



EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: MODELO MARCO *

Comisión de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación

Henández Munilla, A. E.
Sepúlveda Ruiz, M. P.
Jimeno Pérez, M.
Ortiz Villarejo, A. L.
Pérez Gómez, A. I.

1. El sentido del prácticum en el currículo de formación de docentes y educadores/as

Como ya se afirma en el documento sobre el prácticum elaborado por la Facultad de Ciencias de la Educación en 1993, existen suficientes evidencias en las investigaciones de los últimos años en este campo, así como en la experiencia de los profesionales como para afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando estos han sido asimilados significativamente, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica. Desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön (1983, 1987, 1998) y Argyris (1993) sobre la importancia del pensamiento práctico en la actuación de los profesionales que se enfrentan a situaciones conflictivas, complejas, cambiantes y de la vida social, entre los que se encuentran los profesionales de la educación, hay pocas dudas de que en buena medida la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos.

La construcción del pensamiento práctico, aquél que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad es el verdadero objetivo de la intervención educativa y no puede considerarse un proceso isomórfico que conduce a la elaboración del conocimiento teórico, ni una simple y directa aplicación del mismo.

Índice

1. El sentido del prácticum en el currículo de formación de docentes y educadores/as

2. Diseño y estructura del prácticum

3. La función tutorial personalizada: El/la tutor/a académico/a y el/la tutor/a profesional

3.1. Agentes facilitadores.

3.2. Coordinación

3.3. Formación y cualificación del profesorado que tutoriza

3.4. Selección y estimulación de contextos de aprendizajes adecuados. Los centros de desarrollo profesional de docentes

4. Estrategias metodológicas

4.1. Diario del estudiante

4.2. Función clave del portafolios

4.3. Seminarios de trabajo grupal

4.4. Seminario multidisciplinar

4.5. Talleres de trabajo y aprendizaje

4.6. Jornadas y encuentros organizados por la Facultad

5. La evaluación del prácticum

6. Comisión de prácticas de la Facultad

7. Funciones de la Comisión de prácticas de la Facultad

Referencias bibliográficas

Por otra parte, es también una opinión generalizada entre los especialistas que el carácter efímero del conocimiento académico que los estudiantes adquieren en la institución escolar, ya sea en la enseñanza primaria o en la universitaria, es la consecuencia, entre otras razones, de su escasa relevancia para contribuir a formar el pensamiento práctico.

La formación del profesional de la educación, de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias profesionales fundamentales, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica. Es obvio que para entender el pensamiento y la actuación de éste, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el profesional da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular (Kortagen, 2004, 2006).

Por otra parte, tampoco la práctica por sí misma garantiza la formación de competencias profesionales útiles para la compleja tarea del profesional en la sociedad de la información. El poderoso influjo socializador de la escuela, tanto sobre el alumnado como sobre el docente crea de forma tácita acriticas concepciones pedagógicas, que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias del sentido común, en la ideología pedagógica dominante y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento habitual de las instituciones educativas y sociales, por las formas de organizar la vida en los centros de formación y por las expectativas personales y profesionales.

En este sentido es evidente que el profesional o el alumnado en formación, en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social (Lortie, 1975).

Como afirman Berger y Luckmann (1967: 57) *"las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan el comportamiento humano al establecer patrones predeterminados de conducta que la orientan en una dirección en detrimento de otras muchas que serían posibles"*. Las instituciones a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas e inercias se convierten en mundos en sí mismos, que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas consideradas legítimas en la propia comunidad social. De esta forma, las prácticas por sí mismas, y tal como se desarrollan habitualmente, no sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción. Además, en la mayoría de los casos estamos hablando de unas prácticas que responden a una realidad ya obsoleta: las exigencias de la sociedad preindustrial e industrial.

Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa el proceso de socialización del profesional, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica.

Para provocar la reconstrucción de su pensamiento pedagógico vulgar parece necesario estimular conjuntamente en la formación de los futuros profesionales la reflexión teórica y la experimentación práctica, es decir, la praxis, la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica.

La formación del pensamiento práctico de los profesionales de la educación hoy se expresa mediante el concepto de competencias básicas o fundamentales, concebidas como complejos sistemas de reflexión y de acción que facilitan su intervención competente como personas y como profesionales y que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, que se activan en contextos concretos que hay que analizar y sobre los que hay que intervenir. Las competencias son, por tanto, complejos sistemas de reflexión y acción que incluyen "saber", "saber hacer" y "querer hacer" (DeSeCo)¹.

¹ CERI (2002). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies. OCDE. BOLOGNA HANDBOOK, (2007). UEA European University Association.

El carácter holístico, reflexivo y contextualizado constituye el eje esencial de las competencias (Pérez Gómez 2007, Hipkins, 2006). Como plantea acertadamente Jonnaert (2002, 2006) las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico. Es por ello que el concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje: en cada situación los estudiantes construyen, modifican o refutan los conocimientos contextualizados y desarrollan competencias a la vez situadas.

Si de lo que se trata es de formar profesionales se debe definir y plantear situaciones en las cuales el alumnado pueda construir, modificar o refutar conocimientos y competencias utilizando los contenidos disciplinares. Estos no son un fin en sí mismo, sino un medio al servicio del abordaje de las situaciones. Las competencias se enfocan a través de las acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya.

Por otra parte, conviene recordar que las competencias profesionales tal y como han sido definidas en los documentos de la OCDE que inspiran el proceso de Bolonia en este aspecto, no pueden confundirse con habilidades o destrezas. Las competencias descontextualizadas tienen la misma escasa potencialidad pedagógica que los contenidos descontextualizados. Por ello no tiene sentido ocupar el tiempo y el esfuerzo en formular listados pormenorizados de habilidades o destrezas descontextualizadas y organizar el currículo y la pedagogía a conseguir que se desarrollen en los estudiantes como hizo en su día el movimiento denominado Pedagogía por Objetivos (Bloom, 1956). Tales planteamientos respondían a una concepción conductista del conocimiento y comportamiento humanos congruente, en el fondo, con las exigencias de una economía industrial de trabajo sin cualificar y en cadena.



No son estas habilidades y destrezas las requeridas a los ciudadanos y profesionales contemporáneos, saturados de información y rodeados de incertidumbre y complejidad en su vida personal, social y profesional. El enfoque actual enfatiza el carácter global, holístico, flexible, reflexivo y contextualizado de las competencias. En el foro de debate promovido por la International Bureau of Education (IBE), de la UNESCO, que se llevó a cabo desde el 20 de noviembre hasta el 15 de diciembre de 2006 acerca del enfoque por competencias, se plantea con claridad la necesidad de establecer pocas y sustantivas competencias en la formación de los profesionales: *“si se espera desarrollar de 20 a 30 se trata de una lógica de desarrollo de objetivos específicos, de 5 a 15 es una lógica de desarrollo de habilidades generales y si fueran de 2 a 5, entonces se trata de una lógica de competencias”* (IBE, 2006:3).



