



*Revista Practicum, V1(1), julio-diciembre, 2016*

ISSN: 2530-4550

En el último simposium sobre el Practicum y las prácticas externas celebrado en junio/julio 2015 en Poio (Pontevedra), un grupo de docentes e investigadores aceptaron el reto de la creación de una asociación que tiene por título **Red de Practicum. Asociación para el desarrollo del practicum y de las prácticas externas (REPPE)**, junto con el proyecto de poner en marcha una publicación periódica que tenemos el gusto de presentar aquí con el primer número de la **Revista Practicum** (<http://revistapracticum.com>).

La revista aborda el estudio, la experimentación, la innovación y la investigación sobre el Practicum y las Prácticas externas de los aprendizajes de estudiantes de todas las áreas (Ciencias de la Salud, Ciencias, Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades) en sus contextos profesionales. Es una revista bilingüe y de ámbito latinoamericano con orientación a todos los niveles educativos, y con objetivos generales, como: La creación de una comunidad científica, la divulgación y difusión de experiencias e investigaciones sobre el Practicum y las Prácticas externas de los aprendizajes de estudiantes.

Animamos a los docentes e investigadores de todas las áreas a enviar sus trabajos, experiencias e investigaciones sobre las temáticas de la revista. Tendremos dos números que se publicarán uno en junio y el otro en Diciembre del 2017, pero la revista está abierta en todo momento a recibir contribuciones.

Dr. Manuel Cebrián de la Serna  
Editor Revista Practicum  
[revistapracticum@gmail.com](mailto:revistapracticum@gmail.com)

## Índice

### Editorial

- 1. El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria.** pp. 1-23  
Dr. Miguel A. Zabalza Beraza, Universidad de Santiago de Compostela, España.

### Investigación

- 2. Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral.** pp. 24-39  
Dr. Sandra Lentzen, Gerencia de formación profesional para psicoterapeutas, Wiesbadener, Akademie für Psychotherapie, Germany.
- 3. Una revisión a los Practicum de Educación desde las tecnologías** pp. 40-53  
Dr. Antonio Ramón Bartolomé Pina, Universitat de Barcelona; Dra. Isabel Cantón Mayo, Universidad de León; D. José Manuel Moral Ferrer, Universitat de Barcelona, España.
- 4. Las prácticas externas extracurriculares: tutorización y seguimiento como medida para incrementar su calidad.** pp. 54-79  
M<sup>a</sup> Ángeles Valverde Arrebola, Universidad de Málaga, España.

### Experiencias

- 5. Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. Il modello dei Corsi di laurea pedagogici della Sapienza (Università di Roma).** pp. 80-98  
Dra. Anna Salerni Sapienza Università di Roma, Italia.
- 6. Reflexões sobre práticas de sala-de-aula e competências na formações de professores da universidade da universidade de Colônia, Alemanha.** pp.99-113  
Helza Ricarte Lanz, Koln University, Germany.

**7. Procedimiento y Evaluación del Prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de León** pp.114-122

Dra. Ana María de Caso Fuertes, Universidad de León; María Dolores Alonso-Cortés Fradejas, Universidad de León, España.

**Reseñas**

**8. Recensión libro Zabalza, M.(2013). El Practicum y las Prácticas en Empresas. En la formación universitaria. Madrid: Narcea.** pp.123-124

Cristina Raquel Luque Guerrero, Universidad de Málaga, España.

*Revista Practicum, V1(1), julio-diciembre 2016*

ISSN: 2530-4550

# **El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria**

## **Practicum and external practices in university education.**

**Dr. Miguel A. Zabalza Beraza**

Universidad de Santiago de Compostela

[miguel.zabalza@usc.es](mailto:miguel.zabalza@usc.es)

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum, V1(1), 1-23* <http://revistapraciticum.com>

## **Resumen**

Partiendo de la constatación de la progresiva importancia que ha ido adquiriendo el Prácticum en los Planes de estudio de las diferentes carreras, este trabajo analiza naturaleza y sentido desde tres perspectivas: (a) como componente curricular que se ha incorporado a la mayor parte de las propuestas formativas de las diferentes carreras; (b) como situación de aprendizaje en la que se espera que los estudiantes desarrollen conocimientos y competencias complementarios a los que adquieren en las aulas universitarias; (c) como experiencia personal con gran capacidad de movilizar no solo intelectual sino también emocional y afectivamente a nuestros estudiantes.

## **Abstract**

Realizing the progressive importance that has been acquiring the Practicum in the Plans of study of the university careers, this paper analyzes its nature and meaning from three perspectives: (a) as a curricular component that has been incorporated into almost all careers; (b) as a learning situation in which students are expected to develop knowledge and skills that are complementary to those acquired in university classrooms; (c) as a personal experience with great capacity to mobilize students not only intellectually but also emotionally and affectively.

## **Palabras clave**

Practicum, Prácticas externas, Planes de Estudio, Aprendizaje experiencial, Diseño curricular universitario.

## **Key words**

Practicum, Outdoor training practices, Study plans, Experiential learning, University curriculum design.

## **ANTE PRIMA**

Me produce una gran satisfacción participar con un texto en la inauguración de este nuevo espacio de comunicación que es la Revista Practicum, editado por la Asociación REPPE. Hace muchos años que venimos acariciando esta idea. Los encuentros bianuales en el Monasterio de Poio para celebrar nuestros apreciados simposios sobre el Practicum nos parecían insuficientes para gestionar y visibilizar la gran producción de textos académicos e investigaciones que se van produciendo sobre el *Practicum* y las *prácticas externas* en las titulaciones universitarias. Afortunadamente, el grupo de personas que ha asumido la continuidad de los congresos de Poio ha logrado, también, poner en marcha la revista soñada. Ahora solamente nos falta desearles mucha suerte y colaborar con ellos para que la revista se consolide y cumpla los exigentes objetivos que se ha propuesto.

### **1. Introducción**

Para mí, hablar, escribir y reflexionar sobre el Practicum es una tarea habitual y gratificante. El Practicum y yo somos, a estas alturas, pareja de hecho. Llevamos más de 30 años cortejándonos. Cierto es que ambos nos hemos hechos mayores. Y hemos ido cambiando de naturaleza y de estatus. Para bien, espero. El Practicum de joven era simplemente “prácticas” y jugaba un papelillo secundario en los estudios universitarios, salvo en algunas diplomaturas como magisterio o enfermería; ahora ya le llamamos Practicum y ha acabado ocupando un espacio relevante en los planes de estudio de la mayor parte de los grados y másteres. Yo también era más joven cuando comencé con estas cosas. Fue allá en los primeros ochenta cuando iniciamos nuestra participación en varios programas europeos (Petra y Leonardo da Vinci) estudiando los procesos de formación en alternancia en Alemania y el aprendizaje con los colegas franceses. ¡Qué tiempos aquellos! Después comenzamos con los Congresos de Poio en 1985 (Poio es un Monasterio precioso en la ría de Pontevedra donde cada dos años nos reunimos buena parte de los responsables y estudiosos del Practicum en España, Portugal, Italia y muchos que vienen de otros países, especialmente Sudamérica). Congresos estos de Poio que se han convertido en uno de los referentes nacionales, e incluso internacionales, de quienes trabajan sobre el Practicum en la Universidad. Y como guinda del

pastel, hace un par de años traté de ir cerrando todo este ciclo en un libro sobre El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria<sup>1</sup>. Así que me siento en casa hablando de estas cosas.

En cualquier caso, el Practicum se ha convertido en un tema importante. Se habla y escribe mucho sobre él. Pero tiene el pecado original de que habiendo nacido muy vinculado a la práctica, al hacer, se habla más de experiencias que del fundamento y sentido curricular sobre el que dichas experiencias se basan. Tenemos más narrativas que teoría curricular. No es que yo pretenda llenar ese vacío, pero en esa línea se han movido mis trabajos. Estoy convencido de que el Practicum es un componente esencial del proceso formativo de nuestros estudiantes, pero también que el "ir de prácticas" es mucho más que dejar la universidad y los trabajos académicos por unas semanas para abrir un paréntesis de trabajo "indefinido y aleatorio" fuera de la universidad. Hemos pasado mucho tiempo esforzándonos porque todos nuestros estudiantes encontraran un lugar donde hacer las prácticas y organizando las condiciones materiales para que ese periodo se llevara a cabo sin contratiempos. Quizás haya llegado el tiempo en que, una vez superada esa fase inicial y necesaria, empecemos a preocuparnos más seriamente por la calidad y pertinencia de las experiencias que nuestros estudiantes viven durante las prácticas, de las cosas que aprenden realmente en ellas. A ello pretendo dedicar este trabajo. Comenzaré situando el Practicum como experiencia formativa que se produce en un contexto institucional, la Universidad, y al socaire de los nuevos enfoques formativos a los que nuestras universidades se han ido adhiriendo. Continuaré analizando el sentido del Practicum desde una triple perspectiva: como componente de los planes de estudios de muchas carreras (¿qué papel juega en los diseños curriculares de las carreras?); como situación de aprendizaje (qué y cómo se aprende durante las prácticas) y como experiencia personal (cómo viven los estudiantes las prácticas?).

---

<sup>1</sup> Zabalza, M. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. A la búsqueda de una formación equilibrada*. Madrid: Narcea.

## 2. El Practicum en la universidad

La primera constatación que podemos hacer sobre el Practicum es que se trata de una actividad formativa que se desarrolla en la universidad. Por tanto, buena parte de su naturaleza y características se derivan del hecho de que es algo que se produce en un contexto particular, en este caso en la universidad como contexto de formación.

¿Cómo es la universidad que nos ha tocado vivir (a unos como profesores, a otros como estudiantes)? Pues habría que decir que se trata de una institución que lleva bastantes años luchando por sobrevivir, por seguir manteniendo su papel relevante en el mundo de la educación y la ciencia. Algunas personas tienen la impresión de que la universidad actual ha perdido protagonismo, que se ha vuelto marginal. Quizás sea cierto, pero de ninguna manera se puede decir que la Universidad actual resulta invisible a la sociedad, más bien, al contrario está sometida a un constante escrutinio que le obliga a ir con paso lento y a la defensiva, tratando de justificar todo lo que hace o propone, perdiendo autonomía al ritmo de las progresivas decisiones políticas que restringen su ámbitos de decisión y limitan sus recursos. Aquella vieja universidad que se refugiaba en los claustros, que se sentía libre del mundanal ruido para poder crear y pensar en libertad, se ha convertido en un nuevo agente social, se ha metido de lleno en la batalla científica, cultural, social y política. No solo se ha hecho visible sino que ha asumido el riesgo de concitar sobre sí expectativas y amenazas, demandas y desafíos. Se espera de ella que se convierta en motor del desarrollo científico y cultural de la sociedad a la que pertenece; en generadora de cohesión y desarrollo social a través de las herramientas de la cultura común y la profesionalización de las jóvenes generaciones. Pero para ello tiene que renovarse. Mucho.

En el contexto europeo a todo este proceso se le vinculó a la creación de la Europa del conocimiento. Una Europa que fuera más allá de la Europa del mercado común. No está resultando un proceso fácil como hemos podido comprobar en estos años pasados, llenos de debates e incertidumbres (titulaciones, créditos, competencias, indicadores de logro, acreditaciones, etc.). Uno de esos nuevos estribillos académicos ha sido el de la necesidad de fortalecer el sentido "profesionalizante" de las carreras. Y ahí aparece el Practicum



como un elemento curricular central. Esa búsqueda de la empleabilidad como objetivo central de la formación ha supuesto un fuerte impulso en la potenciación de los periodos de prácticas en empresas e instituciones ajenas a la universidad pero que se han vinculado a ella bajo diferentes tipos de convenios de colaboración. Así, el Practicum y/o las prácticas externas son hoy mucho más fuertes de lo que lo eran en los años 90 y como toda iniciativa educativa que crece rápidamente precisa de momentos de reflexión y de fijación de su sentido curricular para evitar que se convierta en una pieza suelta del sistema formativo y deje de cumplir la función que tiene encomendada. Sobre eso va este texto.

Cuando hablamos de Practicum estamos integrando en esa categoría todo un conjunto de actuaciones curriculares con contenidos y sentido diferentes y a las que se ha dado, en función de las diversas tradiciones institucionales, nombres diferentes. Al final, en cualquier caso, se trata de periodos de formación que, aunque integrados en sus planes de estudios, los estudiantes realizan fuera de la institución académica. Cerrado ya el proceso de Bolonia podría decirse que, al menos en el contexto español, prácticamente todas las carreras cuentan con periodos de Practicum. Y como suele acontecer en este tipo de procesos, la fase inicial de atención a los aspectos administrativos y organizacionales (muy diferentes a los aplicados a los otros momentos más académicos de la formación) ha dado paso a consideraciones más cualitativas. No basta con contar con prácticas externas, es necesario que esas prácticas sean de calidad y cumplan los objetivos formativos que se les atribuyen. Tres aspectos podríamos destacar:

1. El Practicum existe y, de hecho, se ha generalizado a la mayor parte de las carreras universitarias. Los estudiantes pasan parte de su tiempo en empresas e instituciones donde conocen *in situ* el trabajo de los profesionales de su ramo y participan, en la medida en que se lo permiten, en las actividades que allí se desarrollan.
2. En algunas carreras la relevancia curricular de ese periodo de prácticas externas es muy alta, llegando a constituir en torno al 30% del periodo formativo. Requiere, por tanto, de una fuerte atención a sus características y ha de ser planificado de forma tal que resulte un tiempo valioso y eficaz en la formación de los estudiantes. Ello exige un notable empeño a gestores y docentes universitarios. Pero también a los estudiantes.

3. Es así que la cuestión de la calidad y de las “buenas prácticas en el PRATICUM” se convierte en ese contexto en una consideración ineludible (Shulman, 1986<sup>2</sup>; Zabalza, 2012<sup>3</sup>). Pero, a su vez, es algo que aún no se ha hecho. No disponemos de mecanismos ni instrumentos para evaluar el Practicum que está ahí como una especie de *missing point* en los actuales sistemas de evaluación de la calidad de las titulaciones. Lo he demandado a las Agencias de Calidad, en las que yo mismo he estado, pero, que yo sepa, poco se ha avanzado en ese aspecto.

Podríamos decir que estamos, por tanto, ante una profunda innovación curricular que supone importantes modificaciones en la forma de pensar la universidad y la formación que los estudiantes reciben en ella:

- a) Se renuncia al sentido excluyente de la universidad como contexto formativo que actuaba cerrado sobre sí mismo y sobre su propia lógica formativa. Nuevos agentes formativos entran a formar parte del plan de formación: tanto la institución académica como el profesorado están llamados a compartir la función formativa con otras instituciones y otros profesionales.
- b) Se enriquecen los escenarios de formación y sus contenidos. Los estudiantes se forman a través de las disciplinas académicas y las coreografías didácticas propias de la universidad pero también a través de la participación en actividades de tipo profesional supervisadas por profesionales en ejercicio.
- c) Se diversifica el estatus de los estudiantes y los compromisos que asumen. Durante sus periodos de prácticas desarrollarán tareas y asumirán responsabilidades diferentes a las que asumen como alumnos. Deben atender tanto a los empleadores que los integran en sus organizaciones como a los sujetos con los que entran en relación como estudiantes en prácticas.

---

2 Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective, en M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ª ed.) (pp. 3-36), N. York: McMillan.

<sup>3</sup> Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes” en la enseñanza universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-40.

- d) Se amplía y enriquece el contexto de aprendizaje. Ya no se trata solo de aprender a través las explicaciones del profesor, de los libros o las actividades de laboratorio programadas en sede académica. El espectro de las experiencias de aprendizaje se amplía a los contextos reales de trabajo. Y en ese doble juego de referentes teóricos y prácticos se facilita la comprensión y el dominio de los contenidos a aprender.

Entramos con ello en el ámbito más estricto de la formación y, en sentido más profundo, en el ámbito de la calidad de la formación. El Practicum constituye no una mera aproximación a los contextos profesionales para que los estudiantes se sientan más motivados por la carrera que estudian, sino una nueva manera de afrontar su formación diversificando los escenarios, ampliando el espectro de agentes formativos y enriqueciendo las competencias y significados de las cosas que van aprendiendo. El buen Practicum permite a los estudiantes tomar contacto con la realidad para la que se preparan como futuros profesionales, pero ha de posibilitar, a su vez, que esa experiencia sea rica formativamente y cumpla sus objetivos de cara al aprendizaje. Desafortunadamente no siempre hacemos las cosas bien en ese sentido.

