

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

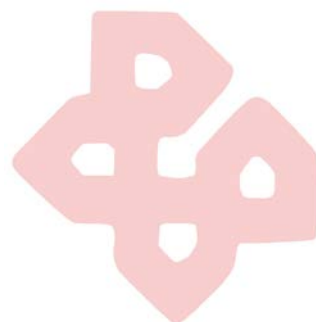
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/09/2013

Fecha de aceptación 12/12/2013

SIGNIFICACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES QUE PERMITEN LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO A ÁMBITOS PROPIOS DE LA ACCIÓN DOCENTE

Meaning of practicum in the acquisition of professional competences that grant knowledge transfer to teaching domains



José Tejada Fernández y Carmen Ruiz Bueno

Grupo CIFO. Univertitat Autònoma de Barcelona

E-mail: jose.tejada@uab.cat, carmen.ruiz.bueno@uab.cat

Resumen:

El objetivo de este artículo es la reflexión sobre el papel del prácticum en el proceso de adquisición de las competencias profesionales de los docentes en formación.

Se parte de una conceptualización de competencia, así como su adquisición y desarrollo, ligada al conjunto de saberes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave.

Desde este posicionamiento, pues, se resalta la acción, la experiencia y el contexto socioprofesional. Todo ello son claves en el prácticum de formación de docentes. De ahí, que tras la reflexión sobre la adquisición y desarrollo de competencias en la práctica profesional y en escenarios socioprofesionales, se profundice en el papel del prácticum en tales procesos, ligados particularmente a la adquisición de competencias docentes, además de su potencial en la transición y construcción de la identidad profesional.

Palabras clave: *Competencias docentes, profesionalización, prácticum, formación inicial*

Abstract:

The purpose of this paper is to reflect on the role of practicum in the process of acquisition of professional competences of trainee teachers.

We start from a conceptualization of competence as well as its acquisition and development, linked to a set of combined knowledge and skills, coordinated and integrated in the professional exercise, definable in action, and where experience shows itself as unavoidable and the context as a key issue.

From this perspective, action, experience and the socio-professional context are of highlighted importance. All these are key issues in teacher training practicum. Hence, upon reflection over the acquisition and development of competences in the professional practice and in socio-professional scenarios, we deepen in the role of practicum in such processes, particularly associated to the acquisition of teacher competences, besides its potential in the transition and construction of professional identity.

Key Words: *Teacher competences, professionalization, practicum, initial training.*

1. Introducción

No es nada nuevo reparar en el papel del prácticum en la formación inicial de los profesionales de educación. A este quehacer, además de la amplia literatura existente, también podemos añadir el conjunto de espacios de encuentro e intercambio de profesionales que en nuestro propio contexto han acontecido. Valga, como botón de muestra y a la vez reconocimiento, los encuentros bianuales que en Poio (Pontevedra) se vienen realizando desde hace más de dos décadas sobre el Prácticum.

Si bien el papel del prácticum y la formación práctica es reconocida desde hace mucho tiempo, incluso podíamos remontarnos hasta la propia antigüedad, pasando por el Medioevo con la formación de los oficios y el papel del maestro y del aprendiz, hoy día, sobre todo desde los aires nuevos propiciados por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y sobre todo desde la articulación y desarrollo curricular con referencia a formación basada en competencias, nos obliga a continuar con la reflexión sobre el particular.

Además, con independencia del conjunto de cambios que vienen desarrollándose desde hace algún tiempo en la educación superior, que afectan ineludiblemente a la formación de los profesionales, donde entre otras consecuencias hemos de asumir la insuficiencia de la formación inicial y el fuerte protagonismo del aprendizaje a lo largo de la vida para el ejercicio y desarrollo profesional, verificamos que, en este entramado complejo, la lógica de la formación basada en competencias justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación, sencillamente los reubica y dota de “nuevas competencias” e incluso los integra. El primero, el sistema educativo sería responsable de la constitución de los saberes, de su validación, del desarrollo de capacidades; mientras que el segundo, el sistema sociolaboral, se encargaría de emplearlos, combinarlos con la experiencia y la formación continua, del desarrollo de competencias profesionales y su certificación.

Entendemos que la universidad, como institución de formación profesional superior, no puede ser ajena a las exigencias y las consecuencias de los nuevos planteamientos, e incluso requerimientos. La fuerte incidencia e interdependencia entre la educación y la sociedad debe hacer que la universidad tome nuevos protagonismos, convirtiéndose en un agente de comprensión y cambio hacia un modelo deseable. Debe integrar la excelencia académica y la respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad en la que está inserta. Su posición en este entramado es privilegiada. De ahí que estemos ante una institución que

está obligada a superar cualquier atisbo de enquistamiento y necesita, para cumplir sus funciones básicas, una apertura y flexibilidad, si cabe, cada vez más exigente.

En pocas palabras, podemos apuntar que la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa deberían convertirse en los dos objetivos más relevantes de la educación universitaria (Martínez, 2008). En tal dirección, la universidad como institución social es un referente en la transmisión de los principios éticos de las profesiones y un lugar en el que se aprenden valores y contravalores. Incluso podemos apuntar más en la dirección que una universidad orientada al desarrollo centra su misión en la generación de conocimiento dirigido a la solución de problemas contextuales y en la construcción de competencias profesionales coadyuvantes con el desarrollo humano y sustentable (Inciarte y alt. 2010).

No basta, pues, con que se incluyan en los planes de estudio competencias transversales de carácter ético y social, sino que conviene insistir en que la formación en la responsabilidad social y para el ejercicio de una ciudadanía activa se adquiere de forma más eficaz en los contextos de aprendizaje y convivencia propia de cada titulación en conexión directa con los escenarios socioprofesionales, convirtiéndose estos a la vez en escenarios de aprendizaje y formación.

Siendo el propósito de esta reflexión fundamentalmente el proceso de adquisición (enseñanza-aprendizaje) de competencias profesionales en escenarios socioprofesionales, queremos hacerlo desde la modalidad de formación del *prácticum*, en la que posteriormente repararemos, como estrategia formativa que asume perfectamente el doble objetivo anteriormente formulado para la formación universitaria, convirtiéndose, por tanto, en una modalidad de formación práctica superior que integra, en el conjunto de las competencias profesionales, la dimensión social, ética y cívica de los propios perfiles profesionales.