Se trata de una visión de la cognición ligada a la práctica social, distribuida sobre el cuerpo y la actividad de la persona en situación, sobre la situación en sí misma y sobre su contexto. La cognición está en el centro de un conjunto de relaciones dialécticas entre la persona en acción, su propia cognición, la situación, y sus contextos sociales y físicos.

La persona y el profesional de la educación se construyen a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno. Por ello consideramos de máxima importancia el componente prácticum del currículum de formación de profesionales de la educación, porque las competencias profesionales de estos sólo se pueden formar en su complejidad en contextos reales de intervención práctica, donde los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las emociones se forman de manera interrelacionada, como única forma de responder de manera responsable a la complejidad de las situaciones educativas.

Como nos recuerda Jonaert (2006), mientras que la pedagogía conductista por objetivos promueve el recorte secuencial de los contenidos de aprendizaje escolar en micro-unidades, un enfoque por competencias privilegia el abordaje por situaciones que son, por definición, más globales e interdisciplinarias.

Si las competencias son estructuras dinámicas que construyen los aprendices para hacer frente a las situaciones prácticas de la vida personal, social o profesional, en nuestro campo, el territorio de formación y prueba de las mismas han de ser las situaciones reales que constituyen la vida profesional de los educadores. Por ello, consideramos que el componente prácticum del currículo de formación de profesionales de la educación, en contraposición a la consideración de “maría” que ha tenido en España, es la clave del desarrollo adecuado de sus competencias profesionales. Por tanto, ha de tener la extensión temporal requerida y la calidad y rigor exigido por la naturaleza tan compleja de las cualidades que pretende formar.

La formación de profesionales competentes sugiere la conveniencia de definir y trabajar situaciones profesionales claves, para todos los componentes del currículum de formación, pero con mucha mayor insistencia para el componente prácticum del mismo. Es decir, parece fundamental que los futuros profesionales vivan, trabajen, analicen y evalúen las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones educativas al mismo tiempo que tienen que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. Viven la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real de su contexto, pero arropados y tutorizados por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su

actuación, provocando la reflexión sobre la situación, la acción y sobre las consecuencias de la acción.

Para un desarrollo satisfactorio de esta etapa formativa será necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. La diversidad de situaciones, su carácter dinámico, evolutivo, incierto y creador.
2. El desfase entre los recursos que requieren las situaciones y los recursos de conocimientos ofrecidos en los programas de formación.
3. La diversidad de recursos requeridos: conativos-actitudinales (por ej. el compromiso de la persona en la situación), corporales (movimiento de la mano al escribir), materiales (un diccionario o programa), sociales (intercambio con un colega), cognitivos-emocionales (evocación de procedimientos, contenidos, esquemas, tendencias).
4. La pugna habitual entre el conocimiento académico y el conocimiento experiencial que ponemos en juego en las situaciones de la vida profesional o cotidiana.
5. El carácter interdisciplinar de las situaciones.
6. La necesidad de considerar tanto la dimensión comprensiva de las situaciones (conocer lo que es, lo que pasa) como la dimensión prescriptiva, normativa y de acción (saber lo que debe ser, lo que queremos hacer y formar).
7. Necesidad de hablar de proyectos situados, no sólo de situaciones sino de proyectos de intervención en las mismas situaciones problemáticas.

El conjunto de recursos coordinados permite actuar con competencia y no la utilización de un recurso único y descontextualizado.

Dicho de otra manera, el enfoque situado basado en competencias invierte la lógica habitual de desarrollo de programas de estudios. La lógica habitual es deductiva y se plantea: «¿En qué situaciones podré ilustrar o aplicar el conocimiento descrito en este programa?». Dentro de esta perspectiva, el conocimiento disciplinar viene primero. Las situaciones que se investigan no son más que pretextos para ilustrarlo o permitir su aplicación.



En la perspectiva contextualizada, la situación está en primer lugar y el conocimiento será un recurso en el desarrollo del desempeño competente. La pregunta sería: «Para actuar con competencia en esta situación, ¿qué acciones debería realizar la persona y con qué recursos?».

Por tanto, cabe distinguir tres ejes claves en la formación de competencias situadas:

1. **Comprensión de la situación.**
2. **Diseño y desarrollo de actuaciones competentes, en función de la situación y de los objetivos y propósitos educativos.**
3. **Evaluación, valoración y reformulación del proyecto, o programa de intervención.**

Como puede desprenderse de los planteamientos previos el componente práctico del currículum de formación de los profesionales de la educación, dentro de una estrategia de interacción permanente de la práctica con la teoría y de la teoría con la práctica, ha de contribuir a desarrollar todas las competencias genéricas del grado y específicas de cada título de formación.

2. Diseño y estructura del prácticum

El Prácticum, parte esencial del currículum en los Grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil, Educación Social y Pedagogía se estructura en diferentes materias, íntimamente relacionadas y complementarias configurando el Proyecto General de Prácticas de Enseñanza de la Facultad de

Ciencias de la Educación. Si bien, estas materias están ubicadas en cursos académicos diferentes, se fundamentan en una misma filosofía y tienen por objeto proporcionar una adecuada formación a los futuros y futuras profesionales. Entendemos que este período constituye un espacio formativo clave en el alumnado para provocar la construcción del pensamiento práctico y para ello consideramos que la implicación y el rol que debe asumir el alumnado en prácticas ha de superar la orientación adoptada hasta el momento, la cual establecía una correspondencia entre curso académico y tipología de prácticas.

Desde esta nueva perspectiva, esta estructuración artificial no existiría. Esto es, el estudiante que realice el Practicum I, II o III (Grado de Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Infantil y en Educación Social) y Prácticas Externas 1 (Grado en Pedagogía) no ha de centrar su período formativo exclusivamente en el desarrollo de prácticas de observación, de investigación o de intervención en función del curso en el que se encuentre. Por el contrario, desde el primer momento ha de asumir, con distinta intensidad, responsabilidad y grado de autonomía, el rol de ayudante del tutor o tutora del centro de prácticas en el que esté asignado y deberá implicarse, colaborar y desarrollar, con la tutorización adecuada, todas las tareas propias de un/a docente, educador/a social, o del pedagogo/a. Sin duda, este nuevo rol reclama que el alumnado observe, analice, indague, experimente y que lo haga desde el inicio, aunque la participación y la intervención más autónoma se desarrolle a medida que crece su experiencia tutorizada. Este nuevo rol implica que los/as profesionales que tutorizan el proceso de aprendizaje (tutora y tutor universitario – tutora y tutor académico- y tutor/a del centro de prácticas –tutor/a profesional) pongan al alcance del alumnado las herramientas necesarias y activen diferentes procedimientos para que el alumnado pueda responder progresivamente a las exigencias que este nuevo contexto le reclama, en definitiva, que gestionen el proceso de aprendizaje del alumnado para que éste adquiriera las competencias formativas más generales y profesionales propias de la profesión.