En realidad, tenemos que reconocer que nuestras instituciones académicas tienen más tradición y más *know how* en organizar la docencia clásica que en organizar el Practicum. Y eso se nota. Tampoco es una tarea fácil. El Practicum posee características diferenciales bastante notables en relación al resto de los componentes del proceso formativo universitario. Como pieza novedosa en la estructura curricular de las titulaciones, no siempre ha acabado por integrarse adecuadamente en la malla de disciplinas de nuestros Planes de estudios. Todavía figura como un componente excesivamente aislado y desconectado del resto de los componentes formativos (las clases, los seminarios, las prácticas de laboratorio, los exámenes, etc.). En algunos casos, ni siquiera ha adquirido carta de identidad curricular y aparece como algo extracurricular y opcional al que solo unos pocos estudiantes pueden acceder. Tampoco es infrecuente que sus propósitos se alejen del sentido formativo de las carreras y tengan más de función socializadora (acostumbrarse a trabajar en una empresa o institución) y/o de facilitación de empleo

(mejorar las posibilidades de ser contratado en aquellas empresas en las que se hacen las prácticas).

Es justamente en este marco de condiciones institucionales y curriculares donde debemos situar el tema de la formación: para qué sirve el Practicum, qué se supone que ha de aportar a nuestros estudiantes. Podría pensarse que eso tiene una fácil respuesta: la condición básica del Practicum es que se trata de un momento curricular que complementa la formación académica que se recibe en las aulas. Pero no es tan sencillo o eso parece si se analizan las propuestas de prácticas que se hacen en las diferentes titulaciones.

Para resumir este primer asunto, tres consideraciones podemos extraer de los párrafos anteriores:

-El Practicum constituye una parte importante de la carrera que requiere procesos de planificación y seguimiento específicos, al igual que el resto de los componentes curriculares.

-Siendo que se trata de algo muy diferente a las materias convencionales, requiere de actuaciones curriculares (selección, planificación, desarrollo, seguimiento, evaluación, acreditación) también diferenciadas. El hecho de que en estos periodos de prácticas van a intervenir instituciones y agentes formativos distintos a los académicos complica el proceso y obliga a modalidades de planificación y seguimiento más cuidados si cabe.

-Aunque ciertas experiencias de prácticas externas han sido planificadas con sentido en sí mismas (como unidades curriculares autónomas y gestionadas por departamentos especializados y profesorado *ad hoc*), su sentido como Practicum curricular altera ese estatus independiente y las vincula al conjunto de las disciplinas y experiencias formativas que los estudiantes han de desarrollar durante su carrera. No actúan como experiencias independientes sino complementarias del resto de actuaciones formativas, cuyos objetivos deben compartir, cuyos contenidos deben ayudar a comprender mejor, cuyas competencias deben consolidar en otros contextos diferentes a los académicos. En realidad, el Practicum resulta un recurso curricular cuya principal aportación reside en generar un contexto que permite una mayor integración entre

teoría y práctica, entre aprendizajes disciplinares y aplicación del conocimiento en contextos profesionales reales.

Desde esta perspectiva curricular, los mismos propósitos formativos (en términos de objetivos, aprendizajes y competencias) que se atribuyen a las diversas disciplinas del currículo habrán de proyectarse, adaptadas, a las diferentes situaciones en que los/las estudiantes realizan su Practicum.

### **3. El Practicum como elemento clave de la propuesta formativa universitaria**

Tomando en consideración todo lo hasta aquí señalado, el análisis del compromiso formativo del Practicum (las exigencias que plantea un buen Practicum, capaz de cumplir la función formativa que se le encomienda) nos plantea la necesidad de abordarlo desde una triple perspectiva: como componente curricular; como momento de aprendizajes; como oportunidad de desarrollo personal.

#### **3.1. El Practicum como componente curricular.**

Considerar las prácticas externas de las prácticas bajo el prisma de su posición y función en el currículo formativo de las diversas Facultades o Escuelas Técnicas requiere analizar en qué medida cumple las siguientes condiciones:

- a) Un contexto de convenios y acuerdos con empresas e instituciones relevantes donde los estudiantes puedan desarrollar unas prácticas eficaces. Esos convenios deberían establecer con claridad los compromisos que cada institución asume.
- b) Una buena integración en el proyecto global de la titulación (en el Plan de estudios).
- c) Una buena estructura interna como documento curricular (incluyendo un modelo de aprendizaje coherente con el que postula la propia titulación).
- d) Recursos materiales y personales puestos a disposición del desarrollo del plan de prácticas

Obviamente, el punto de partida es que el Practicum, al igual que el resto de los componentes que configuran una carrera universitaria, tiene como propósito básico la formación personal y profesional de los estudiantes. Su capacidad de impacto formativo en los estudiantes va a depender de que el contexto en el que se realice ofrezca buenas

oportunidades de aprendizaje y de que su propia estructura interna como proceso formativo resulte adecuada. Por tanto, como pieza curricular, el Practicum debe poseer la condición de *coherencia* (que sus propósitos y el tipo de acciones que incluya estén bien alineadas con el proyecto formativo que la carrera plantea), la condición de *centralidad* (que tales propósitos y acciones resulten importantes para la profesión) y la condición de *complementariedad* (que el periodo de prácticas constituya un todo integrado con el conjunto de actividades de la carrera, de forma que se refuercen mutuamente).

No podremos desarrollar buenas prácticas si no contamos con centros de prácticas capaces de responder a los propósitos formativos que se les plantean (por ejemplo, si no realizan tareas pertinentes a la carrera de nuestros estudiantes, si no poseen la tecnología requerida, si no tienen experiencia en tareas formativas, si no buscan la formación de nuestros estudiantes sino su aprovechamiento como mano de obra barata). Por ese motivo es tan importante que los acuerdos interinstitucionales dejen claros los compromisos que las instituciones participantes asumen y las contraprestaciones que entre universidad y centros de prácticas se establecen.

Tampoco lograremos desarrollar un buen Practicum si el proyecto que lo desarrolla se aleja de las características propias de la planificación didáctica: una buena *contextualización*; una explicitación de los *propósitos formativos* que incluyan el conjunto de aprendizajes y competencias que le corresponde desarrollar; los nuevos *conocimientos* conceptuales y operativos que se espera obtener durante las prácticas; las *actividades o experiencias* que se desarrollarán durante el periodo de prácticas; los *sistemas de supervisión* que acompañarán las prácticas; la forma en que serán *evaluados* los resultados de aprendizaje y el propio programa de prácticas.

Con frecuencia, el periodo de prácticas se desgaja en exceso del conjunto de las disciplinas y otras acciones formativas que incluye una carrera universitaria. La tendencia a la atomización de las acciones formativas y a la segmentación de las materias y asignaturas como unidades independientes (los modelos curriculares por *yuxtaposición* donde cada disciplina o unidad curricular sigue un proceso separado y sin apenas relaciones las demás del Plan de

Estudios) afecta gravemente a la articulación curricular y a la necesaria complementación entre las unidades curriculares.

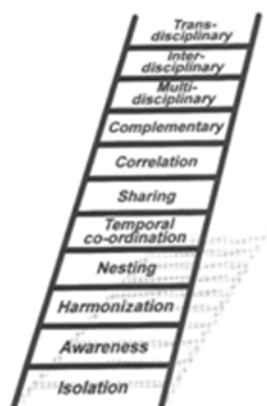


Figure 1 The 11 steps on the integration ladder.

Ilustración 1, Escalera de Harden, extraída de Harden,2000

La conocida escalera de Harden (2000)<sup>4</sup> marca los 11 peldaños que separan una estructura de unidades curriculares separadas (*isolation*) de un planteamiento transdisciplinar o modular. Normalmente estamos funcionando en el primero de esos peldaños: las materias aisladas y desconectadas. Un Practicum funcionando aisladamente (como una disciplina desligada del resto y con su propio profesorado) tiene pocas posibilidades de cumplir con su función de integración entre teoría académica y práctica profesional. Por el contrario, desarrolla bien su función cuando forma parte de los diferentes *clusters* de materias que forman parte de una titulación organizada como un proyecto formativo bien integrado. En ese sentido los currículos modulares o los organizados por competencias (los situados en la parte alta de la escala de Harden) son aquellos en los que el Practicum encuentra mejor acomodo y ofrece resultados formativos más interesantes.

Ni qué decir tiene que el Practicum constituye un componente curricular que requiere de recursos apropiados. Dado que se trata de una acción formativa *out-door* y claramente diferenciada de las clases y sesiones de laboratorio que se realizan en sede universitaria, el profesorado que se dedique a tutorizar el Practicum (mejor si se combina esa tutoría con la impartición de otras materias para evitar el aislamiento curricular al que nos hemos referido) debe tener

---

<sup>4</sup> Harden, R.M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34(7), 551-557

alguna experiencia en las tareas profesionales de la carrera y conocimiento de la dinámica de trabajo en los contextos profesionales a los que acudan los estudiantes en prácticas. Otros recursos materiales e informáticos serán necesarios para facilitar la movilidad de nuestros estudiantes, para gestionar el proceso y tener un seguimiento constante de la situación de los estudiantes e, incluso, para poder contar con algún tipo de contraprestaciones a los profesionales que se van a encargar de atender y completar la formación de los alumnos. Resulta difícil ser exigente con las prácticas si éstas están pobremente dotadas, si se les hace depender exclusivamente de la buena voluntad y la disponibilidad solidaria de las personas que los acogen.

En definitiva, la dimensión curricular del Practicum debe garantizar que la propuesta de prácticas externas que hagamos a nuestros estudiantes esté bien integrada en el proyecto formativo que les ofrece la Facultad en la que se forman. No se trata de enviarlos fuera de la universidad a cualquier sitio para que se involucren en las actividades que vayan surgiendo, sino de hacerlo con un plan bien diseñado de formación, en consonancia con las diversas fases de su progreso en la carrera universitaria que cursan.

### **3.2. El Practicum como situación de aprendizaje.**

Aunque, en algunos casos, se intenta justificar las prácticas por su importancia como transición al empleo, no es ése su auténtico sentido, al menos si se analizan bajo la perspectiva del Practicum. El objetivo de las prácticas es completar los aprendizajes y la formación que se obtiene en la universidad. Y no está de más recordar que esta *orientación al aprendizaje* es una de las líneas básicas de actuación en la filosofía de Bolonia. Lo importante no es tener un programa vistoso o una oferta de posibilidades amplia y variada. Al final, lo que importa es lo que los estudiantes aprenden durante el proceso. Eso es lo que va a legitimar la aparición del Practicum en nuestras titulaciones y lo que constituirá el criterio clave para su valoración como buena práctica: que los alumnos y alumnas que lo realicen obtengan aprendizajes relevantes para su formación. Y eso depende, entre otras cosas, de varios aspectos que podríamos considerar en este apartado:

- a) la organización interna del proceso de prácticas que se ofrezca a los estudiantes



- b) el tipo de actividades y/o de compromisos que se les soliciten o encomienden
- c) el tipo de supervisión que se establezca
- d) el vigor y profundidad de la experiencia en relación al contexto profesional en el que desarrollen su Practicum
- e) el propio diseño de la coreografía de aprendizaje que se haya planteado.



Ilustración 2, Aprendizajes del prácticum. Elaboración

Se dice que todo aprendizaje se produce como un proceso, esto es, algo que sucede en el tiempo, que posee una duración y que está constituido por un conjunto de fases secuenciadas que te conducen, o eso pretenden, al resultado final. La configuración en fases de los planes de prácticas es una condición bastante bien conocida. Todo Practicum precisa de una fase de *preparación* (normalmente en el propio centro universitario), una fase de *desarrollo* y una fase posterior de *revisión* de lo realizado (el *plan-do-review* de las pedagogías basadas en la experiencia). Cada una de dichas fases, y sobre todo la fase de desarrollo del Practicum, puede estar organizada internamente acogiendo otras subfases que mejoren su funcionalidad dentro del Plan. Muradas y Porta (2007)<sup>5</sup> insisten en la importancia de una fase de preparación que oriente el trabajo a realizar por los estudiantes a través de consignas que los lleven a reflexionar sobre la experiencia que van a vivir. Ellas han podido demostrar que la calidad de esa reflexión está fuertemente vinculada y depende de la forma en que se conciba y desarrolle la fase de preparación del Practicum. Otro tanto podríamos decir de la capacidad de impacto sobre el Practicum que poseen tanto los modelos de supervisión habilitados (las visitas a los centros por parte

<sup>5</sup> Muradas, M. y Porta, M (2007). Las memorias del Practicum I de la titulación de Maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos, en A. Cid y otros (coords.) *Buenas prácticas en el Practicum*. Santiago de Compostela. Imprenta Universitaria. 977-991.

de los supervisores, las tutorías virtuales, los encuentros intermedios para revisar el desarrollo del proceso, etc.) como la naturaleza y contenidos de los productos finales que se soliciten a los alumnos en prácticas: los diarios, las memorias, los productos multimedia, los portafolios, etc. Cada uno de ellos posee virtualidades diversas y propicia diversos modos de aprendizaje y evaluación.

Un segundo aspecto importante en este apartado tiene que ver con el tipo de experiencias y/o actividades que se soliciten a los estudiantes en prácticas. Con frecuencia, estas actividades se determinan en el propio escenario de las prácticas y suelen depender más de la coyuntura institucional que de lo previsto en el propio plan de prácticas. La presión de lo cotidiano es inevitable. Y no tiene por qué ser perjudicial, siempre que comporte una inmersión realista y global del estudiante en prácticas en la vida de la institución. Pero actúa en detrimento de su formación si le impide aprender bajo la supervisión de su tutor o si tal implicación lo lleva a la realización de tareas marginales o ajenas a su perfil profesional (si lo que le mandan hacer son cosas irrelevantes o superficiales desde el punto de vista de la profesión para la que se prepara; la excusa habitual de que aquí "todos tenemos que hacer de todo" vale como justificación ocasional pero no puede convertirse en una regla permanente). Aquellas prácticas en las que los alumnos van progresando en su nivel de responsabilidad, en las que poco a poco van asumiendo compromisos relevantes para el funcionamiento de la organización en la que se integran son las más interesantes y las que acaban produciendo mayor madurez en los estudiantes.

Forma parte de este mismo criterio de calidad, la necesidad de que el Practicum, en sus sucesivos periodos, vaya permitiendo a los estudiantes el hacer un recorrido representativo por las diversas secciones o modalidades de trabajo que se lleven a cabo en la empresa o institución en la que realice sus prácticas. Quienes organicen el Practicum deben estar muy atentos a esta diversificación. Algunas empresas o instituciones siguen un ritmo estacional con acciones o prioridades diversas en distintos momentos del año (las escuelas, por ejemplo), otras llevan a cabo actuaciones especializadas en sus diversos sectores o departamentos. Aunque a veces podemos plantearnos el dilema de qué sea mejor para un estudiante, si agotar su tiempo de prácticas en un solo servicio para poder conocerlo mejor o rotar por los distintos servicios o

departamentos, lo interesante para un alumno en prácticas, siempre que sea posible (por ejemplo, en función del tiempo disponible) es hacerse una visión lo más completa posible de las actuaciones que se llevan a cabo en el centro de prácticas. Al menos, aquellas actuaciones que tienen que ver con su perfil profesional.

En tercer lugar, el tema de la supervisión. Suele decirse que no hay buen aprendizaje sin una adecuada *supervisión*. Dada la complejidad de un proceso formativo que se desarrolla fuera de la institución formadora, que co-implica a diversas instituciones y personas, que se desarrolla en diversas fases y con objetivos normalmente complejos, la tarea de supervisión se hace aún más importante. Sin ella, las experiencias de Practicum corren el serio riesgo de quedarse en simples momentos de experiencias extra-académicas, normalmente gratificantes, pero con escaso impacto en la formación de nuestros estudiantes. Por eso es tan importante la supervisión: a través de ella se ajustan los propósitos formativos del Practicum, se controlan las posibles desviaciones del sentido general del plan de prácticas, se potencia la sinergia entre los diversos implicados (especialmente entre tutores y alumnos en prácticas) y se orienta a cada estudiante en particular sobre cómo está afrontando y viviendo la experiencia.

El siguiente aspecto a considerar es la capacidad de impacto formativo del periodo de prácticas externas, esto es, la calidad de las experiencias que ha proporcionado el Practicum a nuestros estudiantes. Si se ha tratado de una experiencia bien centrada en el perfil de la profesión y funcional a los propósitos formativos encomendados al Practicum. Dos cuestiones son especialmente relevantes en este punto: si las experiencias vividas son relevantes para la profesión y si el contexto en el que se han vivido ha permitido a nuestros estudiantes aprender realmente cosas novedosas para ellos (y previsiblemente para su profesión). Vivir y experimentar algo (aunque no sea novedoso) resulta importante para el Practicum. Pero si a eso se añade la posibilidad de aprender cosas nuevas, ésta es una plusvalía relevante.