En este momento sencillamente interesa resaltar el espacio de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo como espacio genuino del prácticum. Baste con asumir que entendemos el prácticum como

“el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación... que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales” (Zabalza, 2003, p. 45) y que “pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo” (Zabalza, 2006, p. 1)

En este punto, creemos de interés diferenciar prácticas de prácticum¹, para ir más allá de la mera aproximación entre teoría y práctica a través de la organización de las

¹ Participando de la definición de Zabalza, nosotros “queremos hacer hincapié en el PRÁCTICUM (con mayúsculas) para diferenciarlo de las prácticas en los centros de trabajo. Para nosotros el primero implica, no sólo el escenario real laboral, sino también el proceso de inicio de la socialización profesional, por tanto con independencia del tipo de proyecto de acción profesional e inserción profesional que conlleva, exige para poder activar las competencias profesionales la actuación real con toda la autonomía y responsabilidad en la ejecución. Se diferenciaría de aquellas precisamente en que no se acometen todas las exigencias del puesto o situaciones profesionales, sino que el acercamiento es más puntual y con acompañamiento (demostración, muchas veces) del tutor del centro de trabajo. Si esto es así, hay que acceder al puesto con todo el equipamiento de recursos (saberes) competenciales a activar, y por tanto como tal, el prácticum sólo lo vemos al final del proceso de formación institucionalizada, con estancias largas; mientras que las prácticas profesionales pueden articularse en el currículum formativo en

prácticas. Partimos de que el Prácticum no sólo es el espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales. Vendría, pues, a contrarrestar el corte entre el medio educativo y el medio profesional, entre el carácter “abstracto” de la teoría enseñada en la universidad y el carácter “concreto” de la vida cotidiana.

Con todo, es necesario al menos que realicemos unos acotamientos iniciales sobre competencias profesionales como saberes complejos y también sobre el papel del prácticum como metodología de adquisición y desarrollo de competencias, dentro de una perspectiva de formación práctica en escenarios socioprofesionales.

2. Acerca de las competencias profesionales, su adquisición y desarrollo

En trabajos anteriores ya hemos abordado el problema conceptual de las competencias profesionales (Tejada, 1999, 2004, 2006, 2008). Nuestro acotamiento pasa por entenderla como

“un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave...Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado” (Tejada, 1999, 27).

De este acotamiento, para los intereses de este trabajo, resaltamos *la acción, la experiencia y el contexto socioprofesional*. Asumimos previamente que el enfoque de la formación basada en competencias ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas socioprofesionales.

Es incuestionable que la formación se erige en uno de los dispositivos clave de una formación integral de los profesionales a lo largo de la vida. En cualquier caso, hay que entender dicha formación más allá de los planteamientos formales, para integrar los no formales e informales, también clave en la adquisición y desarrollo de competencias. Esto no es más que una consecuencia directa del propio aprendizaje a lo largo de la vida.

Este planteamiento, pues, conlleva tres dimensiones relevantes en la consideración de la formación por competencias: a) el perfil profesional como referente del diseño curricular, b) el espacio formativo, integrando la institución formativa y la institución laboral y c) el tiempo formativo, que se proyecta a lo largo de toda la vida, siendo insuficiente la formación inicial y resaltando el protagonismo de la formación continua.

Las implicaciones y consecuencias de esta asunción desde el punto de vista formativo son múltiples. De momento vamos a reparar en tres de ellas asociadas a cada una de las dimensiones resaltadas.

momentos previos o durante la propia formación bajo modalidades de visitas, estancias cortas, etc.” (Tejada, 2006, p. 137).

1.- En los procesos de formación basada en competencias, los *procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de socioprofesional es situación de aprendizaje.*

La aportación de Bunk (1994) es significativa al respecto. Para el autor, la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (*competencia de acción profesional*)² requiere de una *formación dirigida a la acción*; es decir, puede y debe *relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global.*

Pero aún más, en esta línea argumental cabría superar una interpretación simplista de utilizar, para no quedarse en la mera aplicación de saberes³. Un docente, por ejemplo, desde esta óptica no puede reducirse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido. Esto nos indica que la competencia es *un proceso delante de un estado*; es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente. En este sentido de actuación profesional, también podemos aludir a que la competencia está contaminada de *ética* (con uno mismo, con los demás, con la comunidad...). Es necesario desarrollar una base ética en la actuación de los profesionales, teniendo en cuenta su ser y el de los demás, así como el entorno ambiental. En este último punto incluso podemos hablar del componente *ecológico* de la competencia (saber ser y saber estar).

2.- *La consideración de los escenarios de actuación socioprofesional* donde la acción y la práctica son referentes y recursos formativos. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.

Las competencias profesionales (específicas y genéricas, transversales) son adquiridas de manera más eficaz, eficiente y efectiva en situaciones prácticas que en contextos educativos. En este sentido argumenta Levi-Leboyer que la formación en el contexto de trabajo es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto *“ las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas*

² En este punto es necesario detenerse mínimamente, por cuanto la competencia de acción profesional integra todos los saberes. Siguiendo con el modelo del autor, nos referimos:

- *Competencia técnica* (saber): Conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional, que permiten dominar de forma experto los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- *Competencia metodológica* (saber hacer): Saber aplicar los conocimientos a situaciones profesionales concretas, utilizando los procedimientos más adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridos a nuevas situaciones.
- *Competencia participativa* (saber estar): Conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión.
- *Competencia personal* (saber ser): Características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la profesión, que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional.

³ Utilizamos saberes en plural en este contexto como el conjunto de saber (conocimiento), saber-hacer (procedimiento) y saber estar y saber ser (actitud).

concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar” (Lévy-Leboyer, 1997, 27).

De manera análoga se manifiesta Le Boterf:

“Si la competencia es indisociable de su puesta en marcha, su ejercicio es necesario para que se mantenga. Las averías, los incidentes, los problemas o los proyectos son oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias” (1995, p. 18).

Pero ello no quiere decir necesariamente que cada contexto exige una competencia particular, con lo cual podríamos llegar al infinito interminable de competencias, sino que la propia situación demanda una respuesta contextualizada. Es decir, de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad (también como competencias) obtener la solución o la respuesta idónea para dicha situación.

3.- *La experiencia es ineludible para la adquisición de las competencias y las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida*, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las funciones, los requerimientos y los empleos. El desarrollo de las competencias viene provocado por la evolución de los escenarios socioprofesionales. Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico.