Evidentemente, este nuevo perfil de ayudante, colaborador/a en las tareas docentes y educadoras se irá configurando paulatinamente en el transcurso de los dos o tres cursos académicos a medida que se vaya intensificando la participación en la dinámica de trabajo del centro escolar/social y comprensión de la cultura escolar, institucional y profesional. Aprender a responder a las exigencias de la realidad escolar o profesional correspondiente conlleva sin lugar a dudas: analizar y comprender lo que sucede en el espacio de trabajo, reflexionar sobre aquello que se observa y también experimentar estrategias y proyectos en la acción. Son estas razones las que aconsejan no posponer a ciclos posteriores el conocimiento de estos procesos y herramientas. En este sentido, tal como hemos señalado en líneas anteriores, es sumamente importante la labor que desempeña el profesorado que tutoriza este proceso comprometido con la construcción del conocimiento práctico de nuestro alumnado. Para ello, el profesor o profesora tutora de la Facultad –tutora y tutor académico- realizará el seguimiento de un número determinado de estudiantes a lo largo de todo el módulo de Prácticas. Esto supone que en el segundo o tercer curso se asignará un tutor o tutora a cada uno de los estudiantes. Tales tutoras y tutores académicos asumirán la orientación y seguimiento de este mismo alumnado a lo largo de las dos o tres materias, lo cual posibilita que:

- **El profesorado tutor universitario conozca mejor a sus estudiantes en prácticas, el contexto de socialización y de trabajo en el que están realizando el periodo formativo práctico y las experiencias vividas en los mismos.**
- **La tutorización desarrollada sea más personalizada y continua, las orientaciones estén más contextualizadas y disponer de más oportunidades para favorecer la interacción entre las herramientas teóricas y los conocimientos más prácticos adquiridos en el centro de trabajo, enriqueciendo de este modo el proceso de formación del alumnado durante su formación práctica.**

En definitiva, las diferentes materias que configuran el Practicum pretenden que el alumnado consiga un alto grado de autonomía profesional y construya el pensamiento práctico adecuado, es decir, aquel que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad conforme a las competencias profesionales establecidas en el título. Para ello, estas materias no están organizadas al final de la formación teórica, sino intercaladas con las teóricas y distribuidas a lo largo de dos o tres cursos en función de la titulación, en distintos semestres y con diferente dedicación tanto por parte del alumnado como del profesorado, ya que entendemos que dicha formación debe superar la mera aplicación de lo aprendido en el centro de formación universitaria. Consideramos que este diseño contribuye a que este periodo formativo sea una oportunidad para adquirir las competencias paulatinamente y enriquecer el proceso formativo del alumnado en el centro de trabajo.

Estas materias se desarrollarán en distintos contextos profesionales (escolar, social, laboral, etc.) y en el universitario. Asimismo, éstas estarán tutorizadas por un tutor/a profesional, responsable de orientar, guiar, asesorar, etc. al alumnado durante su periodo de formación práctica en el centro de trabajo y por un tutor/a universitario/a, tutor/a académico/a, encargado del seguimiento personalizado de cada estudiante así como de la coordinación de los seminarios, talleres y grupos de trabajo.

A continuación exponemos de modo esquemático la distribución de créditos asignados a las prácticas profesionales en cada uno de los Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Graduado en Educación Primaria	Graduado en Educación Infantil	Graduado en Pedagogía	Graduado en Educación Social
Practicum I 6 créditos: 3 semanas (75) en los centros de prácticas y 75 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 1 h. por alumno/a Primer semestre de 2º curso*	Practicum I 6 créditos: 3 semanas (75) en los centros de prácticas y 75 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 1 h. por alumno/a Primer semestre de 2º curso*		Practicum I: 6 créditos 3 semanas (75) en los centros de prácticas y 75 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 1 h. por alumno/a Primer semestre de 2º curso*
Practicum II 8 créditos: 4 semanas (100) en los centros de prácticas y 100 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 1,34 h. por alumno/a Segundo semestre de 3º curso	Practicum II 8 créditos: 4 semanas (100) en los centros de prácticas y 100 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 1,34 h. por alumno/a Segundo semestre de 3º curso	Prácticas Externas I: 18 créditos 9 semanas (225h) en los centros de prácticas y 225 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 3 h. por alumno/a Primer semestre 3º curso	Practicum II: 18 créditos 9 semanas (225h) en los centros de prácticas y 225 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 3 h. por alumno/a Segundo semestre de 3º curso
Practicum III 30 créditos: 15 semanas (375 h) en los centros de prácticas y 375 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 5 h. por alumno/a Primer semestre 4º curso	Practicum III 30 créditos: 15 semanas (375 h) en los centros de prácticas y 375 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 5 h. por alumno/a Primer semestre de 4º curso	Prácticas Externas II: 24 créditos: 12 semanas (300 h.) en los Centros de Prácticas y 300 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 4 h. por alumno/a Segundo semestre de 4º curso	Practicum III: 18 créditos: 9 semanas (225 h.) en los centros de prácticas, y 225 h. de trabajo del alumnado (seminarios, tutorías y trabajo individual) Reconocimiento tutor académico: 3 h. por alumno/a Primer semestre de 4º curso
44 créditos	44 créditos	42 créditos	42 créditos

* Este período de prácticas está planteado en el primer semestre a fin de que las enseñanzas del curso puedan reorientarse y nutrirse de las experiencias profesionales que haya tenido el alumnado en el desarrollo del período formativo y seminarios.

Funciones del alumnado en el período de formación práctica

- **Función del alumnado en su primera etapa de formación práctica (Practicum I de los Grados en Educación Primaria, Infantil, Social y Pedagogía)**

La principal tarea que debe realizar el estudiante durante dicho periodo es acompañar y ayudar al tutor/a profesional y comenzar a describir y analizar su práctica, indagando en la naturaleza de sus creencias, hábitos y presupuestos no cuestionados sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con este propósito deberá iniciar su diario y su portafolios, describiendo sus experiencias y reflexionando sobre los aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos contextos de trabajo. Del mismo modo, deberá asistir a los seminarios y tutorías que organice su tutor/a.



- **Función del alumnado en el segundo período de formación práctica (Practicum II de los Grados en Educación Primaria, Infantil y Social)**

La tarea principal que ha de desarrollar el estudiante es acompañar y ayudar activa y reflexivamente al tutor/a profesional, con el que trabaja. Reflexionando sobre su práctica, indagando sobre la naturaleza de sus creencias, hábitos y presupuestos no cuestionados sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se potenciará la capacidad de diseñar acciones de enseñanza-aprendizaje alternativas, incrementando la aptitud de búsqueda y definición de cuantos elementos inciden y condicionan la realidad educativa.

Para ello:

- Habrá de cumplimentar su diario y su portafolios.
- Profundizará en las técnicas de recogida de datos y en los procesos de investigación acción sobre su propia práctica.
- Deberá asistir a los seminarios y tutorías que organice su



- **Función del alumnado en el tercer período de formación práctica (Practicum III de los Grados en Educación Primaria, Infantil y Educación Social y Prácticas Externas 2 del Grado en Pedagogía²)**

Los objetivos de este último y principal período de actuación en el contexto de prácticas se orientan a que el alumnado adquiera la destreza profesional en su especialidad y la capacidad de reflexión suficientes que le posibiliten actuar como educadores/as, sabiendo planificar su intervención, eligiendo y ensayando de manera razonada diferentes modelos didácticos en virtud de las características peculiares de cada estudiante.

