, los estudiantes irán adquiriendo una serie de competencias que les capacitarán para la profesión docente. Como veremos más adelante, tales competencias (en especial, las específicas) deberán verse reflejadas en el prácticum, contribuyendo al perfil profesional de la carrera (Zabalza, 2003). Ahora nos surgen otras cuestiones: ¿qué competencias pondrán en práctica, durante el prácticum, para ser unos profesionales de la enseñanza?, ¿cómo los supervisores y los tutores contribuirán a la estimulación de tales competencias, favoreciendo la capacitación profesional del alumnado? Si el prácticum forma parte del plan de estudios y ha sido planificado en los nuevos Grados para que signifique y aporte nuevos inputs y oportunidades de formación a los alumnos en prácticas, entendemos que este periodo pondrá de manifiesto la adquisición o no de las competencias que habilitan al alumno para el desempeño de la profesión docente.

A este respecto, y partiendo de los resultados de estudios precedentes, en especial, los obtenidos de dos investigaciones de gran envergadura llevadas a cabo por Pérez García en la Universidad de Granada, sabemos, por un lado, que un porcentaje considerable, aunque no mayoritario de las competencias, se adquieren principalmente durante el prácticum y que ninguna competencia se consigue sólo en la carrera, durante la formación teórica recibida en la facultad (Pérez García, 2008). Por otro lado, cuáles de estas competencias, exigidas para el desempeño de la profesión docente, no son estimuladas durante los estudios de Magisterio, independientemente de la especialidad cursada. Tales competencias son (Pérez García, 2009): tener conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, de su singularidad epistemológica y de su didáctica; poseer formación científico-cultural y tecnológica; saber analizar y cuestionar tanto las concepciones de la educación que propone la Administración Educativa como las que surgen de la investigación; saber diseñar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural; poseer la capacidad para organizar la enseñanza, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel educativo; saber utilizar e incorporar correctamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación; saber utilizar la evaluación, en su función pedagógica (elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y aprendizaje) y no meramente acreditativa; saber desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y a padres; saber participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; poseer la capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno; saber qué documentos institucionales existen; y saber diseñar una prueba para evaluar el aprendizaje del alumno. Además de estas

evidencias, los hallazgos proporcionados por la investigación dirigida por González Sanmamed (2006) nos alertan de la alta importancia atribuida por estudiantes a diferentes competencias necesarias para el ejercicio de la profesión, entre ellas, la capacidad para aplicar conocimientos a la práctica, para dominar los conocimientos básicos de la profesión, para resolver problemas y para aprender. Competencias sobre las que, curiosamente, también manifiestan tener más necesidades de formación.

Sin duda, urge profundizar en el análisis de estos datos en los nuevos planes de estudio. Tales evidencias son una llamada al replanteamiento del sistema formativo del prácticum, ya que con los títulos de Grado el prácticum cobra un nuevo sentido formativo para todos los agentes que intervienen en él (estudiantes, supervisores y tutores).

Sentido del Prácticum en los Grados en Maestro

Pero ¿qué sentido cobra el prácticum en las nuevas enseñanzas de Grado de los estudios de Maestro? ¿Responde a una perspectiva innovadora? ¿Generará las oportunidades adecuadas para comprender mejor la enseñanza y el trabajo de los docentes y los aprendizajes que exige? ¿Contribuirá a la mejora del proceso de aprendizaje universitario de los estudiantes?

A este respecto, Zabalza (2003) expone tres consideraciones sobre el Prácticum bastante relevantes, de las que resaltamos la siguiente: El prácticum es importante en las carreras porque sirve para alcanzar algunos de los objetivos sustantivos de los perfiles profesionales. Para cumplir su sentido precisa estar plenamente integrado en la estructura global de la carrera.

La riqueza formativa del prácticum reside, exactamente, en que éste se integre en las carreras como un momento y un recurso importante en la formación universitaria, produciéndose un enriquecimiento mutuo entre todos los componentes del proceso formativo, esto es, entre el resto de materias y el prácticum. Al igual que en las materias hay teoría y práctica, en el prácticum ha de haber práctica y teoría. La relación teoría-práctica es igualmente importante dentro de la facultad como en los aprendizajes que se llevan a cabo fuera de ella. Hasta tal punto que, sin ese componente teórico, el aprendizaje experiencial perdería una parte esencial de su riqueza (Zabalza, 2009).