Cabría pues, más allá de lo dicho respecto a las capacidades y competencias, asumir que no es suficiente con el proceso de capacitación -por ende posibilitador de las capacidades y apoyado en la formación- sino que en este terreno *la experiencia se muestra como ineludible*.

En síntesis, el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo. No debemos olvidar que como resultante de dicho proceso de adquisición igualmente se incrementa el campo de las capacidades entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable (*“espiral centrífuga y ascendente”*).

Aquí, la pregunta que surge es, ¿qué experiencias deben promoverse para el desarrollo de las competencias? También podemos ampliar la cuestión del siguiente modo: ¿todas las experiencias son válidas para el desarrollo de las competencias? E incluso, a ¿qué tipo de competencias hay que atender?

Una primera respuesta rápida a la cuestión la podemos encontrar desde la lógica de la *tipología* de competencias a abordar. Con independencia ahora de criterios clasificatorios hemos de apostar definitivamente por las *competencias específicas del perfil profesional*.

Esto no quiere decir que no se trabajen o no se tengan en cuenta las competencias básicas (básicas, genéricas, o transversales); más bien lo contrario: estarán presentes, aunque no sean el norte, como necesarias, en incluso, en más de una ocasión, imprescindibles para poder afrontar las competencias específicas del perfil. Lo que queremos indicar es que para que una formación práctica sea eficaz el alumno debe llegar a ella pertrechado con las

competencias básicas que activará para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas, desarrollándose igualmente aquellas.

Otra respuesta nos la aporta Levy-Leboyer (1997) desde la lógica de las experiencias a propiciar. Concretamente nos apunta dos dimensiones a tener en cuenta para que las experiencias sean favorecedoras del desarrollo de competencias: la dificultad y el desconocimiento. Así, cuando una actividad plantea dificultad y es desconocida, es susceptible de tener un valor en el desarrollo de competencias. No obstante, como apunta la autora, deben considerarse los estilos de aprendizaje para saber si las experiencias (difíciles y desconocidas) son aptas para el desarrollo.

De manera complementaria se expresa Mertens (1998) cuando explicita dos factores condicionantes del desarrollo de la competencia en las organizaciones:

- a) La asunción de un determinado grado de responsabilidad por parte del destinatario; es decir, que pueda actuar por su cuenta cuando hay que tomar decisiones.
- b) El ejercicio sistemático de la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades.

Así, el desarrollo de competencias supone una estrecha colaboración entre lo que aporta el individuo al proceso de trabajo y lo que la organización puede facilitarle para el desarrollo de sus competencias (por ejemplo, tiempos y espacios de reflexión, posibilidad de ejecutar el grado de responsabilidad acordada, etc.).

“En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación ‘formal’, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia”. (Mertens, 1998, p. 47).

No debemos olvidar que la “*reflexión en la acción*”⁴ abarca el “*conocimiento en la acción*”, aquél que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se den internamente en las personas. En ambos casos el conocimiento está en la acción, se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil.

Indiscutiblemente, el aprendizaje por competencias ha propiciado toda una renovación de las teorías psicopedagógicas de los aprendizajes, contribuyendo con ello a

⁴ En formación, asumir el proceso pedagógico como “reflexión en la acción” (pensar-actuar-pensar) favorece considerablemente el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Dicha reflexión puede manifestarse en diferentes formas (Schön, 1992, p. 36):

- Acciones espontáneas y rutinarias que pueden asumirse como estrategias para resolver una tarea o un problema en una situación particular. En este caso el conocimiento de la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente.
- Acciones rutinarias que producen sorpresas, resultados inesperados, agradables y desagradables, que pueden no corresponder con nuestro conocimiento de la acción, pero llaman nuestra atención.
- Sorpresas conducentes a la reflexión dentro de la acción presente.
- Función crítica que cuestiona las suposiciones surgidas de la acción, permitiendo reestructurar estrategias de acción.
- Reflexiones que dan lugar a la experimentación “in situ”, pueden probarse e idearse nuevas acciones.

evolucionar los esquemas de referencia de la formación de los profesionales. Nos referimos básicamente al *aprendizaje experiencial*, *aprendizaje situado*, con sus orígenes en los propios planteamientos de Dewey, siguiendo con otros tantos como Piaget, Bruner, Kolb, Vygotsky, etc.

En este sentido, cobra importancia la propia experiencia sociolaboral del que aprende, se considera que todo proceso de aprendizaje es una integración tanto de información como experiencia, reinterpretando con ello los conocimientos preexistentes, a la vez que se construyen nuevos; el aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional, al estar ligado o vinculado a la resolución de dificultades o problemas reales. No sólo se incrementa su percepción de utilidad y motivación en el propio proceso de aprendizaje, sino que también se ve incrementada su aplicabilidad. La inmediatez de la experiencia aumenta la probabilidad de que el aprendizaje sea significativo y genera retos emocionales. De esta forma, se fortalece la dimensión social, emocional y cognitiva de aprendizaje y desarrollo de las competencias.

La asunción de estos planteamientos nos ubica directamente en el socioconstructivismo (Tejada, 2007). En los mismos también podemos asumir otros tantos principios psicopedagógicos implícitos, como son la globalidad, la construcción, la alternancia, la aplicación, la distinción, la iteración, la significancia, la coherencia, la transferencia y la integración en la línea de lo planteado por Lasnier (2000). Pero más allá de estas consideraciones de fundamentación teórica, estamos igualmente obligados a abordar la necesidad de estructurar una formación integral, experiencial y vinculada a la realidad socioprofesional (Yañiz et. Al. 2009). En este sentido, interesa establecer las características de este enfoque que, en la línea de Eyler et al. (2003), se apunta en torno a las experiencias socioprofesionales. Más concretamente se especifica en torno a que las mismas:

- Sean positivas, significativas y reales para los participantes.
- Promuevan el trabajo en equipo y la participación en la comunidad a través de experiencias de cooperación.
- Aborden problemas complejos en situaciones complejas, en vez de simplificar los problemas aislándolos.
- Sean experiencias que permiten desarrollar una visión global y pensamiento sistémico, para aprender a resolver problemas reales en la realidad, para romper la fragmentación curricular y trabajar desde la transdisciplinariedad, necesaria para abordar las situaciones profesionales y sociales.
- Ofrezcan oportunidades para participar en la solución de problemas al exigir a los participantes adquirir conocimientos sobre el contexto específico, encarar desafíos y, a la vez, trascender el conocimiento general o abstracto.
- Ofrezcan oportunidades para adquirir hábitos de pensamiento crítico y desarrollar la capacidad de identificar las cuestiones más importantes en una situación real para afrontar un problema.
- Promuevan el aprendizaje significativo porque los resultados son inmediatos, implicando tomar decisiones, elegir las mejores opciones y actuar con márgenes de incertidumbre.