Será para ello necesario que también adquiera y desarrolle capacidades tanto para utilizar técnicas de intervención educativa en el contexto profesional, como para realizar diseños alternativos de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso de formación intensificará la interacción de la práctica y la teoría, la acción y la reflexión, de modo que se vayan consolidando competencias profesionales útiles, relevantes y contrastadas que le sirvan para gestionar la compleja vida del aula. En definitiva, la capacidad de actuar y de aprender a aprender en los complejos y cambiantes contextos del mundo social y escolar actual.

² El Practicum II del Grado en Pedagogía aparece en este tercer período por estar estructurado en dos fases como ya hemos señalado anteriormente. Por ello, las funciones que el alumnado deberá asumir en este período coinciden con las establecidas para el Practicum III del resto de las titulaciones.

En este período de formación el alumnado asumirá responsabilidades profesionales, participando en el desarrollo de la labor educativa, poniendo en práctica determinados principios didácticos y estrategias de enseñanza de manera más autónoma, actuando bajo la tutela del profesor/a tutor/a y llevando a cabo los cometidos docentes que su capacitación le permita.

En concreto, deberá:

- Desarrollar y concluir el diario y el portafolios con los informes requeridos.
- Participar en cuantos seminarios, talleres y grupos de trabajo le indique su tutor/a académico/a.
- Desarrollar el trabajo de investigación del Grado, vinculado al análisis y estudio de la práctica.

3. La función tutorial personalizada: El/la tutor/a académico/a y el/la tutor/a profesional

La clave de un desarrollo satisfactorio de la presente propuesta reside en la calidad de los procesos de tutorización compartida entre el/la profesional del centro de prácticas que denominaremos **tutor/a profesional** y el/la docente universitario/a que denominaremos **tutor/a académico/a**. Ello requiere:

- Definir de forma clara las funciones complementarias de los agentes facilitadores que intervienen, así como programar procesos intensivos de formación de los mismos.
- **Estimular y organizar la coordinación** exhaustiva de los agentes y de las instituciones para garantizar la participación activa de ambas instituciones y de ambos tutores en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de formación práctico-teórica del futuro/a profesional.
- Crear una **red selecta de centros e instituciones de prácticas y profesionales** que puedan acoger y tutorizar a los/as estudiantes del programa de formación, dentro de contextos profesionales innovadores e implicados activa y decididamente en los aprendizajes del alumnado.



3.1. Los agentes facilitadores.

Es evidente que para que el prácticum constituya un situación de aprendizaje a partir de la cual los/as futuros/as profesionales adquieran las competencias específicas de la titulación, el conocimiento práctico, es necesario arbitrar mecanismos de orientación y tutoría que garanticen un acompañamiento eficaz y satisfactorio a lo largo de todo el proceso de formación de las competencias profesionales del futuro/a docente, educador/a y pedagogo/a.

Esta labor de tutorización la entendemos como un proceso de acompañamiento, orientación y ayuda que se le presta al alumnado durante todo el transcurso de su formación, para favorecer la evolución de su pensamiento pedagógico y la construcción de su conocimiento práctico (competencias profesionales). La tutorización eficaz ha de configurarse como un seguimiento indagativo, cercano, reflexivo, constructivo y crítico cuya finalidad consiste en provocar la elaboración y reconstrucción de saberes profesionales del alumnado en prácticas. Para ello, la dinámica de la tutorización debe ser:

- flexible, pues debe responder a las experiencias y a la reflexión que el alumnado va haciendo a la luz de ellas, más que a un programa rígido y preconcebido por parte de los agentes facilitadores.
- orientada a la diversidad de factores que inciden en los diferentes contextos de la práctica.
- continua, de tal modo que cada paso en lo aprendido sea consecuencia del anterior y abra nuevos horizontes.
- relevante para el alumnado. Es decir, que fomente su participación, y estimule su autonomía.
- *Centrada en la investigación sobre la propia práctica del alumnado.* Es decir, el conocimiento teórico y las habilidades desarrolladas han de concebirse como herramientas para mejorar la propia práctica del estudiante en cada uno de los contextos de la práctica en los que interviene.

En definitiva, el complejo propósito de la función tutorial es orientar y estimular el proceso de adquisición de las competencias o pensamiento práctico del futuro/a profesional mediante la confluencia de la experiencia continuada en el contexto real de trabajo y la indagación académica que provoca la reflexión y el distanciamiento de las rutinas de la práctica profesional. Es evidentemente un proceso complejo de acción y reflexión de investigación y de intervención, que requiere la participación de diferentes agentes facilitadores, entre los que cabe destacar de forma muy especial el/la tutor/a profesional y el/la tutor/a académico/a. Facilitar este proceso de investigación es una tarea difícil que se distancia de la convencional, clásica y lineal forma de concebir la relación teoría práctica. El/la tutor/a del centro, tutor/a profesional, personifica la tutorización en el momento de la acción, ayudando y orientando al estudiante en la adquisición creativa de los hábitos, estrategias y habilidades que requiere la compleja vida práctica; mientras que el profesorado universitario de prácticas, tutor/a académico/a, personifica la tutorización sobre y para la práctica, desarrolla su tarea en el momento de la reflexión pre y postactiva específicamente vinculada a la práctica.

- Las funciones del Tutor/a académico.

El presente programa hace una apuesta decidida por la tutorización personalizada de cada estudiante por un tutor/a académico/a a lo largo de toda la titulación (por ejemplo, 10 tutores académicos, responsables de 5 estudiantes cada uno, ó cinco tutores académicos responsables de 10 estudiantes, por cada grupo de curso). Las tutoras y tutores académicos orientan el desarrollo del aprendizaje durante toda la titulación, se responsabilizan de la tutorización universitaria del componente práctico y del trabajo de fin de grado. Su función principal es estimular, provocar y acompañar el proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre el propio proceso de aprendizaje de cada alumno/a.

El profesorado universitario que tutoriza, tutor/a académico/a, se convierte en el orientador/a clave de todo el desarrollo preprofesional a lo largo de todo el plan de estudios, es el único docente con una visión de conjunto del proceso de aprendizaje de cada estudiante, por lo que ha de asumir la tarea de orientar su programa de aprendizaje teórico-práctico, la elección de sus opciones, menciones o itinerarios, la elaboración del portafolios y el desarrollo de su trabajo de investigación.

Su compleja tarea, por tanto, supone ayudar a que cada alumno/a, cuestione, reinterprete, replantee y sistematice sus propias experiencias y aprendizajes. Por ello se recomienda que desarrollen una tutorización con las siguientes características:

- de *estilo indirecto*, ya que el alumnado en formación es protagonista de su propia formación.

- *horizontal*, menos dependiente de la práctica prescrita, reconociendo la relación dialéctica entre el individuo y los contextos sociales que influyen, atendiendo las diferencias individuales y necesidades derivadas de ella.

- *clínica*, poniendo el énfasis sobre las habilidades interpersonales, reflexión, relación colaboradora, es decir, se pone más peso en las relaciones que en el método, enfatizando el trabajo en grupo y cooperativo.