Este es el sentido que cobra el prácticum en los Grados en Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria, queriendo contribuir a la mejora del proceso de aprendizaje universitario del estudiante. Sin duda, las nuevas propuestas de prácticum intercaladas a lo largo de la carrera estarán en mejores condiciones de fortalecer el desarrollo de las materias y de enriquecerse ellas mismas por lo que se va trabajando en las clases.

Esta es una cuestión de alta importancia, por cuanto sabemos que las prácticas no van a ser beneficiosas por sí mismas, sino que su aprovechamiento va a depender de su organización eficaz y de la formación y compromiso de todos los que intervienen en su desarrollo y, más aún, del *qué* y *cómo* se ha aprendido en los demás componentes del programa formativo; esto es, del aprendizaje desde la teoría y la práctica de los cursos de formación y de la preparación para aprender a través de las

experiencias prácticas de la fase de prácticum. La coherencia que debe existir entre el prácticum y el resto de los componentes del programa formativo es una cuestión proclamada desde hace tiempo (Guyton y McIntyre, 1990).

Conscientes de ello, en los próximos años podremos comprobar si la configuración de los prácticos en los programas de formación docente responde más a un proceso de adaptación o a una oportunidad de innovación; si con su desarrollo se enriquece sustancialmente la formación de los futuros maestros; qué posibilidades de aprender a enseñar les ofrece; qué ventajas formativas... En definitiva, qué aporta el prácticum a los futuros profesores.

Por el momento, Hascher *et al.* (2004) revelan que las posibilidades de aprender durante el prácticum están sujetas a tres consideraciones: a) existe aprendizaje cuando se desarrolla una nueva comprensión o capacidad; b) el proceso de aprendizaje debe atender a los siguientes criterios cruciales: el contexto de aprendizaje durante el prácticum es complejo; el prácticum es parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida; el conocimiento profesional está fuertemente asociado a las actividades y acontecimientos de la clase; el desarrollo profesional es siempre un proceso -y situación- orientado, social y subjetivo; aprender a ser un buen profesional requiere mucho más que usar modelos teóricos o métodos de enseñanza; y c) existen distintos caminos para aprender durante el prácticum y la adopción de éstos depende del aprendiz, de las situaciones de aprendizaje y del contexto de aprendizaje.

Y los trabajos informados por Daresh (1990) y Ryan, Toohey y Hughes (1996) nos permiten comprobar que las aportaciones del prácticum están vinculadas al empleo (mejorar las posibilidades de empleo de los estudiantes, ayudarles a integrarse adecuadamente en el mundo del trabajo...), pero no solamente a él porque perdería su valor formativo. Su diseño, como componente curricular, le permite proyectar su impacto en tres grandes áreas (Zabalza, 2009): a) aportaciones que se refieren a la mejora de la formación de los estudiantes; b) aportaciones que aluden al conocimiento de la profesión y sus modos habituales de actuación; y c) aportaciones referidas al proceso de transición al mundo del trabajo y a las propias expectativas de obtener un empleo.

Por todo lo expuesto, prestar atención a qué situaciones prácticas se ejemplifican en las experiencias de campo y a qué práctica de enseñanza se vehicula en los cursos de la carrera docente se convierte en elemento trascendental para valorar las oportunidades de aprendizaje que se van a propiciar en los nuevos planes de estudio. Sin perder de vista que, aprovechar las oportunidades de formación y aprendizaje profesional que brinda este espacio exige entenderlo como parte esencial de los programas de formación inicial, como un momento y un recurso de alta importancia en la preparación de maestros, bien lejos de una simple práctica o un momento final de la carrera donde aplicar lo aprendido a lo largo de los cursos universitarios.

Funciones y tareas profesoras y Prácticum

“Quizás la formación ofrecida en los cursos prepare para trabajar en escuelas y en condiciones ideales, de ahí que resulte difícil ajustarse a la realidad cotidiana que suele estar demasiado lejos del mejor de los mundos posibles” (González, Fuentes y Raposo, 2006, p. 280).