Esta cuestión suele plantear un difícil dilema a quienes coordinan y supervisan las prácticas en empresas e instituciones. Algunas empresas o instituciones son muy interesantes y acogedoras para nuestros estudiantes. En ellas tendrán oportunidad para experimentar actividades prácticas vinculadas con la profesión. Pero

no son empresas o instituciones con un gran nivel de innovación (por el tipo de tecnología que emplean, por el tipo de actividades que desarrollan, por el tipo de personal que trabaja en ellas). Nuestros alumnos harán un buen Practicum de experimentación pero no es fácil que aprendan cosas nuevas o que tengan que enfrentarse a sistemas productivos o de servicios punteros. En el otro polo tenemos las empresas con sistemas productivos más innovadores, con profesionales de más nivel, con tecnologías de última generación. Es posible que la flexibilidad y apertura de estas empresas para acoger alumnos sea más escasa, que se corra en ellas el riesgo de que nuestros estudiantes acaben haciendo actividades marginales, etc. Pero pese a todo, conviene ser ambiciosos y perseguir modelos de Practicum que incorporen aprendizajes innovadores y de alto nivel.

Finalmente, si entendemos el Practicum como momento y situación de aprendizaje, importará mucho tomar en consideración de qué manera se ha organizado ese proceso, bajo qué enfoque de aprendizaje y priorizando qué tipo de dimensiones o propósitos formativos. En este marco, las buenas prácticas implican la incorporación de ese conjunto de elementos que se han ido consolidando como aspectos formativos clave del Practicum: la reflexión, el saber observar, el saber adaptarse a una situación nueva, la capacidad para planificar y llevar a cabo un proyecto, el conocimiento *in situ* de la profesión y de sus formas habituales de ser desempeñada, el conocimiento de sí mismo y de la propia adaptación a las exigencias de la profesión, etc.

El tipo de aprendizaje que se genera a través del Practicum podríamos situarlo en lo que se denomina "aprendizaje experiencial" (Kolb<sup>6</sup>) o aprendizaje a través de la experiencia que posee su propia coreografía. Se trata de aprendizajes que se realizan, por lo general, fuera del contexto convencional de las aulas y los laboratorios universitarios. Siguiendo a Oser y Baeriswyl (2001)<sup>7</sup> este tipo de aprendizajes posee una coreografía compleja destinada a establecer toda una red de conexiones entre lo que los sujetos van haciendo en su centro de prácticas con lo que han aprendido en las aulas y con lo que se describe en la bibliografía científica. La secuencia de fases que constituyen un proceso de aprendizaje experiencial es la siguiente:

---

<sup>6</sup> Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

<sup>7</sup> Oser, F.K. e Baeriswyl, F.J. (2001): "Choreografías de Teaching: bridging instruction to teaching", en V. RICHARDSON (Edit.): *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). Washington: AERA, páxs. 1031-1065.

a) *anticipación del plan de acción a desarrollar* (momento en el que se establece lo que se piensa hacer, manipular, construir, resolver, etc.) y *de los problemas previsibles*. Es la fase de preparación del Practicum en la que se presenta el Plan de Prácticas y se consensuan con los estudiantes los aspectos que requieran acuerdo mutuo. Ya se hace normalmente. Como he señalado en un punto anterior, la actuación de los supervisores de prácticas en esta fase y las consignas que transmiten tienen una importancia fundamental en la forma en que los estudiantes afrontarán el Practicum.

b) *realización de las actividades previstas* en los correspondientes contextos de prácticas;

c) *construcción del significado de la acción llevada a cabo* a través de un intercambio comunicativo (contar lo que se ha hecho, cómo y por qué). Este es el momento en el que los estudiantes comparten su experiencia y sus valoraciones. Es un momento de aprendizaje coral que permite aprender no sólo de la propia experiencia sino, también, de la experiencia de los demás.

d) *generalización de la experiencia* a través de la identificación de los elementos comunes a las experiencias de los diversos sujetos. De esta manera se enriquece la experiencia y se trata de superar el nivel de experiencia parcial que cada estudiante ha podido vivir y atribuir a sus prácticas. La anécdota puede convertirse en categoría si se van uniendo las experiencias de los diversos estudiantes. Eso permitirá a cada uno de ellos hacerse una idea más global de lo que han vivido en su Practicum.

e) *reflexión sobre experiencias similares* existentes en la bibliografía, en los libros de texto, en bases de datos, Internet, la literatura, etc. Éste es un salto de gran magnitud. Con frecuencia, los estudiantes tienden a contraponer lo que han vivido en sus prácticas con lo que han estudiado. Lo que se está buscando es no solo evitar esa contraposición, esa ruptura entre teoría y práctica, sino justamente lo contrario, que se acostumbren a acudir a la teoría para ir resolviendo los problemas que plantea la práctica. Estudiar sobre las cuestiones problemáticas que han aparecido en el Practicum resulta muy importante.

Como puede observarse, el Practicum constituye un proceso de aprendizaje muy completo y del que los estudiantes pueden extraer grandes ventajas, incluidas las intelectuales.

### 3.3. El Practicum como experiencia personal

Al margen de cuál sea la estructura y los propósitos formativos del Practicum, éste tiene siempre una dimensión personal que desborda ampliamente los objetivos planificables. Cada sujeto va a vivir el Practicum de una manera particular. Manera que en parte dependerá de la propia organización del periodo de prácticas y, en parte, del talante con que cada estudiante afronte y se involucre en la experiencia. Ya había recordado Gardiner (1989)<sup>8</sup> esa múltiple estructura formativa del Practicum señalando que las experiencias de formación deben impactar tanto en lo que él denomina *aprendizajes públicos* (es decir, aprendizajes pertenecientes al currículo formal) como en los *aprendizajes personales* (esto es, aquel tipo de mejoras que tienen que ver con el propio desarrollo personal de los estudiantes). Desde esa perspectiva, identifica tres niveles en la formación de los futuros profesionales:

1. El primer nivel se centra en *lo que se ha de aprender*, los contenidos (que, a veces, se convierten en resultados o metas concretas que se han de alcanzar y aparecen como requisitos para graduarse).
2. El segundo nivel se refiere al *desarrollo personal* y a la forma en que cada uno de ellos/as construye los significados a partir de su propia experiencia.
3. El tercer nivel se refiere al *meta-aprendizaje*: a cómo cada uno/a llega a identificar y hacerse consciente de su propio estilo de aprendizaje.

Es probablemente el Practicum, más que el resto de los componentes de la titulación, el momento curricular que mejor puede subvenir a la consecución de los niveles 2 y 3 de esta clasificación de Gardiner. Las particulares condiciones en que se desarrolla (fuera de la institución académica y de su cultura), las dimensiones de los sujetos que se ven envueltos en la acción (no sólo su inteligencia sino también sus emociones, sus actitudes, etc.), las diversas actividades a desarrollar (algunas de gran novedad para los estudiantes, otras de notable complejidad, otras que implican el trabajar coordinadamente

---

<sup>8</sup> Gardiner, D.(1989). *The anatomy of supervision*. Whashington, DC: Open University Press.

con otras personas, etc.) hacen del Practicum un momento muy especial en la formación. De ahí su importancia en la formación personal de nuestros estudiantes.

Entre los aspectos que convendría analizar en este apartado están los siguientes:

- a) la dimensión axiológica y/o social de las prácticas
- b) el componente emocional de las actividades del Practicum
- c) los niveles de compromiso establecidos

En primer lugar, cada vez son más, y más interesantes, las experiencias de Practicum que han tomado en consideración el componente axiológico y solidario de este momento formativo. Algunas instituciones y coordinadores de prácticas insisten en la importancia de este periodo formativo para desarrollar y poner en práctica valores y actitudes que se mencionan en los estudios pero que nuestros alumnos pocas veces tienen posibilidades de ejercer en contextos de formación (con todo lo que ello supone de estructura, supervisión, colaboración interinstitucional, etc.). En el contexto social y multicultural en el que nos ha tocado vivir, y siendo la movilidad uno de los principales mecanismos de proyección profesional que nuestros estudiantes tendrán en el futuro, esta idea va adquiriendo una importancia y un peso cada vez más fuerte en una pedagogía universitaria que quiere ir un poco más allá de los meros aprendizajes técnicos. Los modelos curriculares actuales ya suelen incluir este componente en diversos momentos de la formación (en los intercambios, en la realización de proyectos, en la oferta de materias optativas, etc.). Pero, sin duda ninguna, es el Practicum el momento privilegiado para propiciar esta dimensión formativa. Así van surgiendo los Practicum solidarios que se llevan a cabo a través de ONGs o de instituciones directamente vinculadas con el desarrollo social. En estos casos, los aprendizajes más puramente académicos pasan a un segundo plano y adquiere prioridad el hecho mismo de poder vivir y comprometerse en la ayuda a personas o grupos con necesidades específicas. Especial mención merecen, en este sentido, las numerosas experiencias de Practicum que se vienen haciendo en los últimos años en torno al "aprendizaje servicio" (Puig y otros, 2007<sup>9</sup>, Martínez<sup>10</sup>).

---

<sup>9</sup> Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J.(2007) *Aprendizaje Servicio*. Barcelona: Octaedro.

En segundo lugar, el Practicum ofrece una experiencia que suele estar cargada de elementos emocionales. Este es otro de los aspectos de las prácticas que las diferencia muy claramente de las actividades académicas convencionales (las clases, los laboratorios, etc.). Los estudiantes suelen valorarlas porque, dicen, les libera por unos días de la presión de los libros y del esfuerzo más estrictamente intelectual y les sitúa en un marco de actuación en la que deben emplear todos sus recursos personales. El Practicum exige del estudiante que ponga en marcha todos sus recursos, tanto lo que sabe como lo que es. La máscara y el personaje que puede mantener durante las actividades académicas, desaparece cuando ha de enfrentarse a una situación de trabajo real y desconocida para él/ella; y hacerlo, además, en compañía de otros profesionales de los que pretende aprender. A mí me toca supervisar a estudiantes que hacen su primer periodo de Practicum. Y cada año, algunas estudiantes me comentan que no son capaces de dormir la noche anterior a iniciar sus prácticas, que se encuentran, a la vez, ansiosas e ilusionadas preguntándose si serán capaces, si se sentirán bien, si sabrán adaptarse a los niños de la clase, etc. Está claro que el Practicum les requiere otro tipo de competencias bien diversas de aquellas que han de utilizar en las clases. No me las imagino insomnes por la ansiedad e ilusión que les produce la clase que recibirán al día siguiente. Obviamente, esta condición es más atribuible a un tipo de Practicum que a otros. Los estudiantes que durante el Practicum han de verse con niños, con enfermos, con clientes de diverso tipo, con sujetos diversos a los que han de atender tendrán una especial oportunidad para auto-chequear sus características personales, sus puntos fuertes y débiles en relación con ese tipo de actuaciones profesionales.

En tercer lugar, y dentro de la misma línea de consideraciones, podemos señalar la importancia del Practicum para ir propiciando la asunción de compromisos personales, unos relacionados directamente con la profesión para la que se forman, otros vinculados a actividades genéricas de la institución en la que se realizan las prácticas. Se trata de una cualidad importante de las buenas prácticas en el Practicum: la posibilidad de que los estudiantes que lo realicen puedan-deban asumir responsabilidades (siempre relativas y supervisadas, obviamente, pues se encuentran en periodo de formación). Esos compromisos y responsabilidades irán en aumento a

---

<sup>10</sup> Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.



medida que los sujetos van aproximándose al final de su formación. Pero es una de las características más importantes de un buen Practicum y la que tanto estudiantes como empleadores (o gestores del Practicum) suelen valorar más: la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades por parte de nuestros estudiantes. En ese sentido, hay Practicum que son fríos y burocráticos porque en ellos los estudiantes tienen escasas oportunidades de compromiso y responsabilización. Y los hay más intensos y exigentes donde, a veces desde el primer día, cada estudiante se ve enfrentado a su propia responsabilidad y ha de buscarse la vida (no sólo, obviamente) para afrontar las tareas que se le han encomendado y que dependerán de él. Aunque a veces les cuesta asumir este tipo de responsabilidades, luego vienen encantados de sus prácticas y es, justamente, una de las cosas que más valoran de ellas.

#### **4. En conclusión**

Aunque de forma sintética, creo que hemos podido comprobar cómo el Practicum resulta un importante componente de la formación universitaria que ofrecemos a nuestros estudiantes. Constituye, sin lugar a dudas, una mejora cualitativa que los currículos universitarios españoles han ido incorporando en los últimos años. Otros países que aún no lo han hecho, como muchos de los sudamericanos, trabajan intensamente para reformular sus propuestas curriculares y darles cabida a las prácticas. Creo que se ha extendido el convencimiento de que esa complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales es una condición necesaria para una buena formación. Algo que beneficia a nuestros estudiantes y hace más completa la formación que reciben.

Si tuviéramos que sintetizar, para concluir, cuáles son esas aportaciones que un buen Practicum debe proporcionar a nuestros estudiantes, podríamos indicar lo siguiente: (a) les aproxima a la cultura de la *profesión para la que se forman y a las instituciones* donde esa profesión se ejerce; (b) lo que han visto y experimentado durante las prácticas les ayudará a generar *marcos de referencia cognitivos* (decodificadores) que les permitirán entender mejor lo que aprenden en las clases y seminarios de la Universidad; (c) les ofrece *experiencias formativas nuevas y complementarias* a las académicas, es decir, les permite trabajar objetivos de formación que no se pueden obtener en las clases; (d) les ofrece posibilidades para el auto-conocimiento personal; (e) les ofrece mejores posibilidades de

empleo y auto-empleo (el hecho de ver cómo funciona una empresa o un servicio puede animarles a diseñar sus propias iniciativas).

## 5. Referencias bibliográficas

Gardiner, D.(1989). *The anatomy of supervision*. Whashington, DC: Open University Press.

Harden, R.M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34(7), 551-557

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona:Octaedro.

Muradas, M. y Porta, M (2007). Las memorias del Practicum I de la titulación de Maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos, en A. Cid y otros (coords.) *Buenas prácticas en el Practicum*. Santiago de Compostela. Imprenta Universitaria. 977-991.

Oser, F.K. e Baeriswyl, F.J. (2001): "Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching", en V. RICHARDSON (Edit.): *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). Washington: AERA, páxs. 1031-1065.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J.(2007) *Aprendizaje Servicio*. Barcelona: Octaedro.

Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective, en M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ª ed.) (pp. 3-36), N. York: McMillan.

Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes" en la enseñanza universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-40.

Zabalza, M. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. A la búsqueda de una formación equilibrada*. Madrid: Narcea.



*Revista Practicum*, V1(1), julio-diciembre 2016

ISSN: 2530-4550

# Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral

## Dual training models as integration of academic and labor

**Dr. Sandra Lentzen**

Gerencia de formación profesional para psicoterapeutas,

Wiesbadener, Akademie für Psychotherapie, Alemania.

[sandra.lentzen@gmx.de](mailto:sandra.lentzen@gmx.de)

Lentzen, S. (2016). Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *Revista Practicum*, V1(1), 24-39 <http://revistapracticum.com>

Fecha de recepción: 07 de mayo de 2016

Fecha de revisión: 17 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2016

## Resumen

Este artículo presenta ejemplos para la integración de la teoría y la práctica en el marco de las carreras duales en Alemania. ¿Es que la carrera dual integra satisfactoriamente la teoría con la práctica o bien la carrera dual tampoco sabe acabar con el déficit teórico-práctico del cual sufren las carreras no duales? En la carrera dual ofrecida por las universidades, escuelas superiores y academia de formación profesional (Berufsa-kademien) en Alemania, la demanda por una permeabilidad caracterizada por formatos y estructuras híbridas se refleja de forma especial por la distribución equilibrada entre la formación académica, la teoría y la práctica laboral. En el artículo se presenta primero la formación dual dentro del sistema académico de Alemania. A continuación, se presenta el ejemplo de una estudiante, Inés Maier, en su camino de profesionalización teórico-práctico en sus estudios duales en una Academia de formación profesional. Fue conducida una entrevista autobiográfica-narrativa, sus diarios prácticos y académicos tanto como sus casos prácticos fueron analizados. Como conclusión, la interconexión estrecha entre la teoría y la práctica acompaña, refleja y fomenta tanto la realización del conocimiento científico en la práctica (Dewe 2009) como la formación de una autoconciencia profesional.