En definitiva, la estrategia sustancial es el diálogo socrático y habermasiano y la cooperación crítica y creativa³.

³ A este respecto puede ser interesante recordar los seis principios de tutorización personalizada o mentoring que plantean Herman, L. & Mandell, A. en su interesante libro *From teaching to mentoring*. (2004):

- Autoridad e incertidumbre. Solo hay verdades provisionales.

- Diversidad de curriculum para satisfacer la curiosidad y los intereses de cada uno.

- Aprender de la vida cotidiana, de los problemas auténticos en contextos reales.

- Autonomía y colaboración. Más que transmitir la sabiduría de expertos a novatos, tratar todos los proyectos de aprendizaje, estudios e investigaciones como ocasiones para el dialogo constructivo.

- La evaluación como aprendizaje reflexivo. Los resultados será siempre incompletos y diversos.

La tutorización personalizada puede sustentarse en los siguientes interrogantes estratégicos:



- ¿Qué quieres aprender?
- ¿Por qué quieres aprender esas cosas?
- ¿Cómo quieres aprenderlo?
- ¿Qué crees que has aprendido ya sobre ello?
- ¿Cómo decidirás que ya lo has conseguido?

La tutora y tutor académico debe ayudar a cada estudiante a conseguir tales propósitos de aprendizaje, que incluyen tanto aspectos pragmáticos y útiles como contemplativos, cognitivos y emocionales.

¿Cómo puede contribuir la tutora y tutor académico a que cada estudiante construya los saberes y competencias profesionales requeridas?

Entre las múltiples y diferentes estrategias de trabajo posibles, destacamos las siguientes:

- cooperando en sus debates y seminarios, reflexionando sobre sus prácticas cotidianas, así como haciéndoles cuestionar sus planteamientos acerca de la calidad de la enseñanza, su responsabilidad como profesionales de la educación, qué aprenden los estudiantes, cómo lo aprenden, cómo se fomenta la autonomía del alumnado con la finalidad de que mediten y piensen acerca de la enseñanza, profesión, estrategias, etc. Estos profesionales tratan de superar la dicotomía teoría/práctica, tomando como base la reflexión e indagación del profesor sobre su propia práctica.
- iniciando a los estudiantes en el proceso de investigación sobre sus propias prácticas educativas, con la finalidad de que ellos mismos aprendan a ser buenos profesionales siendo capaces de mediar, por muy singular e incierta que sea, en la situación ante la que se encuentren. Resaltarán la importancia del contexto y de la reflexión sobre la práctica (Schön, 1987).
- iniciándoles en la autorreflexión, para ello profundizarán junto con el estudiante en el pensamiento que le haya inducido a trabajar de un modo determinado. Esto supone analizar los esquemas y teorías que le han posibilitado entender la situación e intervenir en ella, para de este modo ayudar al alumnado a elaborar un juicio de lo que ha sucedido y por qué. Esta valoración va a posibilitar que los estudiantes mejoren su intervención, planteando nuevas propuestas y apoyándose por consiguiente, en nuevos esquemas de pensamiento y actuación, que a medida que vaya progresando en sus prácticas irá desarrollando y construyendo de modo más consistente y flexible.
- partiendo de la práctica y analizando junto al alumnado todos sus componentes, cuestionando cada uno de estos elementos, que en definitiva, son los determinantes a la hora de afrontar y tomar decisiones en las distintas situaciones de enseñanza, y de conformar el pensamiento de cada uno de ellos.
- sometiendo al análisis el conocimiento y la actuación en función de distintos principios con la finalidad de despertar la reflexión. Avivando la curiosidad e inquietud en el alumnado, profundizando en el conocimiento de las situaciones que vive y ayudándole en la búsqueda de alternativas para su propio perfeccionamiento.

- Las funciones del tutor/a profesional.

Este agente constituye una pieza clave para posibilitar que el alumnado pueda observar, participar, diseñar e investigar sobre el proceso educativo en el propio contexto de la práctica. Entre sus múltiples y diferenciadas funciones podemos destacar las siguientes:



- Ofrecer con su actuación modelos de intervención profesional.
- Orientar la adquisición de habilidades de enseñanza y gobierno de la vida en los diferentes contextos profesionales.
- Facilitar y provocar la reflexión continua sobre el sentido y la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de enseñanza in situ, así como procesos de investigación e innovación.
- Orientar, posibilitar, y evaluar las intervenciones del alumnado en prácticas ante los escolares, tanto en el Centro, como fuera de él en las actividades extraescolares.
- Contribuir con sus criterios a la preparación, análisis y evaluación del Proyecto de Prácticas de Enseñanza.
- Posibilitar los trabajos específicos sobre prácticas de enseñanza encomendados al Centro o personalmente, por acuerdos con la comisión de Prácticas o Departamentos de la Facultad.
- Dar información y orientación a los alumnos en prácticas sobre la organización, características y finalidades educativas del Centro y del aula, recogidas en los Planes de Centro y Proyecto Educativo.

3.2. La coordinación

Debido al carácter complejo y compartido de la función tutorizadora, en la que participan varios agentes falcitadores cuya intervención debe ser convergente y complementaria para provocar y orientar los procesos de investigación acción en el/la futuro/a profesional, se requiere un especial esfuerzo de coordinación desde el diseño del plan de trabajo hasta la valoración de los resultados y procesos. Es necesario unificar criterios, esclarecer las funciones que han de realizar tanto el alumnado como el profesorado que lleva a cabo el seguimiento, y complementar las funciones y perspectivas.



Al objeto de construir un espacio de cooperación eficaz y satisfactorio parece conveniente tender a las siguientes consideraciones:

- El profesorado que tutoriza debe estar de acuerdo en el plan de prácticas que va a desarrollar el alumnado en un contexto determinado. Este compromiso evita que los estudiantes tengan que dar respuestas a programas diferentes, distantes y a veces contradictorios.
- La interacción teoría-práctica supone caminar continuamente de las ideas teóricas a su concreción práctica y de las experiencias prácticas al cuestionamiento de las ideas teóricas. Obviamente esto sólo es posible cuando los dos elementos (tutor/a profesional y el tutor/a académico/a) entre los que se encuentra el estudiante están en permanente diálogo con él y entre ellos buscando siempre la clarificación del proceso, la complementariedad de perspectivas y, al menos, la compatibilidad de criterios.

- La cooperación requiere participación convencida y en términos de igualdad. El tutor/a profesional no debe concebirse como un instrumento que ejecuta los planes diseñados y planificados por el tutor/a académico/a, ni el tutor/a académico/a como un mero apéndice que legitima los programas y proyectos que pone en prácticas el tutor profesional, ambos agentes son necesarios en sus complementarias funciones para provocar la reflexión sobre la acción, por lo que ambos deben sentirse protagonistas que cooperan en un proyecto compartido.
- La cooperación eficaz requiere una planificación minuciosa de procesos y espacios, reales o virtuales, de coordinación a lo largo de todo el curso, de modo que se facilita una comunicación ágil, sencilla y eficaz, sin la saturación de tareas o reuniones innecesarias.