La preocupación existente por prever cuáles son las tareas que los futuros maestros pueden y deben realizar durante su período de entrenamiento práctico universitario (prácticum), para hacer frente a los retos del futuro, ha estado presente en muchos foros, jornadas, congresos y demás eventos de difusión científica y hoy día sigue siendo objeto de estudio de numerosos autores en el campo de la formación inicial de docentes, debido a la ambigüedad que existe en torno al papel que los aprendices de profesor han de desempeñar durante esta etapa formativa (Giménez, 2001). En no pocas ocasiones, los propios aprendices han puesto de manifiesto lo ambivalente que resulta su figura como estudiantes en prácticas (Barquín, 2002). Si el prácticum, como proceso de formación y socialización profesional, representa una ocasión privilegiada para conocer y comprender mejor la futura actividad profesional y los aprendizajes que exige, perfilar cuáles son las tareas que pueden y deben desempeñar los futuros docentes durante su inmersión en los escenarios de prácticum se erige así como un reto inaplazable.

En primer lugar, González Sanmamed (2001) nos advierte de que no podemos identificar un prácticum de calidad con aquél en el que los estudiantes pasan un mayor tiempo actuando o donde se les permite, e incluso obliga, adquirir responsabilidades como si fueran verdaderos profesionales. El supuesto básico de que el estudiante sólo aprende a enseñar haciendo constituye uno de los mitos arraigados y persistentes en los procesos de formación inicial que conviene someter a revisión: más que haciendo, el estudiante aprende analizando y reflexionando sobre lo que hace. Sólo en esa especie de *“diálogo con el tú meditativo”* (Villar, 1998, p. 270), el aspirante a profesor podrá ser consciente de cómo y por qué hace las cosas, de otras posibles alternativas y de las consecuencias que puede generar.

Con el propósito de identificar realmente qué funciones y tareas realizan los estudiantes durante el prácticum, recogemos los trabajos realizados por Carless y Prodan (2003), Guyton y McIntyre (1990), López López (2003) y Verde (2001). Guyton y McIntyre (1990), tras revisar varias investigaciones, encontraron resultados interesantes sobre las actuaciones de los futuros maestros en prácticas: el 14% observa; un 26% participa; y el 60% se dedica a enseñar. Informan, además, que los futuros profesores participan en muy pocas actividades, sobre todo de tipo manual, donde tienen muy poco control. Por su parte, Verde (2001), a la luz de los resultados obtenidos en su investigación, concluye que, durante la experiencia de prácticum, un 26,7% de los estudiantes no ha elaborado diarios de prácticas; un 42,5% no ha hecho informes y un 24,2% no ha trabajado pautas de observación. En el trabajo de López López (2003), un elevado número de estudiantes (78%) afirma que su grado de autonomía profesional en la realización de las prácticas ha sido bajo (69%). En una línea similar, la iniciativa emprendida por Carless y Prodan (2003) les lleva afirmar que la realización del prácticum no incrementa el nivel de compromiso con la carrera, ni la autoeficacia, ni mejora los logros y conocimientos.

Cabe plantearse, por tanto, de qué se han de ocupar los futuros docentes en el transcurso de esta experiencia. Siguiendo a Fernández Cruz (2004), la intervención del futuro maestro en prácticas ha de avanzar desde una primera situación más guiada, en la que la observación es su tarea principal, a otra, progresivamente más autónoma, en función de las características personales y las posibilidades de cada estudiante, su grado de madurez profesional, su disposición y sus deseos de participación. De este modo, el autor nos deja claro que las tareas que los futuros maestros deben realizar, durante las prácticas, son tareas de intervención docente en el aula, pero siempre tareas guiadas por el tutor del colegio.

González Sanmamed (2001) resume en cuatro las tareas que, en términos generales, han de realizar los futuros maestros durante el prácticum: *ver, hacer, ver hacer* y *hacer ver*. Los estudiantes *'ven'* gracias a la observación; *'hacen'* y de este modo es como mejor aprenden a enseñar, lo que no significa que se les deba abrumar de manera que estén siempre haciendo cosas. Además de hacer es muy importante que analicen lo que hacen; es fundamental que el futuro maestro *'vea hacer'* y sea capaz de diferenciar distintos modelos educativos, desde el *laissez-faire*, desde el marcar las pautas de cómo actuaría, hasta el contraste de los elementos de los modelos educativos; desde la imitación hasta aprender por ensayo-error. Y, por último, la situación de *'hacer ver'* al estudiante, desde posturas de sumisión hasta brindarle la oportunidad de comprobar si realmente le gusta su futura profesión.