## Abstract

This article is dealing with the question, how integration and the interaction between theory and practice function in Germany within the framework of dual courses of studies. Isn't the deficit in practice, complained about when it comes to graduates of universities who did not take part in dual courses of studies, best being met by the integration of theory and practice in dual courses of studies? Dual courses of studies, in Germany offered by universities, colleges of higher education and universities of cooperative education, have a particular permeability. It is characterised by the training's format and the hybrid structures between academic education, theory and practical education. First of all, the essay illustrates the dual system within the framework of the academic systems in Germany. Afterwards, a theoretical-practical professionalisation of a real student – let's call her Inés Müller – is being traced on her path in a dual course of studies at a university of cooperative education. Methodically, this is being carried out by an autobiographical-narrative interview, by homework and term papers. The result is, that a dual course of studies represents a very good connection between theory and practice, to develop a pedagogical professionalism on a theoretical-practical basis as well as to prevent the ‚praxis shock‘ when reality hits.

## **Palabras claves**

Carrera/ formación dual, relación entre teoría y práctica, autobiografía narrativa, investigación cualitativa

## **Keywords**

Dual enrollment, theory practice relationship, personal narratives, qualitative research

## **1. Cambio del panorama académico en Alemania: el desarrollo de la formación dual**

En la formación dual que suelen ofrecer en Alemania las universidades, las escuelas superiores y las Academias de formación profesional, que son escuelas superiores que combinan los estudios con la formación profesional, la demanda por una permeabilidad marcada por formatos y estructuras híbridas se ve reflejada especialmente por la distribución equilibrada entre la formación académica – la teoría – y la práctica laboral. La meta principal de la formación dual es llegar a una cualificación doble de las tituladas y titulados, ampliando la cualificación científica por una cualificación práctica.

Durante los últimos 40 años las carreras duales se han establecido dentro del panorama de las universidades y escuelas superiores en Alemania como el formato de formación que combina la práctica laboral con la enseñanza científica. No obstante con un 6% de todos los tipos de formación universitaria, el formato de la carrera dual actualmente ocupa un nicho dentro de la amplia oferta de formación secundaria en Alemania. Contemplando los años 2012 y 2013, el número de carreras duales de la formación vocacional primaria aumentó en un 11,4 por ciento. Las escuelas superiores públicas y privadas ofrecen un 59 % de todas las carreras duales. Las academias de formación profesional ofrecen un 15 % de las carreras duales (BiBB 2013, 26 y siguientes). Siguen siendo pocas las universidades que ofrecen una carrera dual, sólo un 3 % en el caso de la formación vocacional primaria (véase Goeser 2013).

Al contemplar el conjunto de las 1014 carreras duales, la mayor parte, con un 43%, la ofrecen los departamentos universitarios de las ciencias económicas, seguida por la oferta por parte de los departamentos de la ingeniería (40%) y de la informática (12,2%). No obstante se ha creado un número notable de carreras duales nuevas en los ámbitos del trabajo social, de la sanidad y la asistencia sanitaria (Goeser 2013). En el año 2013 contábamos en el ámbito del trabajo social con unas 41 carreras duales. Esto equivalía a un aumento de un 32% en comparación con el año 2012 (BiBB 2013, p. 31).

Se puede dar por hecho que dentro de la política científica la importancia de la formación dual está aumentando y aumentará en el futuro de forma especial. Esto se debe a su función de interfaz dentro del sistema educativo así como a la demanda especialmente elevada por parte de los estudiantes y de las empresas. Adicionalmente, el modelo de la carrera dual ganó de atractivo por los diversos acuerdos alcanzados por la conferencia alemana de ministros de Educación y Ciencia, entre ellos la decisión sobre la equivalencia de las Academias de formación profesional y las escuelas superiores así como la decisión acerca de la equiparación legal de las carreras que terminan con el título de grado ofrecidas por las Academias de formación profesional por un lado y por las universidades tanto como las escuelas superiores por el otro lado (KMK 2004).

## 2. ¿Cómo podemos caracterizar la formación dual?

El término “formación dual” o “carrera dual” describe un formato de estudios que combina (muy) (estrechamente) la práctica laboral con una formación científica. La carrera dual es fruto del desarrollo de la formación dual dentro del sistema de la formación profesional. Combina los elementos del sistema de la formación laboral y del sistema universitario mientras que liga de forma armonizada y sistemáticamente los lugares de formación. Así que la formación dual combina dos lugares de formación: por un lado la universidad, la escuela superior o la academia de formación profesional, las cuales se ocupan de proporcionar el conocimiento teórico o académico. Por otro lado el período práctico, durante el cual los estudiantes suelen aplicar sus conocimientos teóricos en la vida laboral, se realiza en una empresa, o sea en una institución o en una organización que se encarga de la formación práctica. Durante el transcurso de toda la carrera se ligan y se compaginan de forma muy estrecha los temas teóricos y prácticos a enseñar.

“En concreto significa que las universidades y las empresas han de trabajar juntos – dentro del marco establecido – para elaborar los currículos, para garantizar que haya, aparte de los docentes, expertos en las empresas que se ocupen de la formación vocacional de los estudiantes, y para que las empresas cubran los gastos de la formación práctica y les paguen una remuneración a los estudiantes” (Graf et al 2014, 11).

Tras el concepto de la “formación dual” encontramos una gran variedad de carreras que se distinguen tanto con respecto a su formato como a sus estructuras (Wissenschaftsrat 2013, 7). Existen “cuatro más dos” modelos de la formación dual.

(1) La **formación dual con aprendizaje integrado** combina la formación teórica con el aprendizaje en una profesión con formación vocacional autorizada. De esta forma se vinculan los períodos de estudios y de la enseñanza vocacional tanto de forma temporal así como igualmente en cuanto a los temas que se enseñan. Además, el estudiante termina esta carrera con dos títulos: el título universitario y el título profesional.

(2) La **formación dual con práctica integrada** combina los estudios universitarios con un período más bien largo en una empresa. Entre las clases de la universidad y la formación práctica hay una vinculación con respecto a los temas curriculares. El pre-requisito para poder inscribirse a una carrera con práctica integrada es que el estudiante haya conseguido un contrato legal con una empresa, sea este un contrato laboral, un contrato de prácticas o un contrato de voluntariado. El período práctico en la organización tiene, en comparación con las carreras tradicionales con prácticas, una importancia mucho mayor. Además, el período práctico ofrece una vinculación más estrecha con la universidad o las Academias de formación profesional. Y el lugar de la enseñanza práctica suele organizar el período práctico del estudiante de forma parecida a una formación profesional o un aprendizaje. Por esta razón la empresa es también un así llamado "lugar de enseñanza".

El primer y el segundo modelo son en general ofertas para la formación vocacional primaria. La oferta está destinada a personas con título de enseñanza media que permite acceder a la educación superior, a interesados capacitados para una carrera superior y a personas con experiencia profesional. Durante los últimos años las carreras con práctica integrada han experimentado un aumento mayor en comparación con las carreras con aprendizaje integrado (BiBB 2012). El éxito del modelo que integra la práctica se debe a que de esta forma se pueden estudiar dualmente aquellas carreras que no disponen de un aprendizaje propiamente dicho. Este es el caso en el ámbito social, la sanidad, la educación y la asistencia sanitaria. Son rubros que muestran una gran escasez de especialistas, la cual se sabe combatir con medidas provenientes del ámbito académico, entre ellas esta nueva formación teórica-práctica que incluye un título universitario altamente reconocido.

La formación dual que integra o acompaña una profesión es una formación suplementaria, adecuada para aquellas personas que quieren seguir una carrera mientras continúen trabajando en sus respectivas profesiones.

(3) La **formación dual con profesión integrada** combina el estudio con el ejercicio de una profesión a tiempo parcial.

(4) La **formación dual acompañante al ejercicio profesional** es semejante a la carrera a distancia (Wissenschaftsrat 2013, 8).

(5) En el caso de la **formación acompañada por prácticas**, los estudios ocupan más espacio que la práctica. El período práctico no está vinculado con la formación universitaria ni de forma institucional-estructural ni en cuanto al currículo (Wissenschaftsrat 2013, 9).

(6) En el caso de **la formación con práctica integrada** se vinculan las fases prácticas más sistemáticamente y de mayor impacto con la formación universitaria, en comparación con las carreras con práctica obligatoria.

De esta forma los diversos tipos de carreras duales se distinguen sobre todo en cuanto al grado de vinculación entre sus currículos y a continuación en cuanto al grado de vinculación entre los lugares de enseñanza: el lugar de la enseñanza práctica y el lugar de la enseñanza académica. La existencia de dos lugares de enseñanza es lo que tienen en común los diferentes tipos de formación dual.

La idea de la formación dual era la de atraer a aquellas personas, que ya cuentan con una formación profesional o / y cierta experiencia profesional. Eso no se ve reflejado por los datos disponibles. Según estos datos, la mayoría de los estudiantes que empiezan una carrera dual, tiene el título de enseñanza media que permite acceder a la educación superior. Como no se recogen en un lugar único las cifras de los diferentes tipos de formación dual ni el número de estudiantes, se nos presenta una situación poco satisfactoria en Alemania en cuanto a las cifras oficiales. Tampoco existe ninguna definición clara en cuanto a la formación dual. Adicionalmente a esta borrosidad de definición y la falta de datos, en Alemania hay una diversidad enorme de marcos legales y formales para la formación dual, que siempre depende de cada Estado federado (Wissenschaftsrat 2013, 16).



### 3. ¿Entonces, cuáles son las características de una carrera dual?

A pesar de la borrosidad de definición, el Wissenschaftsrat<sup>1</sup> ha emitido unos criterios para que en el marco de este concepto se puedan clasificar mejor la teoría y la práctica (2013, 24 siguiente).

- *La relación, coordinación y vinculación de los lugares de enseñanza:* La formación dual combina a partes iguales una formación académica y científica con los elementos de una formación profesional. Los lugares de enseñanza académica y de la enseñanza práctica deben ser vinculados por currículo, así como temporal e institucionalmente, por el nivel de armonización entre los temas de la enseñanza y de los módulos y por la integración del período práctico en el plan de estudios como su convalidación dentro del marco del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos – ECTS.
- *La exigencia científica y el grado de su realización:* Los criterios de esta dimensión son el tamaño de la participación académica, los requisitos científicos de la oferta académica y la concordancia con las respectivas carreras tradicionales. El período de enseñanza académica ha de cubrir, como mínimo, un 50% del período de la enseñanza completa. La enseñanza académica ha de otorgar unos dos tercios de los créditos ECTS al estudiante.
- *La organización de la orientación práctica y de la enseñanza práctica:* Dentro de esta dimensión se puede especificar cuán intensivo y cuán largo es la enseñanza práctica. De igual importancia es la pregunta, cómo acompañamos el aprender práctico. El Consejo de acreditación ha elaborado unos requisitos obligatorios para la asignación de créditos ECTS durante el período práctico: los períodos prácticos han de ser integrados en la formación y supervisados por la universidad o la Academia de formación profesional. La Academia de formación profesional organiza los períodos prácticos y define los currículos, así como en el caso necesario se entablan seminarios académicos que acompañen temáticamente a cada fase práctica.
- *Las contribuciones por parte de la empresa:* Esta dimensión investiga la forma y la perspectiva con la cual la empresa se ocupa de los estudiantes. Entre ello contamos por ejemplo el tipo

---

<sup>1</sup> El Consejo Académico de La República Federal de Alemania (Wissenschaftsrat) es el gremio alemán que aconseja al Estado federal y a los Estados federados en todas las cuestiones acerca del sistema universitario y el fomento estatal de instituciones de investigación.

de empleo. La dualidad de la formación se basa en los acuerdos obligatorios entre las partes colaboradoras. El estudiante firma un contrato con la universidad o la Academia de formación profesional y con su respectiva institución encargada de su formación práctica. Adicionalmente existe una vinculación contractual entre la universidad / la Academia de formación profesional y la institución encargada de la formación práctica.

- *Las contribuciones por parte de la Academia de formación profesional:* Esta dimensión describe la oferta por parte de la universidad más allá de la oferta formativa. Ésta incluye por ejemplo la oferta de asistencia social para los estudiantes o los elementos concretos de vinculación durante los módulos, como por ejemplo un seminario para reflexionar la práctica y para trabajar los informes prácticos.
- *Costes y financiamiento:* Los criterios son, si se paga la matrícula y hasta qué nivel las empresas participan en la financiación de la formación académica.
- *¿Cómo se realiza la dualidad en la Academia de formación profesional Internacional (IBA) y en especial en la carrera “educación social y gestión” que está cursando la estudiante Inés Maier?*

#### **4. La carrera “educación social y gestión” de la IBA: un ejemplo para la formación dual**

La Academia de formación profesional Internacional (IBA) es – dentro del sector terciario de educación – una entidad de enseñanza privada y ofrece la formación de grado en el modelo de la semana partida.

Inés Maier está estudiando la carrera de educación social y gestión, una carrera dual con práctica integrada. A lo largo de la semana laboral se realizan tanto fases de teoría como de práctica. En cada semana Inés pasa 20 horas en clases de la IBA y 20 horas en una institución colaboradora donde adquiere sus conocimientos prácticos. Todo el período práctico entonces equivale a un trabajo a tiempo parcial de unas 20 horas semanales. De esta forma y a lo largo de los tres años y medio de esta carrera, los estudiantes realizan unas prácticas que equivalen a unos 21 meses de trabajo a tiempo completo. Durante toda la carrera ambos lugares de la enseñanza, tanto la empresa como la Academia de formación profesional, tienen estrechos lazos sistemáticos. La carrera “educación social y gestión” de la IBA esta acreditada hasta el año 2017.

Formalmente, la carrera tiene una duración de 7 semestres y al obtener un total de 210 créditos ECTS los estudiantes finalizan la carrera

con el título de Grado. Los 210 créditos ECTS se dividen en 180 créditos de educación social y trabajo social y 30 créditos de gestión. De esta forma cada estudiante recibe junto a los conocimientos socioeducativos también sus primeros conocimientos en el ámbito de la gestión, fundamento necesario para estar preparado para luego asumir un puesto de trabajo en la dirección de las instituciones socioeducativas.

Si en un primer paso evaluamos esta carrera mediante las dimensiones presentadas anteriormente para caracterizar la formación dual: ¿la carrera cumplirá con los requisitos de la teoría de las dimensiones tal como la recomienda el Consejo Académico?

Hablamos primero de la dimensión "*relación, coordinación y vinculación de los lugares de enseñanza*". Con respecto a esta dimensión, la cual me gustaría no separarla completamente en la práctica de los demás dimensiones dejemos hablar primero a la estudiante Inés Maier mediante su entrevista autobiográfica-narrativa:

"Si, entonces yo apporto muy a menudo y con frecuencia ideas, es decir, impulsos de la teoría a la práctica. Y a veces era también desde la práctica a la teoría. Por ejemplo en el tema de las evaluaciones. Así que, en aquel entonces no tenía idea de qué es eso. Y cuando nosotros tuvimos la clase que trataba sobre las personas que fueron encuestadas durante la investigación, nosotros hemos discutido sobre el tema y luego me había quedado claro de qué se trataba. Y entonces, uno empieza a analizarlo todo con la ayuda de los métodos de evaluación, que nos habían enseñado (...) Así es que, sí traigo de forma regular a mi institución lo que he aprendido en la IBA. O viceversa, cuando yo pregunto algo en clase y por ello aprendo las bases teóricas de todo lo práctico" (L. 175-199).

Trasferir las ideas de la teoría a la práctica como llevar las preguntas de la realidad laboral a las clases de la IBA, Inés muestra unos ejemplos para este traslado teórico-práctico. Entre ellos se encuentra el siguiente: en el segundo semestre Inés asistió a un seminario que abarcaba el tema de la investigación de los encuestados, la investigación de los usuarios así como de la evaluación. Trajo a clase el cuestionario que su empresa usaba para evaluar el grado de satisfacción de sus clientes. Los resultados de las discusiones en la clase influyeron en el perfeccionamiento del cuestionario de su empresa.

Según la idea de la dualidad, esta carrera cumple con la dimensión "*la exigencia científica y el grado de su realización*", ya que los estudiantes pasan un 50% de su carrera en el lugar de la enseñanza académica y obtienen más de dos tercios de los créditos ECTS en este período teórico.

Por lo tanto, en lo que respecta a estas dos dimensiones, la concepción de esta carrera cumple con los requisitos establecidos por el Consejo Académico. ¿Dónde encontramos diferencias en comparación con una uni-

versidad? Inés es una estudiante que realizó diferentes estudios en diferentes lugares de enseñanza y por lo tanto ha ido conociendo diferentes procesos de enseñanza y de educación. Ella inició sus estudios de Derecho en el semestre de invierno del año 2010 en una universidad estatal. Inés comentó estos estudios: "y al fin y al cabo nunca estaba nadie allí en las clases. Así que yo siempre buscaba todas las cosas para toda la gente. Y cuando había llegado el momento en el cual yo necesitaba algo, claro está, entonces tuve que entender que regía una situación competitiva entre nosotros." (L. 68-70). Después de un año académico, Inés cambió de universidad: "allí seguía de forma igual. Y, bueno, entonces decidí acabar con estos estudios a mediados del semestre" (L. 72/73). Inés interrumpió sus estudios en mayo 2012 y de ahí empezó a trabajar en una institución social. "Pegaba desde el primer día" (L. 84). La institución social en la cual trabajaba en un principio de ayudante temporal, se ha convertido en la institución que se encarga de su formación práctica durante su carrera dual. Este nuevo comienzo, Inés lo comenta con las siguientes palabras: "entonces sale un poco el sol, mejor dicho, desde que empecé a trabajar en mi organización"(L. 388/389).