3.3. Formación y cualificación del profesorado que tutoriza

El segundo requisito para el desarrollo adecuado del prácticum como proceso de investigación acción es "la formación y cualificación" del profesorado que tutoriza. La formación de ambos profesionales es esencial para poder atender a los estudiantes en formación. Ahora bien, ¿cómo se forman estos profesionales?. Si queremos ser coherentes, el procedimiento de formación de éstos no debe ser distinto del que emplean para formar al estudiante. Por tanto, según el modelo práctico-teórico que se defiende en este programa, deben estar familiarizados con el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión. Debe ser una formación continua, que brota de la búsqueda de respuestas a los problemas que día a día le plantean los grupos de trabajo en los que participan, los proyectos de trabajo en los que están implicados y sobre todo su propio trabajo docente. Tanto el tutor/a profesional como el profesional académico han de comprender las peculiaridades de los procesos de investigación acción, la estrategia docente que vincula estrechamente la práctica cotidiana escolar y de aula con la reflexión crítica y creativa para

comprender sus mecanismos y sus posibilidades de mejora.

Dada la complejidad y la especificidad del trabajo a desarrollar por ambos agentes, las instancias pertinentes deben prever unos planes de formación, seminarios de formación o estrategia específicas para esta labor. Resulta insuficiente la formación general de un profesor/a universitario/a, un/a docente de Primaria/Infantil o un/a profesional de la educación en general, para desempeñar estas tareas de tutorización. Por otra parte, la carencia de hábitos y de experiencia en este sentido, y la costumbre ancestral de concebir la relación teoría-práctica como una relación unidireccional, lineal y mecánica de la teoría a la práctica, hace más necesaria la formación del profesorado para poder desarrollar esta compleja función tutorial.

Será necesario programar seminarios permanentes de formación de tutores/as, que estimulen a los tutores/as profesionales en las siguientes capacidades:

- Conocer y compartir el perfil y las competencias profesionales básicas que pretende desarrollar el plan de estudios. Es decir, compartir el modelo de docente y de desarrollo profesional que se propone construir desde la práctica y desde la teoría

- Buscar, diseñar y concretar las estrategias y procedimientos adecuados para que durante este período formativo el alumnado adquiera las competencias propias de su perfil profesional. En concreto, trabajar los procesos de interacción de la teoría y la práctica, la reflexión y la acción.

- Diseñar y crear entornos de aprendizaje relevantes para que a partir de ellos el alumnado sienta la necesidad de innovar, de transformar los contextos de aprendizaje y de atender a la diversidad existente en el aula.

- Establecer, analizar y evaluar las condiciones de realización de las prácticas del alumnado de la Facultad.

- Potenciar la innovación pedagógica a partir de espacios de reflexión permanente, desde los cuales los diferentes profesionales involucrados y participantes decidan sobre las cuestiones a profundizar e investigar.

- Establecer los procedimientos y estrategias de evaluación de los estudiantes.



3.4. Selección y estimulación de contextos de aprendizajes adecuados. Los centros de desarrollo profesional.

Como han puesto de manifiesto múltiples investigaciones (Lave y Wenger 1991, Nuthall 2005) los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje son claves para la calidad de los mismos. Los contextos ofrecen oportunidades, establecen redes de relaciones, demandan actitudes y comportamientos, difunden ideas, modelos y sistemas de interpretación y acción, proporcionan cobijo o desolación, etc., para el alumnado y también para el profesorado.

No podemos olvidar, como resalta reiteradamente Nuthall (2005), que *la enseñanza es un ritual cultural* que se ha asimilado por cada generación a lo largo de varios siglos, y que reproducen los docentes, las familias y el propio alumnado sin conciencia de sus fundamentos e implicaciones. La enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan en parte fuera de la conciencia y que son inducidas por los modos de funcionar del escenario escolar. *Los rituales culturales se sustentan en redes de creencias y supuestos estables*, que forman parte de nosotros mismos de tal manera que permanecen invisibles y por tanto somos inconscientes de su influjo y control. Sin modificar tales creencias y supuestos arraigados en formas de comportamientos no será posible la transformación real, la formación eficaz y satisfactoria de profesionales innovadores.

Por ello, parece esencial seleccionar los contextos de prácticas y los/as profesionales que se encuentren implicados en el desarrollo de contextos innovadores de enseñanza-aprendizaje, preocupados en el desarrollo de las competencias fundamentales de todos y cada uno de los estudiantes. En estos contextos de innovación educativa, de cultura innovadora, con sus fortalezas y debilidades, sus dificultades y satisfacciones, los/as futuros/as profesionales pueden aprender, mientras viven, interactúan e intervienen, la complejidad de la función educativa, sus posibilidades y sus limitaciones, las herramientas prácticas y teóricas más útiles para su desarrollo profesional.

La selección detenida, pública y transparente de los centros de prácticas y de los/as docentes tutores/as, así como la creación de una verdadera red, activa y coordinada de centros y docentes para las prácticas es uno de los requisitos fundamentales para el desarrollo satisfactorio de las competencias profesionales de los/as futuros/as profesionales.

4. Estrategias metodológicas.



Entendemos que las orientaciones metodológicas deben ser diversas y variadas para que el alumnado tenga por un lado, la oportunidad de desarrollar capacidades diferentes y por otro, sea una ocasión para experimentar propuestas diversas a partir de las cuales reflexionar desde el punto de vista metodológico para el ejercicio de su profesión.

4.1. Diario del estudiante.

El diario del estudiante se concibe como la herramienta privilegiada de trabajo y aprendizaje que acompaña a cada alumno/a a lo largo de todo el proceso de formación práctico teórica que suponen los diferentes módulos de prácticas.

Supone un instrumento que estimula la observación orientada, la recogida organizada de datos, el análisis sosegado de datos para comprender la complejidad de las situaciones, la identificación reflexiva de factores relevantes y de acontecimientos singulares, la valoración de los procesos y resultados, de la propia formación de actuación y aprendizaje y de las peculiaridades de los contextos de enseñanza y aprendizaje en los que participa.

Por otra parte, la propia forma y estructura del diario es el reflejo de la propia singularidad de cada uno y puede constituirse en la herramienta privilegiada de formación no solo del propio pensamiento, sino de las formas singulares de expresión, comunicación y creación de cada estudiante.

4.2. Función clave del portafolios

Siguiendo la orientación hasta ahora desarrollada consideramos que *“el portafolios puede ser el instrumento privilegiado que organiza y evidencia la evolución del trabajo y del proceso de aprendizaje desde el punto de vista de los protagonistas”* (Colé y otros (2000:46). Del mismo modo, entendemos que constituye un recurso idóneo para que el profesorado tutor pueda orientar al alumnado de un modo más individualizado al tener conocimiento del proceso en el que se encuentra y que se refleja en la carpeta⁴.

La creación del portafolios supone aprender de un modo activo, constructivo, acumulativo y dinámico y es además un producto complejo que refleja el proceso evolutivo que ha transitado cada estudiante a lo largo de su formación.