Pérez García (2001), concibiendo la reflexión como una parte inherente del proceso de aprender a enseñar durante el prácticum, defiende que el estudiante, a lo largo de este tramo formativo, ha de reflexionar continuamente sobre todo lo que hace en clase y todo lo que ocurre en el aula. Serán los datos obtenidos a través de su propia observación los que le harán reflexionar y tomar las decisiones oportunas para mejorar su actividad docente. De este modo, el futuro maestro llegará a conectar, de forma cognitiva y reflexiva, la teoría aprendida en la facultad con los conocimientos prácticos derivados de su estancia en los centros. Sin duda, la reflexión en y sobre la acción tiene su mejor contexto en el prácticum. *"Una tarea -sostiene De Vicente (2003)- aparentemente simple, pero con serias dificultades de llevarse adecuadamente a la práctica"* (p. 56). Encontrar ese punto de unión entre la teoría y la práctica, a través de este proceso reflexivo, posibilitará a los futuros maestros ir construyendo su propio conocimiento -práctico, personal, estratégico, de acción- acerca de la enseñanza (Altava y Gallardo, 2003). Para ello, la ayuda del tutor del colegio es imprescindible.

Por otra parte, sabemos que uno de los rasgos más definatorios del período de prácticum es el aprendizaje de la docencia. Si comparamos al futuro maestro en prácticas con un docente principiante, novel, sin experiencia, que se enfrenta por primera vez a la enseñanza, entendemos que su tarea fundamental *"debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza, es decir, aprender el lenguaje de la práctica"* (Howey, 1996, p. 211). Aprender todo lo referente a la práctica de la profesión, por ejemplo, a gestionar el aula, tomar decisiones fundamentadas en los contextos prácticos, tratar las diferencias individuales, trabajar en equipo...

Competencias y Prácticum

Escudero (2008) y Rué (2008), entre otros numerosos autores, nos han proporcionado profundas reflexiones sobre las competencias y sus diferentes consideraciones: definiciones, implicaciones, tipologías, metodologías para su desarrollo, etc. Gracias a ello, sabemos que la competencia incluye conocimiento, habilidades, actitudes, metacognición, pensamiento estratégico y presupone toma de decisiones consciente e intencional y sirve para definir el sentido y los contenidos de la formación de una manera práctica y referida al ejercicio profesional (Zabalza, 2001); es decir, qué conocimiento se tiene que resolver para llegar a una situación. De acuerdo con Cano (2008), una competencia implica:

- *Integrar conocimientos*: ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes... sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.
- *Realizar ejecuciones*: ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisoluble de la práctica. Ahora bien, el hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.
- *Actuar de forma contextual*: no se es competente “en abstracto” sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata, pues, de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos se necesita emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes).
- *Aprender constantemente*: la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.
- *Actuar de forma autónoma*, con “profesionalidad”, haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.

Por su parte, Zabalza y Escudero (2004) matizan aún más que:

“Las competencias son las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión” (p. 851).

En ese sentido, los autores señalan que las competencias constituyen capacidades aplicadas que habilitan para: saber reconocer los problemas relevantes de una profesión; saber prever y detectar la existencia de los mismos en situaciones reales o simuladas; y saber organizar su solución.

Según Pérez García (2008), la noción de competencia remite a situaciones problemáticas en que se requieren movilizar los saberes para tomar decisiones y actuar de manera pertinente en el contexto de trabajo. Una competencia es un saber

hacer complejo, fundado en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos. Los conocimientos o saberes teóricos se convierten en recursos o útiles que permiten actuar adecuadamente.

Conforme con lo anterior, para que un estudiante haya alcanzado una competencia se necesita, por un lado, que posea conocimientos estructurados sobre la actividad y, por otro, que sea capaz de escoger la estrategia más eficaz para la situación a la que deba enfrentarse en cada caso (Mori, 1999). Sin duda, el Prácticum es el lugar idóneo para ello.

Identificación de las competencias profesionales a adquirir durante el prácticum

Según la autora Field (1994), es sumamente importante que se definan cuáles son los conocimientos teóricos y prácticos que los futuros maestros han de adquirir durante su formación universitaria, en especial, en el prácticum. La identificación de las competencias es un ejercicio útil por cuanto contribuye a clarificar la visión, tanto a supervisores como a tutores de prácticum, del tipo de profesional que se ha de formar. El trabajo de Field revela concretamente los beneficios que se derivan cuando los tutores de los colegios tienen en mente aquellas competencias profesionales que los estudiantes deben adquirir en el transcurso de este periodo, al servirles de guía para seleccionar las tareas de enseñanza que éstos han de realizar.