3. Prácticum y adquisición de competencias en los profesionales de la educación

Las disciplinas no son suficientes para aprender competencias profesionales, y las aulas y los centros se muestran impotentes para enseñar competencias docentes. Ello quiere decir que la formación de docentes de ahora debe alejarse de un plan de estudios centrado en lo que los maestros necesitan saber y abrirse a un plan de estudio organizado en “corepractices” (Grossman et al. 2009), en las que en el propio proceso de acción se desarrollan los conocimientos, se adquieren competencias y se construye identidad profesional.

La formación de competencias profesionales comporta partir de situaciones y problemas reales (experiencia, acción y contexto) (Tejada, 2007), combinando procesos formativos externos e internos. Esto también es consecuencia de que el aprendizaje de competencias es siempre funcional; su vinculación con el contexto y la necesidad de la acción implica planteamientos metodológicos y organizativos abiertos, múltiples, variados y flexibles.

La conceptualización de la competencia profesional nos remite ineludiblemente a los escenarios socioprofesionales, en la medida que estos escenarios son genuinos para la adquisición y desarrollo de las mismas. La lógica de las competencias posibilita nuevos valores añadidos a la formación de docentes a través del prácticum y a su propio desarrollo profesional, por cuanto facilita la movilidad funcional, fomenta la responsabilidad en el trabajo, las relaciones interpersonales, la colaboración al trabajar en equipo, incrementa la iniciativa, el desarrollo del razonamiento, la motivación en el trabajo y el progreso profesional, provoca una nueva forma de pensar, posibilitan el aprender el aprender, incorpora nuevos saberes que generan nuevas competencias personales y sociales.

Hay que tener en cuenta sobre este particular, como apunta Hascher et al. (2004) que las posibilidades de aprender durante el prácticum en los aspirantes a docentes 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: el contexto de aprendizaje 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 siempre es un proceso -y situación- orientado, social y subjetivo, aprender a ser un buen profesional requiere mucha 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 y el contexto de aprendizaje.

En este punto hemos de tener presente la referencia a *situaciones auténticas de formación docente* que son dependientes del contexto o escenario socioprofesional (Korthagen et al., 2006; Jonnaert et al., 2008; Le Boterf, 2010; Zabalza, 2011). La adquisición de competencias toma valor, significatividad, representatividad y pertinencia a partir de las condiciones específicas en las que se activan, por lo tanto es indispensable que éstas permitan la aproximación a lo real. Nos estamos refiriendo a ambientes de aprendizaje que estén centrados en:

- a) situación auténtica como fuente de especificación de las competencias;
- b) el estudiante como protagonista y agente de la acción;
- c) el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos;

d) la comunidad que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma;

y e) la evaluación auténtica, para retroalimentar a los docentes en formación y para tener una valoración de su desempeño.

Sin lugar a dudas, el prácticum posibilita el desarrollo de la práctica contextualizada y ligada a teoría mediante una postura crítica y reflexiva acerca de su práctica docente, a la vez que propicia la autonomía, la responsabilidad, la ética y el análisis continuo para la solución razonada e innovadora de los problemas que esta práctica plantea, convirtiéndose en un espacio privilegiado de aprendizaje profesional (Latorre y Blanco, 2011).

Con todo hay que advertir que las competencias profesionales no se adquieren ni se manifiestan de manera plena al comienzo de la vida profesional del docente, sino que se inician, se desarrollan y se completan a lo largo de la vida laboral. Con esto queremos decir que las competencias profesionales pasan por distintas fases que es necesario conocer para articular con ello el dispositivo y sistema de formación más pertinente. Las competencias profesionales representan un continuo desarrollo. Este planteamiento es el que da sentido a poder hablar, desde la profesionalización⁵ y el desarrollo profesional, del profesor novel, competente y experto⁶. De ahí, la necesidad de “incrementar el carácter profesionalizador del prácticum para mejorar la calidad de la formación práctica” (León y López, 2006,548).

Desde la lógica de la adquisición y desarrollo de competencias, entendemos el prácticum como el procedimiento más adecuado para comenzar a crear *saber* sobre la realidad bien contextualizada del mundo laboral; *saber hacer* para comenzar a gestionar procedimientos, herramientas y estrategias en el mundo laboral; finalmente *saber ser y estar* entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional. Más específicamente Zabalza (2009, 58) nos destaca que este periodo de formación práctica debe implicar *saber más* (saber cosas que antes no se sabían), *saber hacer más* (saber y manejar recursos con una destreza superior a la que se poseía y con mayor capacidad de utilizar esos recursos en contextos reales), *ser mejor uno mismo* (sentirse más satisfecho, más completo, más próximo a la idea del profesional en el que convertirse) y *estar en mejores condiciones de trabajar y colaborar* con otras personas.

Estos saberes profesionales son saberes trabajados, elaborados, modelados, incorporados a las situaciones profesionales, siendo, en cada momento reconstruidos, adaptados y aplicados de forma significativa a cada situación, constituyéndose en saberes de acción, “saberes del trabajo”, “saberes en el trabajo” (Tardif, 2004).

⁵ Con la nueva adaptación/implementación de los Grados de maestro se puede favorecer la revisión, actualización y la innovación de contenidos profesionalizadores previstos en la formación inicial de estos profesionales (Domingo, 2008, 123).