El portafolios podrá tener un carácter más o

menos abierto en función de si las orientaciones para construir el portafolios acotan más o menos el trabajo a desarrollar por el estudiante. Consideramos que el portafolios debe darle la oportunidad al alumnado de incluir las reflexiones que considere oportunas para explicitar su proceso de construcción del saber profesional, de seleccionar los documentos que considere significativos, de investigar y explorar en aquello que le preocupe tomando para ello decisiones autónomas para posteriormente analizar y autorregular el proceso.

Todo este proceso culmina en el aprendizaje autónomo del estudiante, trabajo comprometido y responsable compartido entre el profesorado y el alumnado. Para alcanzarlo el estudiante debe: reflexionar sobre el propio aprendizaje, gestionar los propios errores, dominar los diversos contenidos del aprendizaje, utilizar los conocimientos adquiridos y capacidades para resolver las situaciones prácticas.

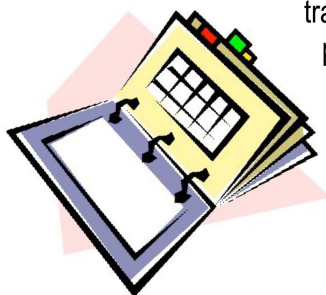
⁴ “Un portafolio didáctico es la historia documental, estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación y tutorías y adopta la forma de muestras del trabajo del estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación” (Shulman, 1999:35).

En definitiva, este instrumento posibilita que el estudiante reflexione en el transcurso de su formación que cree y reinvente sus propios procesos de aprendizaje de acuerdo con sus intereses, capacidades, motivaciones y estilos cognitivos.

El portafolios ha de incluir los documentos-productos más relevantes elaborados por cada estudiante y seleccionados por ellos mismos a lo largo de todo el

módulo de prácticas que debe culminar en

el trabajo de investigación de final del grado. En el portafolios, por tanto, pueden incluirse los proyectos de trabajo individuales o grupales, las unidades didácticas elaboradas, los documentos de reflexión, de diseño, de análisis y de evaluación que se hayan desarrollado a lo largo de los diferentes módulos de prácticas que constituyan su plan de estudios, y por supuesto el trabajo de investigación de fin de grado.



4.3. Seminarios de trabajo grupal

Los seminarios son espacios flexibles e idóneos para provocar la reflexión mediante la comunicación de experiencias, y el contraste de opiniones. Los seminarios se conciben como situaciones de trabajo grupal cooperativo en los que cada miembro realizará aportaciones y recibirá el estímulo positivo de las intervenciones del conjunto de componentes del grupo. En concreto, los seminarios pueden:

1. - Posibilitar y estimular el desarrollo personal del alumnado a través de la observación y reflexión sobre aspectos acontecidos en el contexto de prácticas y su proyección sobre la actuación en ella.
2. - Permitir analizar situaciones educativas accediendo por tanto a la gran complejidad del hecho educativo, y a la toma consciente de decisiones, a la modificación de valores y a la adopción de la propia estrategia y opción pedagógica.
3. - Facilitar la discusión y debate de temas, los cuales favorecen el planteamiento, clarificación, precisión y reconceptualización en los alumnos, así como incidir en las actitudes y estimular la capacidad de análisis y de crítica.
4. - Favorecer la profundización y análisis del conocimiento surgido de la práctica diaria para luego proponer nuevos proyectos y líneas de investigación.
5. - Promover la investigación por parte de los estudiantes en diferentes temas, siendo estas investigaciones la vía que posibilita la vinculación de los conocimientos teóricos con la práctica, a confrontar los resultados obtenidos con los consolidados y asentados.

4.4. Seminario multidisciplinar

El objeto de este tipo de seminario es tratar de proporcionar una visión holística de los hechos educativos al alumnado, disolviendo las barreras de los propios campos disciplinares. Lo que requiere integrar en los mismos a docentes de disciplinas específicas y de disciplinas psicopedagógicas. Entre las funciones de estos seminarios interdisciplinares se pueden destacar las siguientes:

- Conocer experiencias alternativas sobre técnicas concretas más desarrolladas en unas disciplinas que en otras.
- Desarrollar competencias específicas en cada especialidad mediante la simulación, actuaciones ejemplares, etc.
- Dominar los recursos y medios especializados para la enseñanza desarrollados por cada especialidad: audiovisuales, virtual, asistencia por ordenador.
- Iniciar trabajos por proyectos pluridisciplinares, situaciones de aprendizaje basados en problemas a partir de los cuales el alumnado adquiera una visión compleja de la realidad y los aportes de los distintos profesionales para adentrarse en su comprensión.

4.5. Talleres de trabajo y aprendizaje.

Es evidente que el largo proceso de formación práctico-teórica que suponen los diferentes módulos de prácticas tal y como aquí se han considerado, requieren la ayuda puntual de diferentes talleres que profundicen sobre aspectos concretos no trabajados suficientemente en las materias académicas del correspondiente plan de estudio. Por ejemplo, la relevancia aquí concedida al diario y al portafolios, requiere obviamente talleres específicos de formación y trabajo sobre ambas herramientas al comienzo del primer módulo de prácticas.



Del mismo modo, cabe suponer que en la evolución de las políticas educativas y en la vida dinámica de las aulas y los centros de prácticas en los que participan nuestros estudiantes aparecerán importantes tópicos no previstos en las materias académicas del plan de estudios y que requieren un urgente y adecuado tratamiento en seminarios y talleres ad hoc. (ecoescuela, convivencia escolar, bilingüismo, software educativo, TICS, participación escolar, liderazgo, planes de mejora, globalización...) así como otros aspectos detectados por los propios estudiantes como deficientes en su propio proceso de formación, al contacto con las exigencias plurales y complejas de la práctica en cada aula.

En este sentido, y con la ayuda coordinada de los/as tutores académicos/as, la Facultad de Ciencias de la Educación podrá organizar talleres sobre temáticas específicas que estime oportunas y relevantes para el alumnado que está realizando sus prácticas en los centros de trabajo. El sentido de los mismos será enriquecer y complementar la formación adquirida en el contexto de formación universitario y el contexto de trabajo.

4.6. Jornadas y Encuentros organizados por la Facultad

La Facultad de Ciencias de la Educación puede organizar Encuentros de reflexión en los que participen el alumnado y profesorado tutor de los centros de trabajo y del centro universitario. Estos encuentros tendrán por objeto:

1. Estimular el sentido de pertenencia a un programa compartido, a un proyecto común.
2. Favorecer la comunicación de experiencias y la reflexión sobre las posibilidades y limitaciones de las experiencias previas del propio programa de prácticas.
3. Promover iniciativas para construir contextos de desarrollo profesional, e intensificar los lazos de cooperación dentro de las redes de centros implicados.

5. La evaluación de las prácticas.

La evaluación constituye un medio, un elemento clave en el proceso formativo de cualquier estudiante, pero en el caso de la formación práctica los procesos de revisión, análisis continuos y seguimiento posibilita encaminar y orientar el proceso de aprendizaje, el crecimiento personal y crear las condiciones para provocar la construcción del saber pedagógico.