En la literatura al respecto encontramos así numerosas referencias a listados de competencias básicas para enseñar; entre otras, Perrenoud (2004), Tejada (2005) y Zabalza (2003). No es propósito nuestro citarlas aquí; sí advertir su utilidad como referente para la preparación de maestros, pues componen un abanico interesante de indicadores, ideas y pistas para ilustrar contenidos, actitudes, modos y maneras... a desarrollar en el plan de estudios de la carrera docente. No obstante, dentro de este amplio inventario de competencias halladas en la literatura, sí hemos recopilado aquellas que, según diversos autores, los futuros maestros deberían aprender y/o potenciar durante el prácticum para llegar a ser hábidosos y demostrar una pericia muy particular en su profesión (De Vicente, 2002).

Según González Sanmamed (2001), el desarrollo efectivo de las tareas que los estudiantes han de realizar durante las prácticas requerirá la puesta en marcha de competencias profesionales referidas a: a) habilidades sociales-relacionales; b) habilidades técnico-funcionales; c) habilidades profesionales y d) habilidades reflexivo-críticas. Por su parte, Mérida *et al.* (2003) proponen desarrollar y potenciar durante el prácticum capacidades como las siguientes: a) capacidad para interpretar la realidad y decidir líneas de acción para abordarla a partir de unos esquemas conceptuales o criterios racionales; b) actitud y habilidades de investigación para detectar rasgos distintivos de la situación en la que se ha de actuar y para controlar y analizar la práctica educativa buscando el ajuste progresivo al contexto y a los principios adoptados, y c) predisposición al trabajo colaborativo con todos los miembros de la comunidad educativa.

Zabalza (2001) entiende que el prácticum, como el resto de los componentes del currículum formativo, se haya comprometido con el reforzamiento de

competencias profesionales ya iniciadas y adquiridas durante los cursos en la carrera y con la adquisición de otras nuevas, propias ya de este período. En concreto, el autor esboza las siguientes competencias, en cuyo perfeccionamiento el prácticum juega un papel esencial: competencias transversales o genéricas, competencias propias de las prácticas, competencias no propias pero sí vinculadas al período de prácticas, competencias relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica y competencias de tercer nivel.

En definitiva, un prácticum por competencias contemplaría, según Tejada (2005), competencias de acción profesional relativas a: competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencia participativa (saber estar) y competencia personal (saber ser).

Prospectiva

“En una universidad se da formación orientada netamente hacia la profesionalización. Pero se da formación pre-profesionalizadora, es decir, orientada hacia determinados campos profesionales [...]” (Rué, 2008, p. 5).

Puesto que la formación práctica que se reciba durante el estudio de los Grados en Maestro va a determinar en gran medida el desempeño eficaz de la profesión docente, al perseguir integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar (Villa y Poblete, 2004), en los próximos años será interesante estudiar y analizar el *carácter profesionalizador del prácticum* en los nuevos planes de estudios. Pensamos que ésta es una cuestión relevante en el momento actual de cambio que vive la Universidad, sobre todo, cuando se trata de incrementar la calidad del prácticum y de superar las limitaciones que éste presenta.

Las aportaciones de los estudios emprendidos al respecto podrían servir para el conocimiento, primero, y para la valoración, después, del funcionamiento de los nuevos programas de formación inicial de docentes, muy especialmente, las *experiencias de enseñanza práctica*. Si éstas han sido diseñadas y se están desarrollando con un valor añadido, como procesos de formación, socialización profesional y empleabilidad (al menos la capacidad de), evidenciarán la calidad de los planes de estudio ante el reto de la convergencia europea. Bajo estas coordenadas, se enfatiza muy especialmente este último término, el de la “empleabilidad”, que surge en los últimos años como un concepto muy dinámico que, dentro del proceso de convergencia, debe entenderse como la generación y desarrollo en las personas de una serie de competencias dirigidas a alcanzar una ocupación o empleo formal ante la sociedad. En concreto, Marhuenda, Bernad y Navas (2010) hablan de *competencias de empleabilidad* para referirse a un conjunto de capacidades esenciales para aprender y desarrollarse eficazmente en el puesto de trabajo, incluyendo capacidades de comunicación y relación interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales, y de organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo. Precisamente, el prácticum como facilitador del empleo es la última perspectiva desde la que se está acometiendo su estudio.