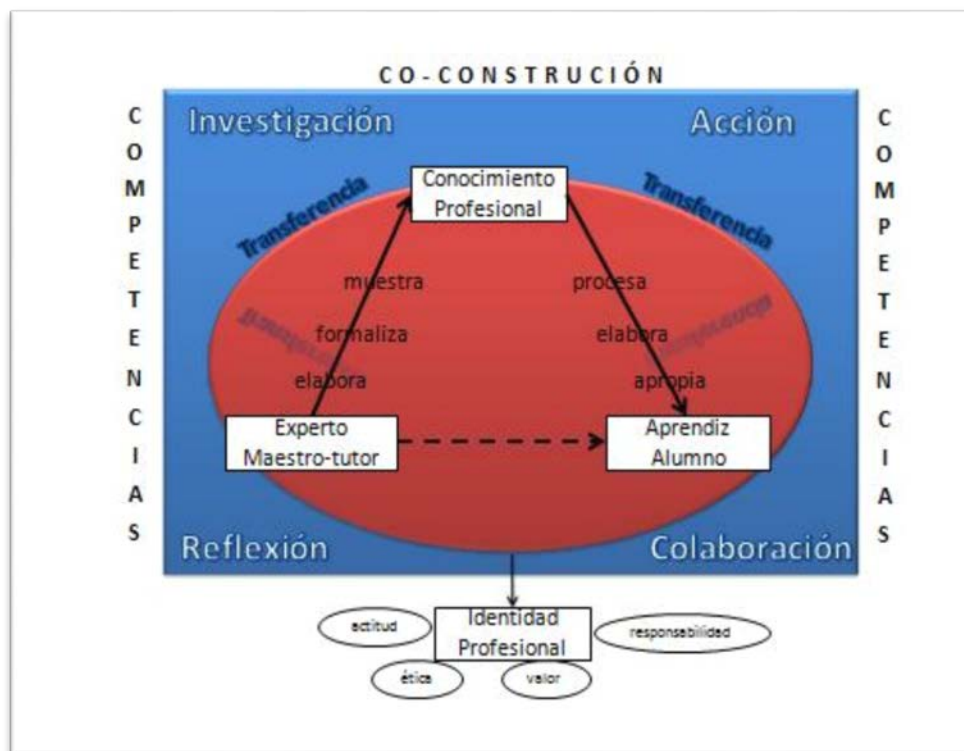
⁶ Esta clasificación la realizamos desde el dominio de la competencia profesional, entendiendo que el profesor novel tiene actuaciones profesionales todavía no del todo autónomas, necesita supervisión; el profesor competente actúa resolviendo los problemas profesionales con plena autonomía; y el profesor experto no sólo domina la competencia, sino que también es capaz de enseñarla. Podríamos haber incluido en esta clasificación otras tipologías con alusión a profesores junior y sénior, pero excede de los límites de este trabajo.

4. El prácticum, espacio de generación de conocimiento, construcción de identidad y transferencia de conocimiento profesional

En nuestro planteamiento, el prácticum supone la condensación del perfil profesional, a la vez que el mismo se convierte en el máximo referente para su diseño. Como tal, el perfil no es más que el sumatorio de competencias profesionales (genéricas-básicas y específicas)⁷ que devienen de los roles, funciones y actividades profesionales que los docentes deben acometer en los escenarios socioprofesionales.

Todo ello, además, entraña un doble objetivo: de una parte, adquirir las capacidades y competencias para el ejercicio profesional; y de otra, interiorizar un modelo de comportamiento profesional y cultural y sobre todo un modelo identitario. Desde esta lógica, se plantea la formación como un "*trayecto epistemológico*" enfocado a la construcción y desarrollo del conocimiento profesional y como un "*trayecto praxiológico*" enfocado como desarrollo de la experticia en la acción que sistemáticamente se "alimenta del constante re-análisis de la experiencia y de la permanente movilización y construcción del conocimiento" (Roldao, 2009, 60). Estos trayectos permiten, a su vez, a los aprendices⁸ docentes en formación adquirir y desarrollar su "*trayecto identitario*", construido en el conjunto de interacciones con su maestro (tutor) de referencia.

Figura 1. Escenario de práctica preprofesional (a partir de Tejada 2009)



⁷ Eludimos, en el contexto de este trabajo, pormenorizar sobre el particular. En otros trabajos (Tejada, 2009; Mas y Tejada, 2013), ya hemos centrado la atención sobre el particular, haciendo hincapié en la necesidad de dicho perfilamiento de acuerdo al contexto de actuación, para articular cualquier programa de formación con sentido e integrarlo en el plan de estudios (Molina, 2011).

⁸ A los efectos de este trabajo se entiende por *aprendiz* y *practicante*, el futuro docente y por *maestro* al tutor o tutores de referencia en el proceso de prácticum.

El prácticum se asume como un “*espacio formativo*” de “*circularidad de saberes*” (Martinand, 2004, citado en Ludke, 2009, p. 102) y un tiempo de experimentación de propuestas educativas, fundamentadas y planeadas para un contexto real y concreto, solo posible por la reciprocidad existente entre la universidad y las instituciones educativas. Este espacio formativo está, inicialmente, en manos de los maestros tutores que, como profesionales expertos, trabajan colaborativamente en la construcción del conocimiento profesional, a través de la concepción de propuestas y sus *cómo* y *porqué*, de la creación de espacio de reflexión, de cuestionamiento, de observación atenta y perspicaz, de la elaboración de proyectos y planos de actuación, de la demostración de estrategias diversificadas, de la ampliación de recursos, fomentando la innovación educativa.

Estamos frente a una “comunidad de prácticas” (Wenger, 2002) definida como un grupo de personas con una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo tanto, con intereses y problemas importantes y comunes a los elementos del grupo, que reflexionan y desarrollan el conocimiento de forma colaborativa y compartida, prestando ayuda adecuada al “aprendiz” en su lugar de trabajo (Aguilera et al. 2010). “Todo el equipo (tutores universitarios, tutores de centro y estudiantes) constituyen los elementos clave del prácticum, que con sus funciones diferenciadas, siguen un camino convergente para el mismo fin, creando “comunidades profesionales de aprendizaje” que, integrando solo personas de una misma “familia profesional” (Tejada, 2009, 2009a) buscan el crecimiento profesional (Molina Ruiz, 2005) y la mejora de calidad” (Tejada y Carvalho, 2013, p. 3).

Esto nos sitúa en un escenario de cambio profundo que afecta a la organización de la docencia, las metodologías, el papel de los actores y los mismos modelos formativos, considerando la alternancia de contextos de formación como una encrucijada y complemento de la teoría con la práctica (Tejada, 2006, 2012; Coiduras, 2010; Korthagen, 2010), cuyo análisis excede a los límites de este trabajo.