En el seguimiento de las actividades realizadas por el alumnado durante este periodo formativo -tal como se ha indicado anteriormente- participan distintos profesionales, por consiguiente, la evaluación de este periodo formativo debe contemplar las valoraciones de los distintos profesionales que han tutorizado dicho proceso. Entendemos que son tres los estamentos que deben emitir una valoración: los/as tutores/as académicos/as, los/as tutores/as profesionales y los propios estudiantes en prácticas.

El profesional que desarrolla las tareas de tutor/a profesional hará una valoración de la progresiva integración del alumnado en los cometidos y funciones como profesor/a ayudante, así como la capacidad de respuesta ante las situaciones inciertas y cambiantes a las que se ha podido enfrentar en el contexto de prácticas. En concreto podemos destacar la siguientes capacidades como los objetos prioritarios de evaluación:

- **capacidad de comunicación y de establecer relaciones en los contextos profesionales.**
- **modo en el que ha articulado los saberes para responder a las necesidades, intereses y capacidades de los niños y niñas, adultos, etc.**
- **habilidades activadas para motivar, aprovechar los intereses y provocar aprendizaje.**
- **estrategias utilizadas para atender a las diferencias individuales y para evaluar los procesos y aprendizajes.**

Nivel de desarrollo de actitudes de cooperación y de sensibilidad pedagógica, para entender y compartir los procesos evolutivos de los aprendices.

Calidad e intensidad de la participación en seminarios grupales y multidisciplinares, talleres y jornadas de reflexión, actividades formativas, tutorías grupales e individuales.

Calidad de los recursos didácticos elaborados para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

diseño de actividades para facilitar el aprendizaje.

adecuada utilización de técnicas y recursos didácticos.

mecanismos propuestos para realizar el seguimiento del alumnado y ajustar las ayudas.



En definitiva, y simplificando los aspectos anteriores, la evaluación debe centrarse en el desarrollo de las competencias profesionales básicas, para lo que se requiere que se valoren los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las sensibilidades que se han desarrollado y manifestado a lo largo de sus actuaciones como ayudante, con respecto al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje y a los agentes implicados: alumnado, profesorado tutor y resto del equipo del centro, familias y resto de la comunidad educativa.

Respecto al alumnado éste podrá reflejar en su portafolios una valoración sobre sus intervenciones personales, sobre la tutorización que ha tenido durante su formación práctica y sobre el desarrollo de las prácticas en general. Así mismo, podrá aportar cuantos documentos estime oportunos para reflejar el trabajo reflexivo y crítico en el transcurso de este periodo como: observaciones, resolución de incidentes críticos, plan de trabajo, estudio de un caso, ensayo, diario, etc. Involucrar al alumnado en su proceso de evaluación supone vivenciar las virtualidades de la evaluación y democratizar los procesos educativos y formativos, al tiempo que facilita el desarrollo de competencias en el futuro docente para que aprenda a gobernar su propio proceso de autoformación y de permanente desarrollo profesional.

Las calificaciones serán el resultado de la toma en consideración de las respectivas valoraciones que han elaborado los diferentes agentes implicados.

Las posibles divergencias en la evaluación serán resueltas, en primera instancia, por el Coordinador de Prácticas del Departamento Responsable y en segunda instancia por la Comisión de Prácticas de la Facultad.

6. Comisión de Prácticas de la Facultad.

La comisión estará integrada por los siguientes miembros:

2. Presidente/a: Vicedecano/a de Prácticum.
3. Secretario/a: un/a coordinador/a de titulación anual y rotativo.
4. Un representante de la Delegación Provincial de Educación.
5. Un/a coordinador/a por titulación (tutor/a académico/a): Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Educación Primaria, Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía.
6. Un representante de los/as tutores/as profesionales (Centro de Prácticas).
7. Un representante de cada una de las menciones del Grado de Primaria.
8. Un representante del alumnado por cada titulación.

7. Funciones de la Comisión de Prácticas de la Facultad.

1. Aprobar a propuesta del Vicedecanato la propuesta temporal del Prácticum.
2. Seguimiento y evaluación del Prácticum.
3. Coordinación de los/as tutores /as académicos/as y de los tutores/as profesionales.
4. Diseño de seminarios, talleres, jornadas y actividades de carácter general del Prácticum.
5. Coordinar los criterios y normas de evaluación.
6. Resolver cuantas cuestiones se planteen en el desarrollo del Prácticum.

Referencias bibliográficas

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Baersiswyl, F. y Thévenaz, T. (2001). État des lieux et perspective de la cognition et de l'apprentissage situés, en Baersiswyl, F. (éd.). *Éclairages sur la cognition située et modélisations des contextes d'apprentissage*, Revue suisse des sciences de l'éducation, 3, 395-528.
- Berger, P. y Luckmann, Thomas (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bindé, J. (dir.), (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris: UNESCO.
- Bloom, B.S., (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain*. Nueva York: McKay.
- Colé, D. et al. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond*. Corwin Press. Thousand Oaks. California.
- Comisión de las Comunidades Europeas, (2005). *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, documento: COM (2005) 548 final, 2005/0221/ (COD).
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruselas: ediciones Labor.
- Gagné, R.M., et Briggs, J.L., (1974). *Principles of instructional design*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Herman, L. & Mandell, A. (2004). *From teaching to mentoring*. RoutledgeFalmer. N.Y.
- Hipkins, R. (2006). *The nature of the key competencies. A background paper*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph. y Ettayebi, M. (2006). Le curriculum en développement, un processus dynamique et complexe, en Lafortune, L., Ettayebi, M. y Jonnaert, (dir.), *Observer les réformes en éducation*. Québec. Université du Québec, pp.15-32.
- Jonnaert, Ph., Barrette J. Masciotra, D., Mane, Y. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nés de ce concept à celui de "l'agir competente". Volumen 4 de *IBE Working Papers on Curriculum Issues*. IBE/UNESCO.
- Jonnaert, Ph. (2006a). *Constructivisme, connaissances et savoirs*. Transfert. Pont-à-Mousson, Université du Luxembourg, vol. 3, p. 5-10.
- Jonnaert, Ph. et Koudgobo, J. (2005). Une numéracie pour la construction de connaissances opératoires en mathématiques par les personnes moins performantes: perspectives pour le développement d'un continuum. Toronto. Ministerio de Educación.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices*. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020- 1041.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (11) 1, 43-72
- Lafortune, L.; Ettayebi, M.; Jonnaert, Ph. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec. Université du Québec.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie Et Sociétés*, XXIII (1), (primavera 1991). 145-162.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press

Nuthal, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record* Volume 107 Number 5, 2005, p. 895-934.

OECD (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Downloaded from http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseeco/deseeco_strategy_paper_final.pdf

Pérez Gómez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*. Gobierno de Cantabria. Santander.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith.

Schön, Donald (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Editorial Paidós, Barcelona.

Sepúlveda Ruiz, M.P. (2005). "Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional". En *Educación*, N° 36, pp. 71-93.

UNESCO (2006). Sistematización del E-Foro acerca del Enfoque por competencias. Recuperado el 24 de abril del [sitio web](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/.../EForum_Summary_Report_SPA.pdf) www.ibe.unesco.org/fileadmin/.../EForum_Summary_Report_SPA.pdf