"Cuando yo he iniciado mis estudios en la IBA, es claro que tenía un poco el miedo de fracasar (...). Y yo he pensado que igual esto me podría pasar nuevamente. Entonces te vuelves un poco histérica... Y yo misma me he presionado bastante (...) Quiero hacerlo perfecto porque me gusta y me divierte. Y creo que es bueno que yo pueda allí preguntar, que sencillamente tenga contacto con los profesores, porque sé cómo es la universidad normalmente, allí eres un número de matrícula cualquiera y ninguna persona se interesa por ti. (...) Y me parece súper bien que los profesores te animen en este camino. Sí." (L. 101-114)

Como el período práctico es parte integral de esta carrera y recibe asistencia por parte de la IBA, se ven cumplidos los requisitos con respecto a la orientación práctica en el sentido descrito en la dimensión de "*la organización de la orientación práctica y de la enseñanza práctica*" y junto a ello también los de la dimensión sobre "*las contribuciones por parte de la universidad*". Las instituciones responsables exigen que – para ser reconocidas como lugar de enseñanza práctica por parte de la IBA – la institución práctica colaboradora ofrezca las actividades suficientes en el área del trabajo social. Una vez por semestre se realiza, por ejemplo, un encuentro con los representantes de las instituciones que sirve para tratar las preguntas básicas en cuanto a la colaboración entre la IBA y las empresas. Durante el estudio los estudiantes han de elaborar unos informes prácticos. Cada informe práctico vincula un seminario teórico con el trabajo práctico.

*Las contribuciones por parte de la empresa, costes y financiamiento:* La empresa o institución colaboradora paga al estudiante su matrícula más una mesada para los gastos personales. Adicionalmente las empresas pagan la asistencia social y otras prestaciones.

## **5. ¿Por qué nos inspira la idea de la carrera dual "educación social y gestión"?**

La carrera dual fortalece adquirir la competencia de acción profesional apoyándola en los resultados científicos, la trasmisión del conocimiento científico (Harmsen 2014, 93) así como en los métodos de actuación específicos de la profesión. Según Schweppe y Thole (2005), la transferencia teoría-práctica en combinación con un gran escepticismo entre los representantes de la vida laboral y los estudiantes en cuanto a la teoría, es uno de los grandes desafíos para la enseñanza. A menudo, la impresión es que el comportamiento de los investigadores y el comportamiento de los que trabajan en el ámbito del trabajo social, son poco compatibles. Da la impresión que vincular la teoría con la práctica es imposible (von Spiegel 2013). El encanto de la formación dual con práctica integrada en el ámbito social es la posibilidad de poder ofrecer alternativas para reventar estas estructuras. Al asistir estrechamente a los estudiantes desde el principio de su carrera luchamos juntos contra el "shock de la realidad" (Spatschek 2009, 212) y contra la "insuficiencia práctica de los titulados de grado" (Schröder 2010, 138). De esta forma nos enfrentamos a la así llamada distancia práctica de los titulados universitarios que tantas veces se reclama.

## **6. La relación entre la teoría y la práctica en la carrera "educación social y gestión": profundicemos el ejemplo de Inés Maier**

Inés Maier trabaja los tres días prácticos de la semana en una institución de la asistencia temprana. La asistencia temprana es un sistema de asistencia regional y local en Alemania. Desde el punto teórico profesional es el mandato doble de ayuda y control que domina esta área de asistencia educativa dentro del sistema de la asistencia social a la infancia y a menores en Alemania. Dentro del dilema de la prevención, la idea universal de fomentar, ayudar y proteger a la gente lucha muchas veces contra una realidad reactiva que se basa en la intervención. La oferta de ayuda para padres y menores es un elemento central del trabajo socioeducativo y empieza con el embarazo y continúa durante los tres primeros años de la vida. Las posibilidades del desarrollo de niños y padres deben centrarse en, por ejemplo, la ayuda en asuntos prácticos de la vida cotidiana y en el fomento de las competencias relacionales y educativas. Cuando los padres perciben y evalúan de forma errónea el comportamiento de sus bebés, esto puede conducir a comportamientos muy peculiares y a situaciones de sobre-exigencia que pueden derivar fácilmente en conflictos violentos (Kinderschutz-Zentren 2016). El trabajo preventivo también significa que, mediante el reconocimiento de hitos relevantes para el peligro del interés

superior de los menores (§8a SGB VIII), los educadores sociales tienen el deber legal de actuar, antes de que los menores entren en una situación de riesgo. Con frecuencia estas señales son imprecisas y pueden tal vez manifestarse en la sobrecarga de los padres.

Inés ha asistido durante el tercer semestre al seminario “profesionalización pedagógica”. En este seminario se lleva a cabo la provisión de conocimientos teórico-profesionales, sin que se intenta en un primer lugar, transmitir un conocimiento. Ella relata el siguiente caso práctico:

### **Caso: Doreen Schmidt<sup>2</sup>**

Doreen Schmidt tiene 28 años y comparte domicilio con su ex marido, Jeremy-Pascal, de 35 años. Tienen un hijo de un año y medio que se llama Justin. Se conoce poco al padre, se deja ver de vez en cuando en las fiestas del jardín de infantes. Doreen explicó en una entrevista de orientación con su educadora que sufre bulimia y que Justin come todo lo que quiere. Ella dice: «Vivo en un miedo permanente de que Justin pase hambre». Justin come excesivamente para su edad. Las educadoras deben «frenarle» de vez en cuando. Ellas dicen: «Se atiborra de comer todo lo que tiene en el plato. Justin come más que una persona adulta». En la reunión en que se trabaja este caso como caso clínico de forma anónima (con la psicóloga, la doctora y la trabajadora social), la educadora busca consejo para manejar mejor el problema. La trabajadora social es también responsable de la ayuda familiar y durante la discusión advierte en seguida que se trata de Doreen y sabiendo eso transfiere estas informaciones nuevas a la Oficina de Juventud. Unos días más tarde, Doreen recibe una carta de la Oficina de Juventud por peligro para el interés superior del menor. Se queda completamente desconcertada. Cuando la Sra. Wiegand efectúa la visita semanal a su familia, la Sra. Schmidt le habla de esta carta. La Sra. Wiegand se la queda mirando y no le puede ofrecer respuesta alguna (Maier 2014a, 10 y ss.).

Este caso práctico le preocupa mucho a Inés, ya que tiene la sensación de que la trabajadora social no ha guardado su distancia profesional

---

<sup>2</sup> La Literatura Maier (2014a, 2014b, 2014c) y la entrevista autobiográfica pueden ser solicitadas a la autora.

sino que se extralimitó. En su informe práctico que ha de elaborar para este seminario, Inés vincula la experiencia práctica con su conocimiento teórico sobre la profesionalidad pedagógica:

Inés empieza con las antinomias de la acción socioeducativa: La primera antinomia es la antinomia entre la organización y la interacción. En el caso de la asistencia temprana, esta contradicción de la acción pedagógica está muy presente. Por un lado hay que convencer a las familias de aceptar la oferta de ayuda mientras que siempre interfiere suavemente el cargo estatal de proteger al niño. En el sentido de una ponderación errónea del conocimiento de conducta, una "acción descalificada puede, en un caso de protección del riesgo temprano, dañar el acceso a la familia y malograr la posibilidad de una ayuda apropiada" (Maier 2014b, 4). La acción profesional para Inés incluye, apoyado por el "conocimiento científico" disponer "de conocimientos especializados para saber distinguir las diversas formas de riesgo infantil, para saber evaluar el riesgo y para conocer la efectividad de la ayuda" (Maier 2014b, 4). En la interpretación del caso distingue entre su propia comprensión profesional y la postura de la trabajadora social, que parece que no tenía una competencia reflexiva de acción ni un entendimiento más detenida del caso. La Sra. Wiegand como la trabajadora social, ya que opta por dirigirse exclusivamente a la organización de la Oficina de Juventud, no debe embarcarse en una interacción con la clienta. El proceso interactivo concreto que incluye procesos de negociación comunicativa y una estructura de acción pedagógica no apta para organizarla de forma tecnológica se ve reemplazado por estructuras organizativas rutinarias: en última instancia mediante la carta de la Oficina de Juventud sin que se haya efectuado ninguna interacción previa. Otra antinomia de este caso es la de la organización e interacción. El centro de padres y menores en el que trabajan la estudiante y la trabajadora social, no tiene, distinto a la Oficina de Juventud, función explícita de control. El margen legal del centro aparenta que, ante la sospecha del riesgo para el interés superior del menor, la acción profesional puede y debe pedir a los padres una exención de su discreción profesional. Es algo que la educadora social no pidió. La "sesión de discutir un caso anónimo" no ha cumplido con el anonimato. La trabajadora social actúa en su función de responsable para la ayuda familiar: transmite la información que ha recibido, como trabajadora social durante una reunión anónima a la persona responsable de la familia Schmidt en la Oficina de Juventud. También se da la antinomia de la proximidad y la distancia en este caso de Doreen. Inés indica que el resultado de una conducta pedagógica en el sentido de una proximidad positiva, tendría que ser la confianza (Maier 2014b, 8). La Sra. Wiegand parece haber ocupado una "distancia igualadora y conformadora del rol" (Helsper 2014, 26), negativa para Doreen. Esta conducta decepciona a la clienta en y con respecto a la interacción educativa: Doreen está "totalmente desconcertada" por la carta, así como por las medidas adoptadas por la trabajadora social.

En tanto a realidad y deseo para una conducta profesional en el ámbito de la ayuda temprana, Inés pone en su caso ejemplar otro acento

que la educadora social: Para avanzar en la protección de los niños en el sistema de la ayuda infantil y juvenil se debería acompañar y fomentar a los padres, menores y jóvenes en el desarrollo de su capacidad de autocontrol, en vez de implementar formas de control ajeno observadoras y estigmatizadoras (Maier 2014a, 13).

Poco después, Inés se ocupa nuevamente del caso (Maier 2014c), esta vez en el marco del seminario "análisis de las situaciones de acción". Este seminario pone el acento en la contemplación reflexiva de lo que ya ha pasado y de lo que está pasando actualmente. Basado en los tres niveles "poder, saber y comportamiento" de von Spiegel (2013), se analizan situaciones de acción tanto a nivel del caso particular como a nivel de un tratamiento generalizado.

Inés Maier relata que ahora, debido a la denuncia por delito contra el bienestar del niño, el tribunal había sancionado a la madre a inscribirse a una terapia contra el trastorno alimenticio de niños en forma de un curso a distancia y en línea. Era fundamental para esta sanción, que la madre había sufrido de bulimia. Se anotaba todo lo que Justin solía comer o beber. Antes de que la situación "se podía agravar" (Maier 2014c) la madre había ido en un último intento a un experto para enfermedades intestinales de niños. Este realizó una colonoscopia con la diagnosis "distrofia". Eso significaba que a Justin le gustaba comer sin que sintiera una sensación de saturación alguna. Adicionalmente no absorbía la cantidad suficiente de sustancias nutritivas por lo que él siempre sufría hambre. Las preguntas a las que se enfrentaron los estudiantes en este caso práctico y que intentaron responder a nivel teórico, eran preguntas de tal índole "¿cómo actuar de forma adecuada por parte de la pedagoga socioeducativa y del trabajo social?" Además se discutía si no se había fijado demasiado en la enfermedad de la madre al buscar una diagnosis para el hijo y si no es por eso que los profesionales habían perdido de vista otros posibles pasos de acción.

## **7. Resumen: la relación entre la teoría y la práctica**

Los diferentes ejemplos que trajeron los estudiantes en los seminarios concerniendo sus vidas laborales les demuestran, que con cada caso se repite la "constelación de crisis" de la diferencia entre teoría y práctica y que cada vez han de trabajar nuevamente con el potencial de errores. Las paradojas de acción y las antinomias fundamentales han de conocerse y trabajarse reflexivamente. Sólo de este modo puede alcanzarse la competencia de acción profesional y sólo de esta manera, como también lo experimentó Inés por sus casos prácticos, la educación social se vuelve práctica y en el caso concreto cumple con su función de ayuda. La complejidad y ambivalencia de la práctica puede resultar irritante, también en el contexto de la formación de una competencia de



acción profesional. Hay que permitirse el trabajo de reflexión para reflexionar y acumularlo desde el punto de vista científico. Crear una competencia de acción profesional solo es posible si se relacionan los fundamentos teóricos científicos con la apropiación continua y reflexiva de los conocimientos necesarios (Schütze 1993).

Los estudiantes adquieren la competencia socioeducativa de acción profesional no solo a base de conocimientos científicos o de conocimientos teóricos de la realidad del caso. El trabajador social como actor profesional formado científicamente se distingue por sus conocimientos adicionales de reflexión de los trabajadores sociales que solo erráticamente tratan con los procesos sociales. Adicionalmente, los seminarios durante los cuales se instruye y practica la capacidad de tratar de forma reflexiva los conocimientos científicos y las perspectivas desconocidas, así como aquellos que proporcionan opciones de explicación y evaluación fundamentadas científicamente, son de alta relevancia ya que ofrecen herramientas para una competencia de acción profesional. Por consiguiente, la orientación a la práctica ya durante los estudios de este modo puede fundamentar un vínculo más estrecho entre la teoría y la práctica y facilitar posibilidades específicas para la formación de una competencia de acción profesional.

## **8. Referencias bibliográficas**

BIBB (Bundesinstitut Für Berufsbildung) (2012). Datenreport 2012. <https://goo.gl/FS65NQ> [Recuperado 15 Mayo 2016].

BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2013). Datenreport 2013. <https://goo.gl/hYcyA4> [Recuperado 15 Mayo 2016].

Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissens-transfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In A. Riegler, S. Hojnik & K. Posde, K. (Eds.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft*, pp. 41-63. Wiesbaden: VS Verlag.

Goeser, J. et al (2013). AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen. Bonn. <https://goo.gl/JqVjph> [Recuperado 15 Mayo 2016].

Graf, L. et al (2014). *Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA*. Köln: DAAD.

Harmsen, T. (2014). *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe, W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität*. pp. 521-5509. Frabkfurt: Suhrkamp.

Kinderschutz-Zentren (2016). *Kinderschutz. Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren* [e.v]. [Recuperado 15 Mayo 2016].

KMK (Kultusministerkonferenz) (2004). Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004). Bonn. <http://goo.gl/bzqOOq> [Recuperado 15 Mayo 2016].

Schröder, H. (2010). Was sollen sie können? – Die aktuelle Fachdebatte über Kompetenzen von Fachkräften mit Bachelor- und Masterabschlüssen in der Kinder und Jugendhilfe. *Soziale Passagen*, 2, 135-142.

Schütze, F. (1993). Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In T. Rauschenbach, F. Ortmann, M.-E. Karsten (Eds.), *Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*, pp. 191-221. Weinheim: Juventa Verl.

Schweppe, C., Thole, W. (eds). (2005). *Sozialpädagogik als forschende Disziplin*. Weinheim & München: Juventa Verlag.

Spatschek, C. (2009). Use After Reading. Einschätzungen zum Stand der Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit, zu ihren aktuellen Perspektiven sowie den daraus entstehenden Herausforderungen für die Lehre. In B. Birgmeier, E. Mührel, E. (Eds), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, pp. 209-217. Wiesbaden: VS Verlag.

Von Spiegel, H. (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: UTB Verlag.

Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. <http://goo.gl/pGfzOU> [Recuperado 15 Mayo 2016].