Creado este *espacio* y *tiempo*, los alumnos tienen oportunidades de *sumergirse* en la profesionalidad docente, observando la articulación entre la teoría y la práctica en un contexto real de actividad laboral, elaborando proyectos de aprendizaje, descubriendo y adquiriendo su identidad profesional, testando sus competencias, en suma, apropiándose del *conocimiento profesional* que fueron adquiriendo (Carvalho, 2013). Se pretende que los alumnos se sumerjan en una realidad educacional concreta (con sus dificultades, problemas, potencialidades), interactúen con los niñ@s, investiguen y desarrollen nuevas propuestas de acción en consonancia con el contexto social y cultural en que se encuentren. De forma gradual, los alumnos promueven oportunidades, adquiriendo y desarrollando competencias personales y profesionales, movilizando de forma interrelacionada conocimientos, actitudes y procedimientos que dependen, simultáneamente, del empeño personal y de la existencia de un contexto favorable (Leitao y Alarcao, 2006).

No obstante, debemos considerar igualmente que si bien para algunos autores, el prácticum es un marco determinante en la formación de profesores porque los alumnos “no tienen la posibilidad de conocer este mundo [laboral] hasta que egresen, por lo cual las prácticas se convierten en la instancia más cercana” (Rodríguez et al. 2011, p. 72), para otros autores, todavía ciertos centros educativos no sirven como espacios y tiempos de experimentación ni reflexión, más bien son lugares de reproducción social y cultural en que las realidades están ‘rutinizadas’ o modeladas, y por tanto, evitan propuestas innovadoras de aprendizaje y nuevas concepciones de escuela y de enseñanza (Gimeno Sacristán, 2012, p. 11).

Retomando de nuevo el conocimiento profesional, fruto de las apropiaciones de los saberes adquiridos por las aportaciones del maestro-tutor, hay que decir que la adquisición del mismo no constituye un proceso lineal y directo entre éste y el alumno, sino que es un proceso mediado. Es decir, el alumno no es espejo de la profesionalidad de su maestro-tutor, pero se apropia de todo el proceso de actuación y reflexión de su desempeño profesional, con un pensamiento crítico y reflexivo. El alumno, trabajando colaborativamente en su formación, desarrolla capacidades superiores en el proceso de enseñanza (Rigelman & Ruben, 2012). Los tutores (profesores de la universidad ó maestros) son los *scaffolding* (Bruner, 1978) que, con preparación personal y experiencia para el desarrollo de esta tarea, son capaces de, conjuntamente, hacer la mediación en la formación de maestros competentes.

En esta perspectiva, el prácticum se reclama un dialogo constante entre los intervinientes de los dos principales escenarios (docentes, alumnos, profesores tutores, maestros tutores, cooperantes ó guías), con el sentido de conjugar sinergias, de valorar y compartir los procesos desarrollados y los presupuestos del perfil profesional a formar, del modelo de desarrollo personal y profesional a construir, dando coherencia a las opciones de los componentes del currículo en los contextos de formación (universidad e instituciones educativas).

El rol del profesor tutor es primordial ya que proporcionará una experiencia y un tiempo de acomodación - en que los alumnos se orientan, siguen, reproducen lo que observan en los profesores en aula, aceptándolo como buenas prácticas establecidas - o, por el contrario, un espacio y un tiempo de formación de competencias pedagógica y curricular, de investigación y reflexión supervisadas. En este sentido,

“el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contextos concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilitadas e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje” (Tejada, 2009, p. 472).

Figura 2. Escenarios de co-construcción de conocimiento e identidad profesionales (a partir de Carvalho y Tejada, 2013)



La tríada de prácticum (alumnos, profesores-tutores y maestros-tutores), aunque con *“roles y responsabilidades diferentes (...) alberga unas creencias y supuestos previos que, de manera tanto consciente como inconsciente, servirán de guía a sus acciones y de filtro hacia las de los demás miembros de la tríada”* González Sanmamed, 2011, p. 3), por lo que podemos sintetizar tales ideas en la figura anterior.

Las interacciones asumen así una importancia vital, reflejando un espíritu de colaboración, de placer por pertenecer a un mismo grupo a que Tejada (2009a) llama de *familias profesionales*. A estas familias profesionales están, ciertamente, unidos los profesores tutores de la universidad, por cuanto responsables por la comunicación y interacción y, además, relacionados emocionalmente a aquellos profesionales, niños, centro y contexto general.

Universidad y centros educativos trabajan colaborativamente sustentados un convenio cooperación dónde estos se preconizan como espacios determinantes de formación, donde cada uno de los alumnos descubre su propia trayectoria mediado por profesores-tutores ó supervisores y por maestros tutores ó cooperantes. Esta formalidad de la cooperación interinstitucional permanecerá dependiendo de un diálogo próximo, claro y sistemático, pero exigente, desde el punto de vista de la formación de los alumnos, desde el punto de vista de la propia formación, pero también desde el punto de vista de la mejora de calidad de los centros. Esta red puede ir más allá siempre que, en cada momento, se progrese la amplitud de la reflexión sobre los aprendizajes y su contribución a la construcción y desarrollo competencial de los alumnos, de los maestros y coordinadores a través de interconexiones:

- Entre los agentes de la universidad: Coordinador de Prácticum, profesor-supervisor, otros profesores de grado, alumnos
- Entre los agentes de los centros educativos - coordinador; maestro-tutor, otros maestros, alumnos
- Entre universidad y centro educativo en su globalidad.

Desde la consideración del prácticum como espacio *de transición y construcción de la identidad profesional* (García Delgado, 2002; Zabalza, 2006; Kaddouri, 2011; Correa, 2010, González Sanmamed y Fuentes, 2011), hemos de considerar que se trata de una transición provisoria y limitada en el tiempo, donde el aspirante a docente se expone a experiencias socializadoras apoyadas en culturas distintas e incluso antagónicas, construyendo su nueva identidad basada en la transición de una identidad “anterior” a una identidad “futura”, pero que se vive siempre en un “presente” atrapado en esas dos identidades. El prácticum tiene una influencia directa en las ideas previas que los aprendices llevan a los escenarios de la práctica, incidiendo en el desarrollo de nuevas creencias, valores y actitudes sobre el enseñar. La formación teórica que han recibido en los cursos de formación no encaja con las exigencias de la acción que requiere el contexto en el que se desarrollan las prácticas y este desajuste les lleva a despreciar la formación (y por extensión la teoría) y a refugiarse en las rutinas del tutor hasta que consiguen elaborar maniobras exitosas para contrarrestar estas preocupaciones y dificultades (González Sanmamed y Fuentes, 2011).