En definitiva, somos conscientes de que la implementación de los Grados en Maestro implica grandes cambios que han de partir de las experiencias llevadas a cabo hasta el momento. Y las evidencias que hemos recogido en las páginas anteriores son muy alentadoras para seguir trabajando en el estudio y la revisión de los Prácticums en los Grados, preguntándonos si el cambio propuesto ¿será real y efectivo? Por el momento, cabe confiar en que los nuevos programas de capacitación docente van a posibilitar la mejora de la formación inicial prestada anteriormente. De ser así, estarían contribuyendo al logro de una reforma educativa profunda y de amplio alcance.

Referencias bibliográficas

- Altava, V. y Gallardo, I. M. (2003). Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento de la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 135-150.
- Álvarez, E., Iglesias, M. T. y García, M. S. (2007). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1,2), 65-78.
- Barquín, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *ESE. Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- Bullough, J. et al. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.
- Cannon, P. (2002). *A handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado el 7 de mayo de 2010, de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Carless, S. A. y Prodan, O. (2003). The impact of practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 89-94.
- Cebrián, M. y Monedero, J. J. (2009). El e-portafolios y la e-rúbrica en la supervisión del prácticum. En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 369-380). Vigo: Imprenta Universitaria de Vigo.
- Cid, A. y Ocampo, C. (2001). Funciones tutoriales en el prácticum: Magisterio y Psicopedagogía. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.

- Daresh, J. C. (1990). Learning by doing: research on the Educational Administration Practicum. *Journal of Educational Administration*, 28, 34-47.
- De Vicente, P. S. (1998). Vivir en comunión: desde la práctica como aplicación a la práctica como producción de conocimiento. En A. Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 251-262). Madrid: Narcea.
- De Vicente, P. S. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina y F. Salvador (Dir.), *Didáctica General* (pp. 379-403). Madrid: Prentice-Hall.
- De Vicente, P. S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 41-59). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Enz, B. J. y Cook, S. J. (1992). *Student teachers' and cooperating teachers' perspectives of mentoring functions: Harmony or dissonance*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 20-24 abril.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). Monográfico: Formación centrada en competencias. Recuperado el 7 de julio de 2011, de http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf
- Fan Tang, S. Y. y Kwan Chow, A. W. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066-1085.
- Fernández Cruz, M. (2004). Profesor cooperante. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dir.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II (p. 431). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Field, B. (1994). The Skills and Competencies of Beginning Teachers. En B. Field y T. Field (Eds.), *Teachers as Mentors: A practical guide* (pp. 8-25). London: The Falmer Press.
- Giménez, E. (2001). La evaluación formativa como herramienta para el seguimiento del prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- González Sanmamed, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula. *Investigación en la Escuela*, 25, 27-41.
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el *practicum*? ¿Qué hemos aprendido sobre el *practicum*? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Practicum. VI Symposium Internacional sobre el Practicum*. Lugo: Unicopia.
- González Sanmamed, M. (Dir.) (2006). *O EEES: Perspectiva Do Alumnado Das Universidades Galegas*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.

- González, M., Fuentes, E. J., Porto, A. y Raposo, M. (2001). Las relaciones entre la Universidad y las escuelas en el desarrollo del prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum.* Lugo: Unicopia.
- González, M., Fuentes, E. J. y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 11-12(13), 277-294.*
- Guyton, E. y McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences. En W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.
- Hascher, T., Cocard, Y. y Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice, 10(6), 623-637.*
- Howey, K. (1996). Designing coherent and effective teacher education programs. En J. Sikula (Ed.), *Second handbook of research on teacher education* (pp. 143-170). New York: Macmillan.
- Latorre, M. J. (2006). La formación práctica universitaria del estudiante de profesorado. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica, 24, 233-253.*
- Latorre, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación, 343, 249-273.*
- León, M. J. y Latorre, M. J. (2004). *La calidad del Practicum para los futuros docentes de Educación Especial y Audición y Lenguaje.* III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", Gerona, 30 junio - 2 julio.
- León, M. J. y López, M. C. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación, 341, 517-552.*
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- López López, M. C. (2003). La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes? En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 51-59). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- López López, M. C. (2004). Escuela y Universidad. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica.* Volumen I (pp. 651-652). Málaga: Ediciones Aljibe.
- López, M. C. y Romero, M. A. (2004). El sentido del prácticum en la formación de maestros. III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", Gerona, 30 junio - 2 julio.