# **Una revisión a los practicum de la educación desde las tecnologías.**

## **A review of the practicum of education from the technologies.**

**Dr. Antonio Ramón Bartolomé Pina**

Instituto de Investigación en Educación  
Universitat de Barcelona

[abartolomepina@gmail.com](mailto:abartolomepina@gmail.com)

**Dra. Isabel Cantón Mayo**

Dpt. de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Universidad de León

[icanm@unileon.es](mailto:icanm@unileon.es)

**D. José Manuel Moral Ferrer**

Departamento de Didàctica i Organització Educativa  
Universitat de Barcelona

[jm25611@gmail.com](mailto:jm25611@gmail.com)

Bartolomé Pina, A., Cantón Mayo, I. & Moral Ferrer, J.M. (2017). Una revisión a los practicum de la educación desde las tecnologías. *Revista Practicum*, Vol 1(1) 40-53. ISSN 2530-4550

Fecha de recepción: 23 de noviembre 2016  
Fecha de revisión: 12 de diciembre de 2016  
Fecha de aceptación: 2 de enero de 2017

## Resumen

Entre los años 2014 y 2016 algunas universidades españolas han participado en el proyecto I+D+i "Estudio del impacto de las *erubricas* federada en la evaluación de las competencias en el practicum", financiado por el Plan Nacional de I+D+i de Excelencia (2014-2017) nº EDU2013-41974-P. Aunque el proyecto está dirigido a obtener información y producir innovación en la evaluación de las competencias del practicum utilizando rúbricas electrónicas, en el proceso se ha recogido abundante información de gestores, guías de estudio, tutores académicos y tutores de los centros. Entre esa información se incluyen datos sobre el uso de las tecnologías en la tutorización del practicum en estudios de Educación.

Este trabajo recoge específicamente la información sobre el uso de tecnologías y se basa en un cuestionario aplicado a gestores y responsables de Practicum y TFG/TFM en grados de Educación. El cuestionario se aplicaba mediante entrevista personal y recoge otros temas además de los planteados aquí. Un informe más completo de ese estudio incluyendo esos otros temas puede encontrarse en Autores (2015).

## Abstract

Between 2014 and 2016 several Spanish universities participated at R+D Project "Estudio del impacto de las *erubricas* federada en la evaluación de las competencias en el practicum", founded by the "Plan Nacional de I+D+i de Excelencia" (2014-2017) nº EDU2013-41974-P. The project is addressed to get information and to produce innovation of competences assessment during practicum, using digital rubrics. The sample was formed by academic and centre tutors, guides and practicum managers.

This work included some data about the use of technology in these studies and it is based in a questionnaire applied to managers and other people in charge of practicum and final dissertation work at Education degrees. The questionnaire was applied through a personal interview and it includes other issues not reflected in this text. A more detailed description at Autores (2015).

## Palabras clave

Tecnologías, Practicum, TFG, TFM, universidad

## **Keywords**

Technology, Practicum, TFG, TFM, University

### **1. Estado de la cuestión**

Dos son los aspectos que preocupan en este estudio: el uso de tecnologías en los procesos de gestión de los aprendizajes, especialmente en el proceso de evaluación, y la gestión y valoración de las prácticas de los estudiantes de grados en Educación.

En los últimos años se ha destacado la importancia del desarrollo armonioso de las competencias específicas relacionadas con el futuro desarrollo profesional tanto como las competencias básicas transversales (Rué, 2007; Zabalza, 2007; Bolívar, 2008; Jornet et al., 2011). Así las competencias son el eje alrededor del cual deben organizarse los procesos de evaluación del practicum, y eso desde una perspectiva global en la que conocimientos, habilidades y valores convergen e interactúan como un todo (Argudín, 2005).

La importancia reconocida a las competencias profesionales se traduce en el reconocimiento a la necesidad y relevancia del practicum y su potencial para obtener profesionales exitosos (González Sanmamed, 2001; Carless y Prodan, 2003; Molina, 2004, 2006; González, Fuentes y Raposo, 2006) hasta considerarlo una parte imprescindible en la formación de los futuros profesionales de la educación (Latorre y Blanco, 2011). Diversos autores señalan desde hace tiempo la importancia de un adecuado diseño de aquel (Guyton y McIntyre, 1990; Zabalza, 2011). Los estudios se han basado tanto en los estudiantes (Latorre, 2007), en los tutores académicos y en los tutores de centro (Verde, 2001), y, naturalmente, en los supervisores (León y Latorre, 2004; Zabalza, 2004).

Una gestión eficiente del practicum se ha encontrado con obstáculos como la libertad de cátedra o la estructura departamental de la universidad (Torrego y Ruiz, 2011): aunque el practicum es una única asignatura, generalmente se ven involucrados un gran número de profesores de diferentes departamentos lo que genera importantes diferencias entre grupos. Precisamente una aportación importante de la introducción de las tecnologías en la gestión es la protocolización de los procedimientos al vehicularse a través de procesos informáticos. Esto también ha generado en ocasiones problemas y desventajas.

La introducción de las TIC en la universidad ha sido largamente estudiada (Salinas, 2004; Duart y Lupiáñez, 2005; López de la Madrid, 2007) con estudios cada vez más críticos y que se han centrado en aspectos específicos (Cabero, 2010). Más específicamente el uso de tecnologías en la evaluación del practicum

ha sido objeto de estudios de varios proyectos (Cano y Cabrera, 2013).

Fluckiger et al. (2010) han señalado la importancia del "retorno" o *feed-back* del tutor al estudiante para la mejora de la evaluación formativa, importancia validada por diferentes estudios (Butler 1987; Nyquist 2003; Shute 2007; Stiggins 2008). Durante años ese *feed-back* ha sido proporcionado al estudiante de modo oral pero la última década son numerosos los autores que han defendido el uso de las tecnologías para agilizar y enriquecer esa retroalimentación, incluyendo otros elementos como la retroalimentación de pares y el soporte para una autoevaluación guiada (Xie y Sharma, 2005; Williams y Jacobs, 2004; Baggetun y Wasson, 2006; Cooper y Boddington, 2005; Smith, Mills y Myers, 2009; JISC, 2010).

Dado el actual auge del uso de rúbricas en Educación superior (de la Cruz y Abreu, 2012) no debe sorprender que se hayan desarrollado especialmente tecnologías relacionadas con las rúbricas como un sistema capaz de ofrecer un retorno personalizado y al tiempo completar los procesos de evaluación del alumnado (Cano, 2014; Raposo, Cebrián y Martínez-Figueira, 2014).

Las tecnologías han sido utilizadas en la evaluación del practicum para el registro de las actividades de los estudiantes de prácticas, bien mediante portafolios (Cebrián-de-la-Serna, Bartolomé, Cebrián-Robles, y Ruiz-Torres, 2015) o blogs (Cano y Cabrera, 2013).

Otros ámbitos considerados han sido el registro y seguimiento de los estudiantes así como la mejora de los procesos de comunicación (Olsen, Goodman y Ramsay, 2011). Atendiendo a las características específicas del practicum, también se han aprovechado las tecnologías para supervisar un lamentable problema en algunos: el plagio académico (Ledwith y Risquez, 2008).

## 2. Metodología

El estudio tiene un carácter descriptivo sobre una muestra de gestores académicos implicados en la gestión de las prácticas de estudiantes de grados en Educación en España. Se utilizan datos cuantitativos y cualitativos para poder ofrecer una imagen más fiel de la realidad, pero no se requirió el uso de técnicas inferenciales dado el carácter no aleatorio de la muestra.

El proyecto en su conjunto plantea una metodología más rica y compleja de la que prescindimos al no referirse a este estudio en particular.

## **2.1. El instrumento**

El cuestionario elaborado para este estudio contiene 20 preguntas cerradas que puede ser aplicado en línea o, alternativamente, puede ser aplicado en forma de entrevista estructurada por un miembro del equipo. Una pregunta abierta adicional permite incluir comentarios y observaciones.

La versión online del cuestionario se encuentra en una plataforma de la Universidad de Málaga, y ha sido construida con LimeSurvey, lo que permite obtener en cualquier momento versiones en papel.

La elaboración del cuestionario sigue un proceso estándar, partiendo del trabajo de grupo de investigación compuesto por 21 investigadores procedente de 13 universidades y 1 empresa. Los investigadores proceden, además de España, de México, Brasil, Alemania, Estados Unidos y Suecia. El trabajo es realizado fundamentalmente en línea.

La validación del cuestionario incluye 3 fases. La primera fase corre a cabo de los propios investigadores que valoran la pertinencia, adecuación y exactitud de cada ítem en una escala de 1 a 5. Este trabajo utiliza estrategias de trabajo colaborativo (Landeta, 1999). Todos los ítems obtuvieron una valoración media superior a 4, excepto uno que fue modificado.

La segunda fase consistió en aplicar la técnica de grupo de discusión (Krueger, 1991; Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996) en una reunión presencial. En esa reunión se discutieron los ítems buscando un consenso de opiniones bien informadas.

La tercera fase consistió en una validación por 6 jueces externos de Málaga, Vigo, Granada, León y Barcelona, que trabajaron sobre la versión en línea. A partir de esa última revisión, el cuestionario pasó a estar a disposición de los gestores de practicum.

## **2.2. La muestra**

Para la muestra se seleccionaron dos figuras como responsables de practicum, vinculadas respectivamente al grado concreto y a la facultad. La presencia de estos segundos gestores proporciona una información más global y nos permite acceder a los enfoques vigentes desde una perspectiva intercurricular, en tanto que los primeros poseen una información más directa, de primera mano, sobre el funcionamiento real de las prácticas en cada grado.

Se seleccionaron cuatro grados: Educación infantil, Educación Primaria, Pedagogía y un cuarto grado que recibe una de estas dos denominaciones según los centros: Pedagogía social o Educación social. También se recogió información sobre un máster común a la mayoría de instituciones: el Máster Universitario de Educación

Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (aunque presente con variantes en su denominación en cada universidad).

La muestra incluye 21 universidades españolas procedentes de 6 autonomías diferentes. La figura 1 muestra la distribución geográfica de la muestra.



Ilustración 1. Distribución geográfica de las universidades de las que se extrajo información

Los datos recogidos corresponden al segundo semestre del curso académico 2014-2015, y se obtuvieron durante el mes de mayo.

A pesar de no tener un carácter representativo por lo que respecta al procedimiento de muestreo no probabilístico, la muestra parece permitir obtener una imagen bastante aproximada sobre la situación real en España, como puede comprobarse en el análisis de datos siguiente.



### 3. Análisis y discusión de resultados

El cuestionario se aplicó a gestores del practicum en estas 21 universidades. Respondieron 52 responsables de las prácticas, fueran de grado o de facultad. Lo primero que sorprende es la baja proporción de personal funcionario: sólo 23, menos de la mitad, entre estos responsables son catedráticos o titulares. La figura 2 muestra esta distribución de los encuestados por su situación laboral. Notar que más de un tercio de los responsables de las prácticas en estas facultades de Educación poseen un contrato temporal. Posiblemente estamos asistiendo al resultado del "intervalo vacío" de convocatorias que se ha producido en la segunda década del siglo XXI.

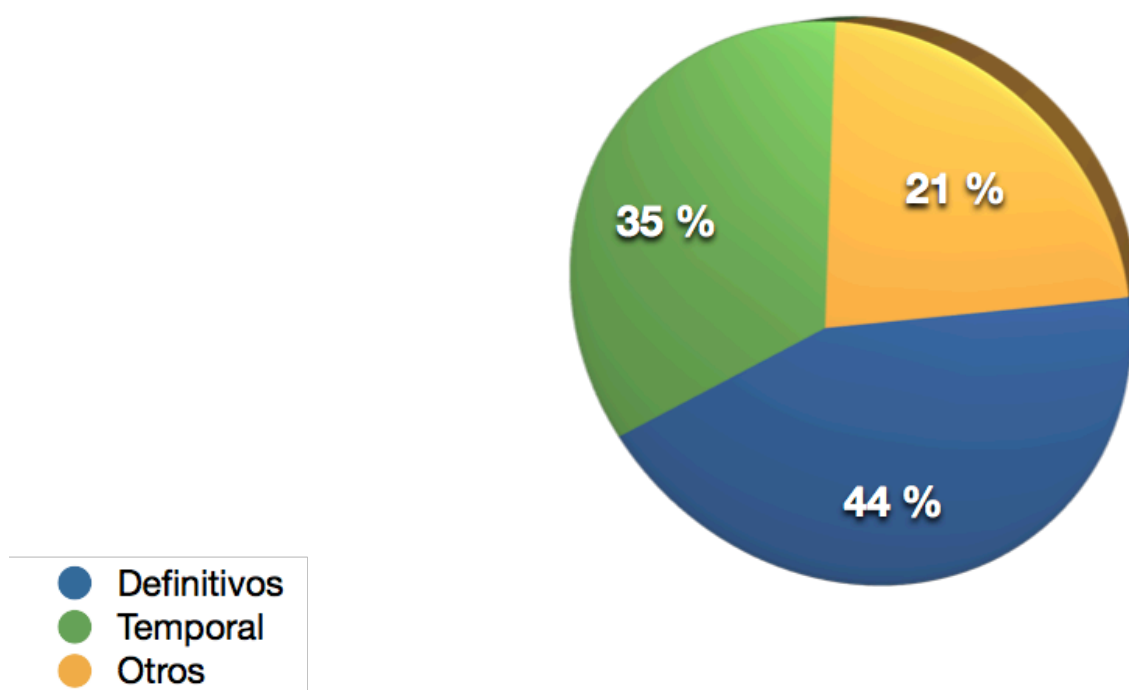


Ilustración 2. Distribución de los encuestados por situación laboral

La distribución por departamentos muestra que la mayor parte de estos responsables pertenecen al DOE (15). Curiosamente el segundo departamento en importancia es Psicología de la Educación (9). Entre THE y MIDE cuentan 10 quedando los restantes asignados a departamentos de didácticas específicas.

Por género, dos tercios de los responsables son mujeres frente a un tercio de hombres (tabla 1).

Sexo	n	%
Femenino (F)	34	64.15%

<b>Masculino (M)</b>	18	33.96%
----------------------	----	--------

Tabla 1. Elaboración propia

La edad media es 50 años, alcanzando un máximo de 68. Considerando la carga de trabajo que lleva este encargo parece una media de edad demasiado elevada. Esto se traduce en un promedio de 20 años de docencia, lo que garantiza una adecuada experiencia necesaria para gestionar esta tarea. Sin embargo esa media puede inducirnos a error. Si acudimos a otra medida de tendencia central, la mediana, observamos que la mitad de los responsables tienen menos de 5 años de experiencia docente.

Del cuadro anterior podemos concluir que existen dos perfiles claramente marcados en las personas que ostentan este cargo:

- Profesores seniors, con muchos años de experiencia docente y entrando en la última etapa de su vida académica, en algunos casos prácticamente llegando a la fecha de jubilación.
- Profesores junior, con menos de 5 años de experiencia docente, un contrato temporal, sufriendo la inestabilidad laboral, situados en la treintena o por encima.

Un 25% de los encuestados coordinan las prácticas desde su facultad (es decir, coordinan todos los grados), en tanto que el resto coordinan el practicum de un único grado.

Los entrevistados nos proporcionan alguna información clarificadora sobre los tutores. Por ejemplo, que dedican alrededor de 35 horas a planificar, ordenar y evaluar las prácticas externas, excepto los de Pedagogía que dedican 24,5 y los del Máster de secundaria, que dedican 50,5 (tabla 2).

<b>Grado</b>	<b>Horas anuales (media)</b>	<b>Alumnos atendidos (media)</b>
<b>Infantil</b>	37,0	8,8
<b>Primaria</b>	35,5	9,6
<b>Educación social</b>	35,3	8,6
<b>Pedagogía</b>	24,5	8,6
<b>Máster secundaria</b>	50,5	8,7

Tabla2. Elaboración propia

Este resultado puede proporcionar una idea equivocada en relación a la cantidad de horas anuales que se detectan en el máster

de secundaria. La causa está en la mayor dispersión de los datos en el número de alumnos atendidos en este máster. Esto puede apreciarse en el límite del cuartil superior (25% de tutores) que se sitúa entre 8 y 12 en los cuatro primeros casos y en 25 en el caso del Máster de Secundaria.

El uso de tecnología es escaso y posiblemente podría explicarse por los datos comentados hasta ahora. En la tabla 3 puede verse que las únicas tecnologías prácticamente en uso son la plataforma del campus virtual y el correo electrónico. Y aún esas tecnologías, hoy de uso generalizado en la universidad española, apenas lo son por un tercio de los encuestados en el mejor de los casos.

Destaca también el poco uso que se hace de herramientas que han sido evaluadas en varios proyectos de investigación con evidentes buenos resultados como son el portafolios digital o las rúbricas.

También llama la atención el uso prácticamente inexistente de las redes sociales. Considerando que hoy es un medio de comunicación habitual entre los jóvenes en nuestro país, este dato sugeriría que los sistemas de tutorización de las practicum viven de espaldas a la realidad social.