En este sentido, en la línea de Schön (1992), el prácticum, pues, debe servir para crear disonancia cognitiva e incertidumbre en los aprendices de forma que tengan que buscar nuevas respuestas, revisar las propias certidumbres o relativizar los principios que arraigan de los contextos académicos a los contextos de acción profesional real.

Timken y Van der Mars (2009) sugieren la formación del futuro maestro como un periodo crítico para examinar las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, proponiendo al efecto diferentes metodologías de trabajo (estudio de casos y reflexión en la práctica)⁹. Con todo, hay que considerar que en este periodo de socialización profesional se pueden evidenciar problemas de identidad, autoridad y credibilidad (Pittard, 2003), que pueden afectar a la construcción de la identidad profesional y a la propia adquisición del conocimiento experto. En este sentido, el apoyo emocional y profesional propiciado por el tutor, la libertad de los aprendices para desarrollar sus propios estilos de enseñanza y la retroalimentación constructiva y específica son clave (Moody, 2009).

De ahí que haya que asumir que este espacio de transición y construcción de identidad es un espacio de pluralidad de proyectos identitarios. Nos referimos a los proyectos de identidad que sobre el futuro (presente) docente tienen tanto los profesionales de la formación (de la universidad), como los profesionales de la situación de trabajo (tutores de prácticas). La calidad, pues, de la transición depende de múltiples factores, siendo de significada relevancia los dispositivos de acompañamiento concebidos por los responsables de la gestión del prácticum, la compatibilidad entre el proyecto identitario concebido para el aprendiz y la interpretación que hacen los responsables de dicho proyecto. Dicho de otra manera, la coherencia entre la demanda de identidad del aprendiz y la oferta identitaria de la universidad y del medio profesional. Como indicamos el acompañamiento juega un papel muy importante para optimizar el aprendizaje de competencias profesionales en el prácticum, ya que el mismo es a la vez modelo de referencia competencial para el aprendiz en la construcción de su identidad.

Este apunte da pie a nuevas reflexiones sobre los actores de la formación en competencias tanto del centro educativo como del escenario profesional. Si nos referimos a los *tutores de prácticas en los centros educativos*, además de contar con profesionalidad como formadores en el terreno debe disponer de las siguientes competencias: a) desarrollo de la identidad profesional del practicante; b) desarrollo de las competencias profesionales del practicante; c) práctica reflexiva del practicante; d) relaciones interpersonales e interprofesionales con el practicante y e) colaboración para lograr una formación coherente del practicante (Correa, 2010). Esto conlleva experticia en el rol profesional de tutor, acompañamiento, guía y dirección del practicante, dominio de las competencias profesionales del practicante, buen uso de la práctica reflexiva en las estrategias de la formación del practicante.

Por lo que se refiere al *tutor universitario*, además de contar con la profesionalidad como formador universitario, debería disponer de las siguientes competencias: a) enfoque diferenciado de la formación del practicante (teórica y práctica), b) desarrollo de las competencias profesionales del practicante; c) enfoque integrativo de la formación del practicante; d) clima de aprendizaje y desarrollo de una comunidad de aprendizaje; y e) colaboración (Correa, 2010). Esto conlleva igualmente experticia en el rol de supervisor acompañamiento, guía y dirección del practicante, dominio de las competencias profesionales del practicante, buen uso de la práctica reflexiva en las estrategias de la formación del

⁹ Igualmente la práctica reflexiva del aprendizaje experiencial presta atención especial a la interacción aprendiz docente y tutor y a la autorreflexión como hemos apuntado anteriormente. Tomando como referencia, entre otras posibilidades, incidentes críticos de su aprender a enseñar, lleva a cuestionar la práctica más profundamente y a través de tal reflexión se toma conciencia y nuevas visiones sobre la enseñanza como algo problemático (Domingo, 2008).

practicante y apoyo en la preparación de la docencia según los saberes didácticos y psicopedagógicos y en función del escenario el aula.

5. Consideraciones finales a modo de conclusiones

La ampliación, cada vez más, de créditos formativos en los escenarios socioprofesionales es un hecho en universidad. Múltiples experiencias y modalidades de prácticas se han ido desarrollando en las últimas décadas. Aunque no ha sido objeto de estudio en este trabajo, por exceder de los límites del mismo, un análisis de buenas prácticas, como contrapunto a las problemáticas que se pueden dar ante esta modalidad formativa, quisiéramos apuntar algunas de ellas, a título de ejemplo de nuestro contexto, que están siendo referentes para nuevos planteamientos de prácticas profesionales basadas en la adquisición de competencias profesionales. Nos referimos a la formación en alternancia, la investigación-acción participativa o colaborativa, el aprendizaje servicio, como modalidades de prácticas/prácticum que bajo principios socioconstructivistas, han evidenciado su eficacia y efectividad en la formación de profesionales (formación por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, *mentoring*, *coaching*, comunidades de aprendizaje, rotación de puestos, etc.)

Como destaca Molina (2011, p. 23) los modelos sobre los que se sustenta el prácticum han experimentado un cambio, desde el tradicional de “habilidades técnicas” al basado en enfoques más formativos. En general, podríamos considerar que a) predominan las experiencias centradas en tres grandes bloques: a) investigación-acción, reflexión y colaboración; b) conviven igualmente otros modelos con denominaciones particulares (supervisión, mentorización, aprendizaje situado,..) que pueden contener a los anteriores; y c) muchas experiencias no se apoyan en un solo modelo, sino que suelen combinarse y complementarse.

Con todo, lo más significativo de ellos es que establecen una alternancia complementaria (interactiva¹⁰) de los estudios de académicos con la formación en centros de trabajo. Es más, la mayoría de los modelos de organización del prácticum apuntan a estructuras cíclicas centradas en la construcción del conocimiento profesional del estudiante y en la corresponsabilidad formativa de los agentes donde se integran las lógicas disciplinares con la lógica profesional (Saez, 2009). Esto no es más que asumir la formación por competencias en el prácticum de los docentes se fundamenta en un modelo participativo, reflexivo y dialógico que se caracteriza por dar el protagonismo del proceso enseñanza-aprendizaje al propio estudiante. La corresponsabilidad de los agentes implicados favorece el desarrollo de las competencias y posibilita la metacognición de los procesos que se dan en cada uno de los escenarios socioprofesionales.