- Marhuenda, F., Bernad, J. C. y Navas, A. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, 351, 139-161.
- Mérida, R. et al. (2003). El prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la Formación Inicial del Profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 255-261). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Molina, E., Iranzo, P., López, M. C. y Molina, M. A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- Mori, G. (1999). Percorso formativo e competenze: un'esperienza di ricerca didattica. *Annali della Pubblica Istruzione*, 5-6, 97-101.
- Pence, H. M. y Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 14-25.
- 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. Universidad de Granada.
- Pérez García, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez García, M. P. (2009). Metodología docente y evaluación del Prácticum. En A. Bolívar (Dir.), *Conocimiento y competencia profesional del profesor universitario sobre enseñanza y el aprendizaje en entornos de Tecnología avanzada de la Información y la Comunicación*. Proyecto de Excelencia de la Consejería de Innovación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Andalucía. HUM-1396.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle y otros (Coords.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Raposo, M., Fuentes, E. J. y González, M. (2006). Desarrollo de competencias tecnológicas en la formación inicial de maestros. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 525-537.
- Raposo, M., Martínez, M. E. y Tellado, F. (2009). El e-portafolio como recurso para el prácticum en el Grado de Educación Social. En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 1099-1111). Vigo: Imprenta Universitaria de Vigo.
- Romero, C. (2003). El prácticum de 3º de la especialidad de Educación Física: una estimación de los estudiantes de Magisterio. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio*

- y *Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 81-89). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Rubia, B. y Torres, R. (2001). El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*, 6(1). Monográfico: Formación centrada en competencias. Recuperado el 7 de julio de 2011, de http://www.um.es/ead/Red_U/m1/rue.pdf
- Ryan, G., Toohey, S. y Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in Higher Education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Sinclair, C. (2003). Mentoring Online about Mentoring: possibilities and practice. *Mentoring and Tutoring*, 11, 79-94.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado el 7 de mayo de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Verde, M. E. (2001). Análisis de los agentes del prácticum de las titulaciones de Maestro. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2). Monográfico: Prácticum. Recuperado el 14 de julio de 2010, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev82ed.pdf>
- Villar, L. M. (1998). Formación práctica de los maestros. En A. Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea* (pp. 263-280). Madrid: Narcea.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J. y Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23, 653-663.
- Wilson, G. e l'anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361.
- Zabalza, M. A. (2001). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.

- Zabalza, M. A. (2003). *El prácticum en la formación de profesionales universitarios: principios para una enseñanza de calidad*. Seminario para el Estudio Comparado de la Formación Práctica en el Sistema Universitario, Granada, septiembre.
- Zabalza, M. A. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M. L. Iglesias (Coords.), *Buenas prácticas en el practicum* (pp. 35-48). Poio (Pontevedra): Imprenta universitaria.
- Zabalza, M. A. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum? En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 45-65). Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.
- Zabalza, M. A. y Escudero, J. M. (2004). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. En A. Villa, C. Yániz, J. Solabarrieta, M. A. Zabalza, F. Trillo, A. Cid y C. Moya (Coords.), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 847-856). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Artículo concluido el 15 de Julio de 2011

Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas, Vol 9 (2), pp. 35 - 54, publicado en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores



María José Latorre Medina

Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

mjlator@ugr.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada, es Profesora Titular en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Forma parte del Grupo de Investigación Interuniversitario FORCE (*'Formación del Profesorado Centrada en la Escuela'*). Entre sus principales líneas de investigación figuran: formación inicial del profesorado; prácticum; conocimiento y creencias docentes.



Francisco Javier Blanco Encomienda

Universidad de Granada

Departamento de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa

jble@ugr.es

Doctor por la Universidad de Granada, ha sido supervisor de prácticum en el Máster de Secundaria, impartido en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Es miembro del Grupo de Investigación *'Modelos Probabilísticos aplicados a las Ciencias Sociales'*. Entre sus principales líneas de investigación figuran: estadística aplicada, economía social y enseñanza práctica y/o pre-profesional.