<b>Soporte tecnológico</b>	<b>Infantil</b>	<b>Primaria</b>	<b>Educación Social</b>	<b>Pedagogía</b>	<b>Máster Secundaria</b>
<b>Plataforma de la Universidad</b>	15	17	5	9	4
<b>Correo electrónico</b>	17	19	7	10	4
<b>Plataformas ePortafolios</b>	1	1	1	2	0
<b>Plataforma Rúbrica</b>	0	1	0	1	0
<b>Otros servicios y herramientas Internet</b>	5	3	1	0	0
<b>Redes sociales</b>	1	1	0	0	0
<b>No utilizamos</b>	0	1	0	0	0

<b>ninguno</b>					
<b>Otras</b>	6	4	1	2	0

Tabla3. Elaboración propia

La conservación y distribución de las memorias de practicum y de los trabajos finales de grado y de máster (TFG/TFM) parece que hoy tiene una tecnología ideal, tanto por su bajo costo como su elevada accesibilidad: los repositorios de Internet. La realidad es que el uso de repositorios institucionales para esta tarea es prácticamente inexistente en el caso de las prácticas y muy bajo en el caso de los trabajos finales (tabla 4).

<b>Grado o Máster</b>	<b>Memorias de prácticas</b>	<b>Trabajo final de Grado/Máster</b>
<b>Infantil</b>	2	9
<b>Primaria</b>	2	8
<b>Educación Social</b>	1	7
<b>Pedagogía</b>	3	6
<b>Máster Secundaria</b>	1	3

Tabla4. Elaboración propia

Finalmente, una tecnología más utilizada es aquella que permite prevenir o evitar el plagio académico. Sin embargo en más de la mitad de las instituciones éste es un tema que queda en manos de los tutores (tabla 5).

<b>Opciones</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Dudoso</b>	<b>En blanco</b>
<b>Existe una plataforma institucional</b>	11	24	2	16
<b>Software específico</b>	12	22	3	16
<b>Cada tutor utiliza la que cree conveniente</b>	30	7	4	12
<b>No se sabe/se desconoce</b>	2	6	3	42
<b>No se dispone</b>	5	7	2	39
<b>Otras</b>	5	3	0	45

Tabla5. Elaboración propia

## 4. Conclusiones

A pesar de que el estudio recogía poca información sobre el uso de la tecnología en el practicum de los grados relacionados con Educación, sí podemos obtener una visión global con algunas ideas clave, que vamos a enunciar de forma resumida:

- Los tutores dedican entre 25 y 35 horas anuales, excepto en el caso del máster de secundaria que alcanzan las 50 horas.
- Los tutores atienden en este tiempo a una media de entre 8 y 9 alumnos.
- El tiempo que le dedican a cada alumno varía entre 1 y 6 horas.
- Más de la mitad de los tutores utilizan el campus y el correo electrónico.
- Pero escasamente utilizan otras herramientas.
- Apenas hay repositorios para las memorias de prácticas.
- Aunque sí para las de TFG/TFM (en la mitad de casos)
- El uso de herramientas para evitar el plagio es escaso.

## 5. Referencias bibliográficas

Argudín, Y. (2001). *Educación basada en competencias*. Recuperado de <https://goo.gl/YGZSGH>

Baggetun, R. & Wasson, B. (2006). Self-regulated learning and open writing. *European Journal of Education*, 41(3-4), 453-472.

Autores (2015). Los modelos de uso de las tecnologías para la evaluación de los aprendizajes en el Practicum en las facultades de Ciencias de la Educación en España: encuestando a los gestores. Comunicación en el *XIII Simposio Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes*. Organizado por AIDO y la universidad de Vigo. 1 de Julio de 2015. Recuperado de <https://goo.gl/UTL9Hv>

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria, extra 2*. Recuperado de <https://goo.gl/w9Lrmq>

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4),474-482.

Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos: Límites y posibilidades. *Perspectiva educacional*, 49 (1), 32-61. Recuperado de <https://goo.gl/YEUjAh>

Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón* 66 (4), 9-24.

Cano, E. & Cabrera, N. (2013). La evaluación formativa de competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas. *Digital Education Review*, 23, 46-58. Recuperado de <https://goo.gl/n5BC40>

Carless, S. A. & Prodan, O. (2003). The impact of practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 89--4.

doi: 10.1080/00049530412331312944

Cebrián-de-la-Serna, M.; Bartolomé, A.; Cebrián-Robles, D. & Ruiz-Torres, M. (2015). Estudio de los Portafolios en el Practicum: Análisis de un PLE-Portafolios. *Relieve*, 21 (2).

doi: 10.7203/relieve.21.2.7479

Cooper, C. & Boddington, L. (2005). *Assessment by blog: Ethical case studies assessment for an undergraduate management Class*. Recuperado de <https://goo.gl/QGhzah>

De la Cruz, G., & Abreu, L.F. (2012). Rúbricas, currículo y trabajo docente colaborativo: una experiencia práctica. *Observar*, 6, 31-48. Recuperado de <https://goo.gl/j3n7xp>

Duart, J., & Lupiáñez, F. (2005). Monográfico Las TIC en la universidad: estrategia y transformación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (1). Recuperado de <https://goo.gl/aXx8gZ>

Fluckiger, J.Tixier, Y.; Pasco, R. & Danielson, K. (2010). Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning. *College teaching*, 58, 136-140.

González, M. (2001). ¿Que ´se aprende en el practicum? ¿Que ´hemos aprendido sobre el practicum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (Eds.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Practicum. VI Symposium Internacional sobre el Practicum*. Lugo: Unicopia.

González, M.; Fuentes, E. J. & Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12(13), 277-294. Recuperado de <https://goo.gl/JXecuG>

Guyton, E. & McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences. En W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.

JISC (2010). *Effective Assessment on Digital Age*. Bristol: Joint Information Systems Committee. Recuperado de <https://goo.gl/mt6GSD>

Jornet, J.M.; González, J.; Suárez, J.M. & Perales, M<sup>a</sup> J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón* 63(1), pp. 125-145.

Landeta, Jon. (1999) *El método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Latorre, M.J. & Blanco, F.J. (2011). El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. Recuperado de <https://goo.gl/DiLgs0>

Latorre, M. J. (2007). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_12.pdf)

Ledwith, A., & Riskey, A. (2008). Using anti-plagiarism software to promote academic honesty in the context of peer reviewed assignments. *Studies in Higher Education*, 33(4), 371-384.

doi: 10.1080/03075070802211562

León, M. J. & Latorre, M. J. (2004). La calidad del Practicum para los futuros docentes de Educación Especial y Audición y Lenguaje. *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*, Gerona, 30 junio - 2 julio.

López De la Madrid, M. C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 7(7), 63-81.

Molina, E. (Dir.) (2004). La mejora del practicum, esfuerzo de colaboración. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8(2). Recuperado de <https://goo.gl/91y56W>

Nyquist, J. B. (2003). *The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis*. Vanderbilt University. Unpublished Master's thesis.

Olsen, A., Goodman, T., & Ramsay, E. (2011). Technological tools for distance education. *International Journal of Innovation and Learning*, 10(2), 144-155. doi: 10.1504/IJIL.2011.041794

Raposo, M.; Cebrián, M. & Martínez-Figueira, E. (2014). Electronic Rubrics to Assess Competences in ICT Subjects. *European Educational Research Journal*, 13 (5), 584-594. doi: 10.2304/eerj.2014.13.5.584

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea.

- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Rusc*, 1 (1). Recuperado de <https://goo.gl/uMoEly>
- Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback. Research Report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Smith, E. J., Mills, J. E. & Myers, B. (2009). Using wikis and blogs for assessment in first-year engineering. *Campus-Wide Information Systems*, 26(5), 424-432.
- Stiggins, R. J. (2008). *Student-involved assessment for learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Torrego, L. & Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14 (4). Recuperado de <https://goo.gl/h2YtPO>
- Verde, M. E. (2001). Análisis de los agentes del prácticum de las titulaciones de Maestro. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia. Recuperado de <https://goo.gl/7Y3JHb>
- Williams, J. & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247.
- Xie, Y. & Sharma, P. (2005). *Students lived experiences of using blogs in a class: An exploratory study*. Recuperado de <https://goo.gl/R1pO0o>
- Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del Prácticum. *En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2). Recuperado de <https://goo.gl/YalYAi>
- Zabalza, M.A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Recuperado de <https://goo.gl/t8tEKH>
- Zabalza, M.A. (2011). El practicum en la formación universitaria: El estado de la cuestión. *Revista de Educación* 354, 21-43. Recuperado de <https://goo.gl/tQ5Sdh>



*Revista Practicum*, V1(1), julio-diciembre 2016

ISSN: 2530-4550

# **Las prácticas externas extracurriculares: tutorización y seguimiento como medida para incrementar su calidad.**

## **Extracurricular external practices: tutoring and supervision as a measure to increase quality.**

**M<sup>a</sup> Ángeles Valverde Arrebola**

Jefa de Sección

Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción de Empleo

Universidad de Málaga

[mva@uma.es](mailto:mva@uma.es)

Valverde Arrebola, M<sup>a</sup>.A. (2016). Las prácticas externas extracurriculares: tutorización y seguimiento como medida para incrementar su calidad. *Revista Practicum*, V1(1), 54-79 <http://revistapracticum.com>

Fecha de recepción: 25 de noviembre 2016

Fecha de revisión: 20 diciembre de 2016

Fecha de aceptación: 4 de enero de 2017

## **Resumen**

El programa de prácticas universitarias representa la oportunidad más clara para formar a los nuevos profesionales que requieren las organizaciones en este entorno tan complejo, no solo para el cometido del desarrollo de tareas sino también desde el punto de vista del desarrollo de las competencias profesionales (habilidades, actitudes y aptitudes). El presente estudio muestra el análisis de los resultados obtenidos en el primer Plan de Tutorización de Prácticas Extracurriculares que se implanta en la Universidad de Málaga, cuyo objeto es fomentar y cuidar las prácticas externas en las empresas para crear nuevos profesionales capaces de transformar las empresas en más competitivas e innovadoras. Siendo la población total sobre la que se ha implantado el proyecto de tutorización de 2001 estudiantes y 1236 empresas. Encontramos que el 82,61% del total de titulaciones ofertadas en la Universidad de Málaga (Grado o Posgrado) han contado con prácticas extracurriculares, con una duración media aproximada de cada práctica de 4,5 meses.

## **Abstract**

The university internship program represents the clearest opportunity to train the new professionals required by organizations in this complex environment, not only to promote the development of tasks but also from the point of view of the development of professional skills (skills, attitudes and aptitudes). The present study shows the analysis of the results obtained in the first Plan of Tutoring of Extracurricular Practices that is implanted in the Malaga University, whose object is to foment and to take care of the external practices in the companies to create new professionals capable of transforming the companies in more Competitive and innovative. The total population on which the tutoring project was implemented was 2001 students and 1236 companies. We found that 82.61% of the total degrees offered at the Málaga University (Degree or Postgraduate) have had extracurricular practices, with an approximate average duration of each practice is 4.5 months.

## **Palabras claves**

Relación Universidad Empresa, Prácticas externas, Prácticas curriculares, Prácticas extracurriculares.

## Key words

University Company Relationship, External Practices, Curricular Practices, Extracurricular Practices.

## Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior estableció un nuevo escenario para las relaciones Universidad-Empresa poniendo un énfasis especial en las prácticas externas. Así, éstas han ido ganando en importancia en los últimos años ya que permiten a los alumnos obtener una experiencia profesional real y una formación práctica donde aplicar los conocimientos teóricos adquiridos, así como establecer relaciones que pueden ser de ayuda en su incorporación al mercado laboral, dándose a conocer a las empresas del sector.

Asimismo, las prácticas suponen para las empresas una interesante oportunidad de formar a estudiantes que pueden constituir una cantera de personal especializado para su contratación posterior.

Con la publicación del Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre derogado por el *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios* se establecen dos modalidades de prácticas: curriculares y extracurriculares. La principal diferencia entre ellas radica en que formen parte del Plan de Estudios como una asignatura más (curriculares) o no.

Desde el Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción de Empleo de la Universidad de Málaga, y al amparo de la nueva normativa, se diseña el procedimiento de realización de las prácticas externas realizando un trabajo conjunto con los Centros. Así se pone de manifiesto la necesidad de homogeneizar los criterios de control y seguimiento de la modalidad extracurricular a fin de ofrecer una mayor calidad que permita, en su caso, el reconocimiento de las prácticas extracurriculares como "convalidables" por curriculares, facilitando así a los Centros la captación de empresas.

## **1. Contexto normativo**

En nuestro ordenamiento, la primera regulación de las prácticas para estudiantes universitarios se abordó en el *Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa*. En líneas generales, el objetivo fundamental de esta norma era conseguir una formación integral del alumno universitario a través de programas de cooperación educativa con las empresas para la formación de los alumnos de los dos últimos cursos de una Facultad, Escuela Técnica Superior o Escuela Universitaria concreta o para un grupo de estos centros con características comunes. El programa no establecía relación contractual alguna sobre el estudiante y la empresa, toda vez que, por su naturaleza, dicha relación era estrictamente académica y no laboral. En esta normativa ya se establecía la figura del “tutor” en la empresa, si bien no se hacía ninguna referencia a cómo debía articularse dicha tutorización.

El Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, reconoce en su artículo 8 el derecho de los estudiantes de Grado a «*disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas*» (apartado f) y a «*contar con tutela efectiva, académica y profesional (...) en las prácticas externas que se prevean en el plan de estudios*» (apartado g). Con mayor detalle, el artículo 24 de este Estatuto regula las prácticas académicas externas, sus clases y sus características generales, así como la extensión de su realización a todos los estudiantes matriculados en cualquier enseñanza impartida por las universidades o centros adscritos a las mismas.

Así, dada la importancia que la nueva ordenación de los estudios universitarios conceden a la realización de “prácticas externas”, se aprueba el *Real Decreto 592/2014 de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*, que establece un marco más acorde con lo establecido en la legislación vigente y que desarrolla aspectos tales como los objetivos de las prácticas, las entidades colaboradoras y los destinatarios, requisitos, tutorías y contenidos de los convenios de cooperación educativa.

En esta línea normativa, la Universidad de Málaga de conformidad con lo dispuesto en su *Normativa de Prácticas Externas, aprobada por Consejo de Gobierno de 13 de marzo de 2013*, diseña un procedimiento para realizar la tutorización y seguimiento de las prácticas extracurriculares, cuya organización corresponde al Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción de Empleo.

El siguiente gráfico muestra la evolución que se aprecia en el número de estudiantes que han realizado prácticas en los últimos cuatro cursos académicos. De su observación podemos afirmar que existe una tendencia estable al alza curso a curso, tras un leve receso en el curso 2014-2105.



Tabla 1. Número de estudiantes que realizan las prácticas extracurriculares.

Elaboración propia.

Debemos señalar que los datos arriba aportados se miden desde 1 de octubre a 30 de septiembre, mientras que el rango temporal objeto del presente estudio abarca desde 1 de septiembre de 2015 a 19 de septiembre de 2016, ascendiendo a 2001 prácticas que han sido objeto de análisis.

## 2. Objetivos

Dada la importancia que la nueva ordenación de los estudios universitarios concede a la realización de "prácticas externas", el Real Decreto 592/2014 de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, establece un

marco muy detallado que desarrolla aspectos tales como los objetivos de las prácticas, las entidades colaboradoras y los destinatarios, requisitos, tutorías y contenidos de los convenios de cooperación educativa.

Igualmente, debemos señalar que los recientes procesos de evaluación de las titulaciones universitarias, realizados por la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA), dependiente de la Agencia Andaluza del Conocimiento, mostraban un evidente interés, no sólo en los resultados de las prácticas curriculares, sino que también se solicitaban resultados sobre prácticas extracurriculares.

En esta línea, la Universidad de Málaga, a través del Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción de Empleo, puso en marcha en el curso 2015-2016 un "programa de tutorización" de las prácticas extracurriculares.

El objetivo es la implementación de un sistema de tutorización y recogida de información que permita mejorar la calidad de las prácticas que ofrecemos a nuestros estudiantes, así como obtener "feed back" de las empresas sobre la adecuación de la formación de los estudiantes a sus necesidades.

Con la puesta en marcha de este proyecto se pretende:

- Incrementar la calidad de las prácticas extracurriculares.
- Familiarizar a los agentes que intervienen en el proceso con la cultura de la evaluación y de la Calidad.
- Detectar desviaciones en los objetivos de las prácticas externas.
- Aumentar la vinculación y la participación de las empresas e instituciones participantes en los programas, haciéndoles sentir partícipes de la formación.

### **3. Metodología para la tutoría de alumnos en prácticas externas extracurriculares**

El proyecto fue elaborado por el personal adscrito al Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción de Empleo (Unidad de Prácticas) en el marco *del "Proyecto para desarrollo de una estrategia*

de Empleabilidad en la Universidad de Málaga”, publicado por Resolución Rectoral de 10 de abril de 2015.

### 3.1 Medios técnicos y personales

El procedimiento fue planteado mediante la explotación de las posibilidades que nos ofrece la herramienta informática ICARO, desarrollada por la Fundación Mediterránea, y que constituye un portal de gestión integral de prácticas y empleo, utilizado actualmente por las Universidades Públicas Andaluzas, la Universidad Politécnica de Cartagena y la Universidad Autónoma de Madrid.