Con todo, hay que tener presente que, más allá de la concepción y fundamentación teórica del prácticum como modalidad formativa en la adquisición de competencias

¹⁰ Entendida como “aquella donde existe una verdadera interacción entre los diversos actores, medios y sistemas; es decir, conveniencia, colaboración, cogestión entre los actores de la educación” (Puig, 2009, 181). Dicha alternancia es la que más se adecúa por su perspectiva ecológica y sociocultural, al proceso formativo de las prácticas de enseñanza de los estudios de grado de magisterio. Además, este planteamiento pedagógico favorece la construcción por parte del practicante de su proyecto personal, aspecto fundamental en la formación del futuro maestro al que han de contribuir muy directamente las prácticas de enseñanza (Domingo, 2008).

profesionales en escenarios socioprofesionales, existen todo un conjunto de problemáticas, no del todo resueltas, que afectan a su éxito y que son generadoras, a veces, de fuertes controversias. Nos referimos específicamente a factores asociados a su organización, gestión y recursos, amén de aquellos otros tantos factores contextuales del escenario socioprofesional (cultura, recursos, clima, respaldo de la institución). De hecho, el éxito de esta modalidad formativa se basa esencialmente en la red de colaboradores y en la calidad de la misma (cantidad de instituciones, fidelización, diversidad de sectores, convenios con asociaciones, corporaciones, demandas, recursos, apoyo económico, innovaciones, etc.), a la que hay que añadir el acompañamiento como clave fundamental de la efectividad de la formación del prácticum.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, A.; Mendoza, A.; Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad den las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair et. Al. (ed.). *The Child's Concept of Lenguaje*. New York: Springer-Verlag.
- Bunk, G.P. (1994). *La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Carvalho, M.L. y Tejada (2013). *Formación inicial de profesores: sinergias construyendo una nueva realidad*. Documento Mimeografiado. Dpto. Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Coiduras, J. (2010) (Coord.). Las competencias del profesorado y los formadores de los centros colaboradores ante la alternancia de contextos en formación superior. *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*. Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Correa, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia. *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*. Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Educación, Universidad Internacional de Catalunya.
- Eyler, J.S.; Giles, D.E.; Stenson, Ch.M. & Gray, Ch.J. (2003). At a Glance: What We Know About the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-200. In Campus Compact. *Introduction to Service-Learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty*. Second Edition (pp. 15-19). Providence, RI: Brown University.
- Fernández Cruz, M. (2008). El prácticum en la construcción del conocimiento profesional docente. En E. Correa (Coord.). *Vers una conceptualization de la situation de stage: exploraciones internacionales*. Sherbrooke: Editions CRP.
- García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido 20 años de prácticas, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), 13-20.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). Prólogo: ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En B. Jarauta i F. Imbernón (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. (pp. 9-16). Barcelona: Graó.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011) El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Grossman, P.; Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.

- Hascher, T. Cocard, Y, y Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in prácticum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (6), 623-637.
- Inciarte, A.; Parra-Sandoval, M.C. y Bozo de Carmona, A.J. (2010). *Reconceptualización de la universidad. Una mirada desde América Latina*. Maracaibo (VE): Ediciones Astro Data.
- Jonnaert, P. et al. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-32.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-86.
- Korthagen, F.A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 88-101.
- Korthagen, F.A.; Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8) 1020-1041.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guerin.
- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Les Editions d'Organisations
- Leitao, A. y Alarcao, I. (2006) Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores de 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2) 51-84.
- 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.
- Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de la ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. M. Martínez (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.11-26). Barcelona: Octaedro.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Molina, E. (2011). *Prácticum de Pedagogía. Análisis comparado de la formación derivada del prácticum*. Proyecto docente a la Cátedra de Didáctica y Organización Escolar. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Documento policopiado.
- Moody, J. (2009). Key elements in a positive prácticum: Insights from Australian Post-Primary Pre-service teacher. *Irish Educational Studies*, 28(2), 155.
- Pittard, M.M. (2003). *Developing identity: the transition from student to teacher*. Consultado en <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=eric3&NEWS=N&AN=ED481729>.
- Puig, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio*. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Educación. Universidad Internacional de Cataluña.
- Rigelman, N.M. y Ruben, B (2012). Creating foundations for collaboration in schools: utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 979-989.
- Rodríguez Quezada, E. Cisterna, F. y Gallegos, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la Educación Superior*. XL(3), 159, 67-85.

- Roldao, M.C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa-um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa: Formação Docente*, 1(1)57-70.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales I. Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2004). Gerar e gerir competencias profissionais-Trabalho e Orientação. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Formação para o trabalho Norte de Portugal/Galizia, Porto (Portugal) 26-27 noviembre 2004
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas, *Revista Bordón*, 58 (3) 121-139
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12
- Tejada, J. (2008). Transdisciplinariedad y formación docente: Una mirada desde la competencia y la profesionalización docente. III Congreso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Ecoformação. Brasilia, 2-5 setiembre.
- Tejada, J. (2009). La organización y la evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación, V Congreso Internacional Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje, Valladolid, 16-17 de setiembre.
- Tejada, J. (2009a). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15.2, 17-40.
- Tejada, J. y Carvalho, M.L. (2013). El prácticum en la formación inicial de maestros: percepciones de los tutores de universidad de educación infantil y primaria. XII Simposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Comunicación, Poio (Pontevedra), 26-28 junio.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Prácticas/prácticum y adquisición de competencias en los profesionales de la educación. XII Simposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Comunicación, Poio (Pontevedra), 26-28 junio.
- Timkem, G.L. and Van der Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice physical education teachers? Value orientations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2) 169.
- Wenger, E. (2002) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Yáñez, C.; Elesperu, I. y Villardón, L. (2009). Aprendizaje servicio en la universidad: formation vs. Training. En M. Raposo et al. (Coords.) *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. (pp. 71-78). Actas del X Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). El prácticum en la carrera de Pedagogía, *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, Barcelona, 2 y 3 de junio.
- Zabalza, M.A. (2009). Prácticum y formación: ¿en qué puede formar el prácticum? En M. Raposo et al. (Coords.) *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. (pp. 45-65). Actas del X

Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

Zabalza, M.A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.