Para dar respuesta al diseño del proyecto, ICARO fue complementado por medios ofimáticos comunes. Para ello se solicitaron a los administradores de la plataforma las mejoras y modificaciones necesarias. En ningún momento se plantea la utilización de nuevas herramientas por razones presupuestarias y de tiempos de ejecución.

En cuanto a los medios personales utilizados se dedicaron cinco personas al diseño del proyecto con perfiles profesionales diferentes (responsables de la Unidad de Prácticas, personal técnico informático, y personal con experiencia en el seguimiento de programas de prácticas).

La ejecución del programa fue asignada a dos personas cuyo perfil laboral corresponde a “Técnicos en Orientación Profesional”, con experiencia en tutorización de programas de prácticas.

PERSONAL ASIGNADO	
Diseño del proyecto	5
Recogida de datos	2
Tratamiento de datos y elaboración de informe de resultados	1
TEMPORIZACIÓN	
Diseño del proyecto y adaptaciones informáticas	5/2015
Pruebas piloto	17/6 a 31/8 2015
Recogida de datos	1/9/215 a 19/9/2016
METODOLOGÍA	
Tipología de encuestas	Descriptiva, respuesta cerrada
Herramienta de recogida de datos	Icaro

Tabla 2. Resumen de recursos. Elaboración propia.

### 3.2 Procedimiento

Se toma como referencia para iniciar el proyecto de tutorización el día 17 de junio, desarrollándose en dos fases:

Primera fase: estudiantes que iniciaron sus prácticas a partir del día 17 de junio. Se inició una tutorización con carácter piloto de forma no obligatoria con la finalidad de detectar fallos en el procedimiento. Las pruebas se realizaron con un total de 278 estudiantes.

Segunda fase: estudiantes que iniciaron sus prácticas a partir del 1 de septiembre. El procedimiento se implantó de forma obligatoria a partir de esta fecha.

Con esta referencia, la población total sobre la que se ha implantado el proyecto de tutorización fue de 2001 estudiantes y 1236 empresas.

Los datos, tanto en estudiantes como en empresas, hace referencia a "prácticas iniciadas" durante el intervalo objeto de estudio, teniendo en cuenta que la duración media aproximada de cada práctica es de 4,5 meses (Fuente: Icaro: 3/10/16).

La figura 1 muestra la distribución por sexo de las prácticas objeto del estudio, siendo mujeres en 57% del total de estudiantes que han realizado prácticas y hombres el 42,43%.

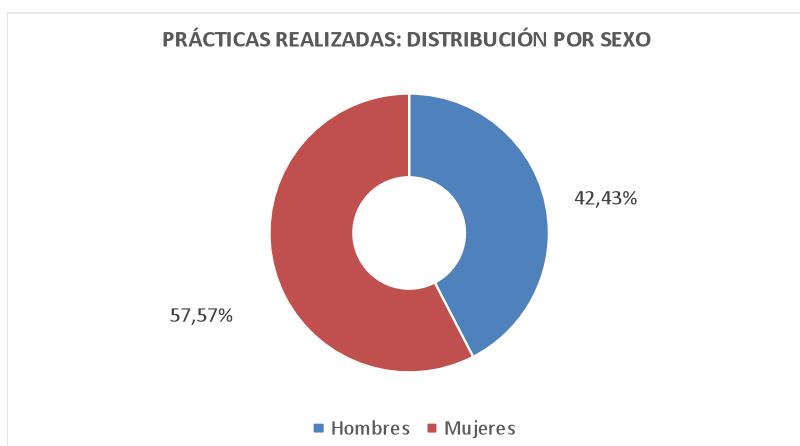


Figura 1. Datos de las prácticas realizadas según el sexo. Elaboración propia.



La figura 2 muestra la distribución del número de prácticas teniendo en cuenta el tipo de titulación. El 89,26% de las prácticas iniciadas corresponden a los nuevos títulos de Grado o Posgrado, quedando aún un 10,74% de estudiantes procedentes de los antiguos títulos de Licenciatura o Diplomatura.

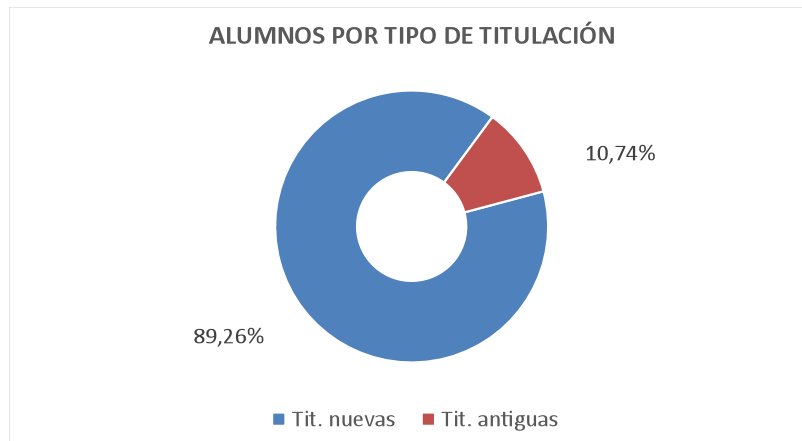


Figura 2. Datos de población: Tipo de titulación. Elaboración propia.

La Figura 3 muestra la distribución mensual de las 2001 prácticas iniciadas durante el periodo estudiado. Los datos muestran un receso evidente durante los meses de diciembre a febrero que constituyen períodos de exámenes. El mayor incremento se produce durante los meses de verano. El descenso durante el mes de agosto se explica por el cierre de los servicios universitarios por vacaciones, por lo que aquellas prácticas cuya incorporación no se haya gestionado a fecha 30 de julio queda aplazado su inicio hasta septiembre. El volumen medio mensual de prácticas está en torno a 150.

Las prácticas externas extracurriculares: tutorización y seguimiento como medida para incrementar su calidad.

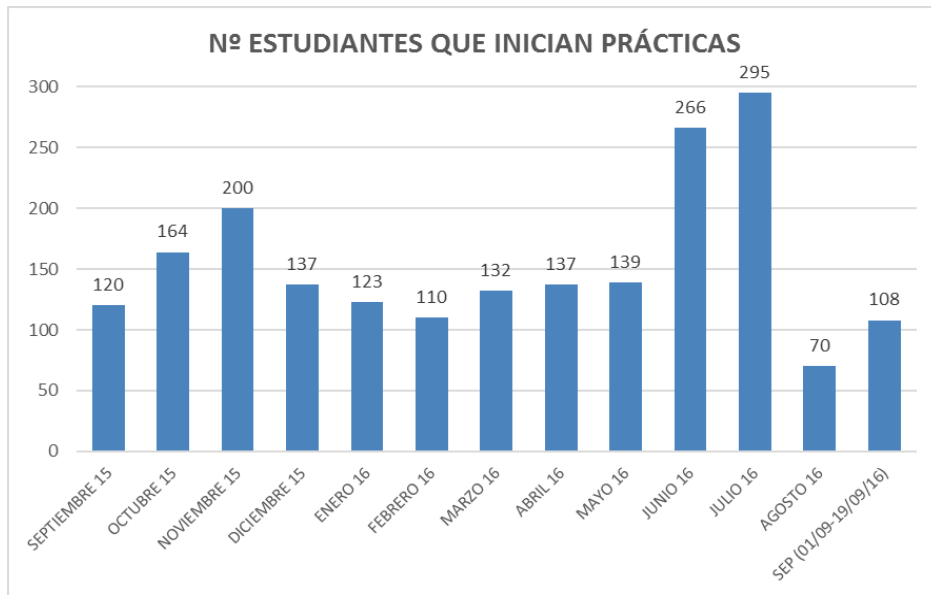


Figura 3. Distribución de estudiantes participantes en proyecto. Elaboración propia.

Un total de 1236 empresas que ofertaron las 2001 prácticas estudiadas, lo que indica que las empresas ofertan más de 1 práctica bien simultánea o sucesivamente.

En la figura 4 se evidencia la distribución mensual por empresa que inician las prácticas que han ofertado en el período objeto de estudio. La distribución coincide con la mostrada para los alumnos, siendo los meses de verano los que registran un evidente incremento.

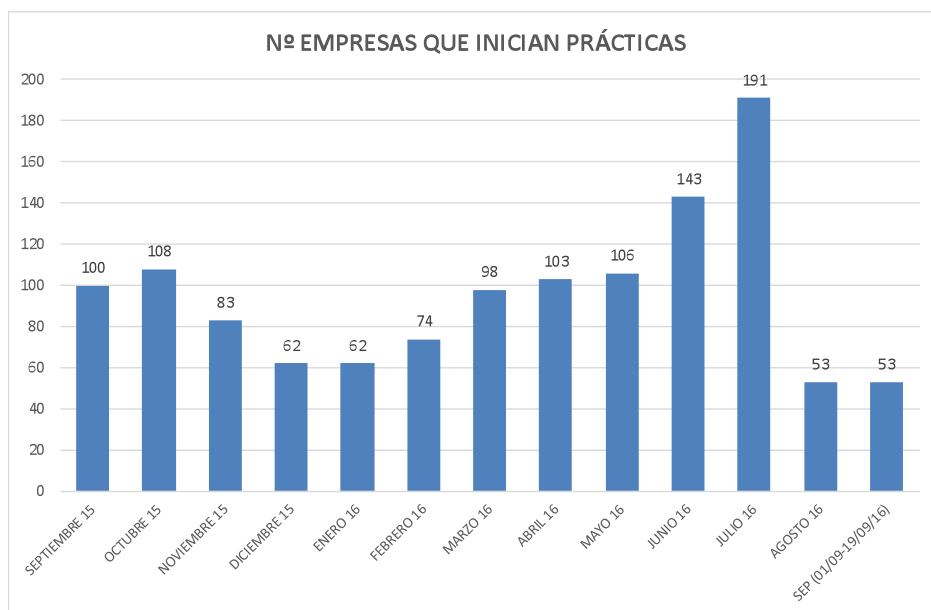


Figura 4. Distribución mensual de empresas participantes en el proyecto. Elaboración propia

Para analizar las titulaciones más demandadas por las empresas e instituciones debemos tener en cuenta que las ofertas de prácticas extracurriculares no se realizan de forma obligatoria para una sola titulación, sino que es frecuente que cada oferta incluya 2 o más titulaciones con contenidos afines al perfil que se oferta.

Así, podemos afirmar que el 82,61% del total de titulaciones ofertadas en la Universidad de Málaga (Grado o Posgrado) han contado con prácticas extracurriculares.

Igualmente, considerando el nivel de los estudios que finalmente han disfrutado de prácticas extracurriculares el **86'96%** ha correspondido a titulaciones consideradas de primer nivel (Grado, Licenciatura, Diplomatura, Ingeniería e Ingeniería Técnica), el 12,14% corresponden al nivel Master y 0,90% a Doctorado.

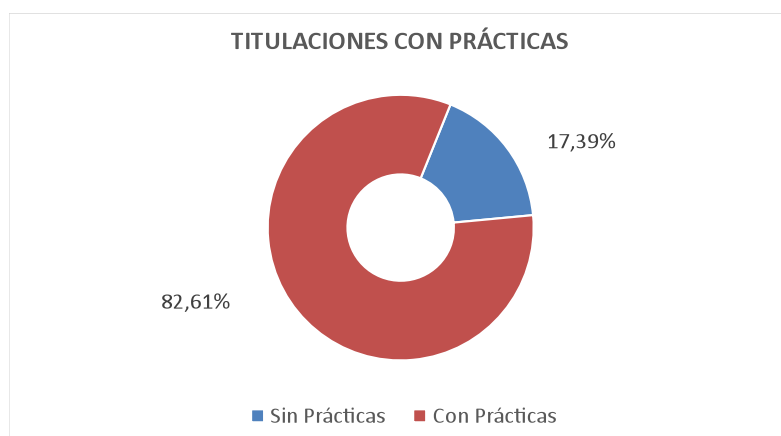


Figura 5. Titulaciones con prácticas realizadas. Elaboración propia

En cuanto a la distribución por titulaciones hay que señalar la gran dispersión existente en el reparto de las prácticas realizadas.

Para facilitar la comprensión se han realizado 3 cuadros diferentes, en el primero se muestran las titulaciones que han tenido al menos 20 prácticas extracurriculares, en el segundo entre 5 y 19 y finalmente entre 1 y 4 prácticas.

Debemos destacar que el 50% (1002) de las prácticas realizadas se concentran en 10 titulaciones, todas de la rama de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo la que más

prácticas concentra el Grado en Administración y Dirección de Empresas (282) que, incluso casi duplica la siguiente con mayor número de prácticas, Grado en Economía (144).

La titulación con más prácticas realizadas de la rama Ingenierías y Arquitectura fue el Grado e Ingeniería Mecánica con 36 prácticas, seguida por el Grado en Ingeniería de Telecomunicación con 28.

En la rama Ciencias la titulación mejor posicionada fue el Grado en Ciencias Ambientales con 22 prácticas realizadas, descendiendo a 16 para la siguiente titulación del área, Grado en Biología.

En la **rama Arte y Humanidades** la titulación con mayor número de prácticas fue el Grado en Estudios Ingleses (16), seguida muy de cerca por el Grado en Traducción e Interpretación (12).

Finalmente, la **rama Ciencias de la Salud** la titulación mejor posicionada fue el Grado en Podología (3).

Los datos se evidencian de forma clara en los cuadros siguientes.

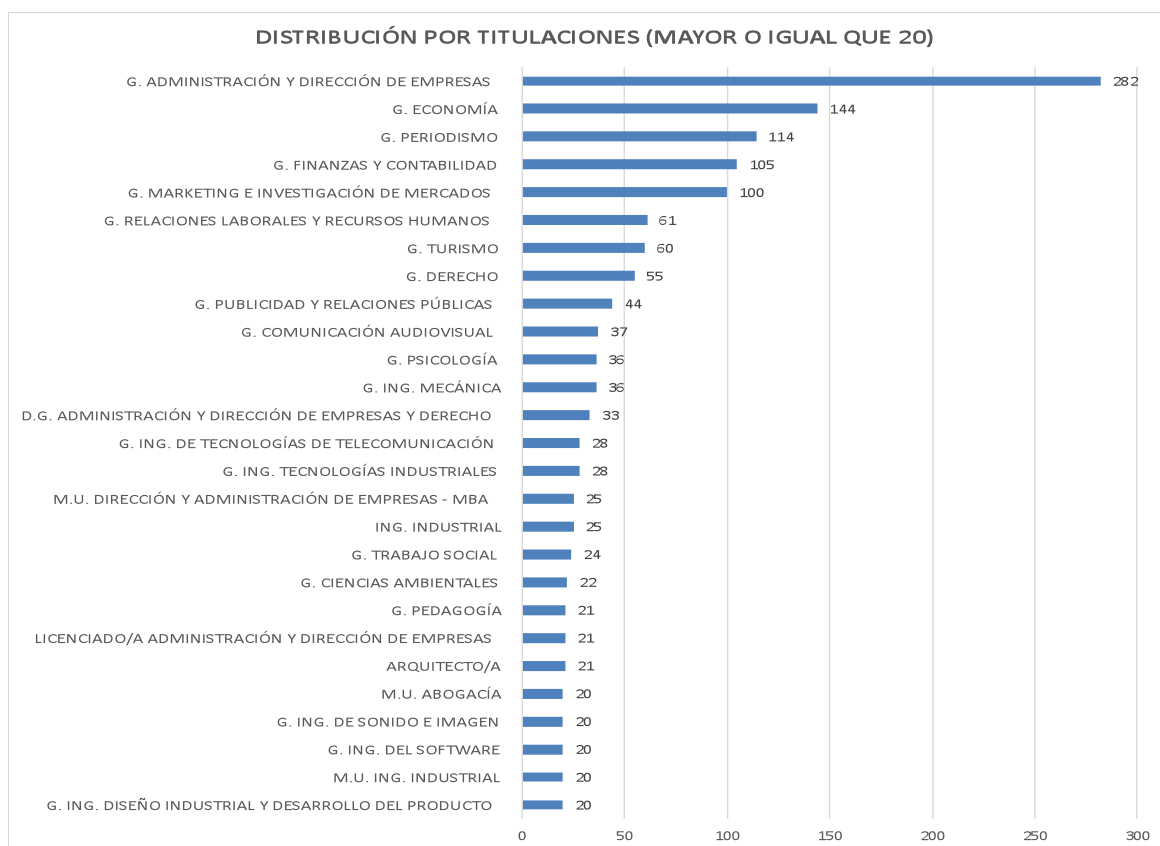


Figura 6. Distribución de prácticas realizadas. Elaboración propia.

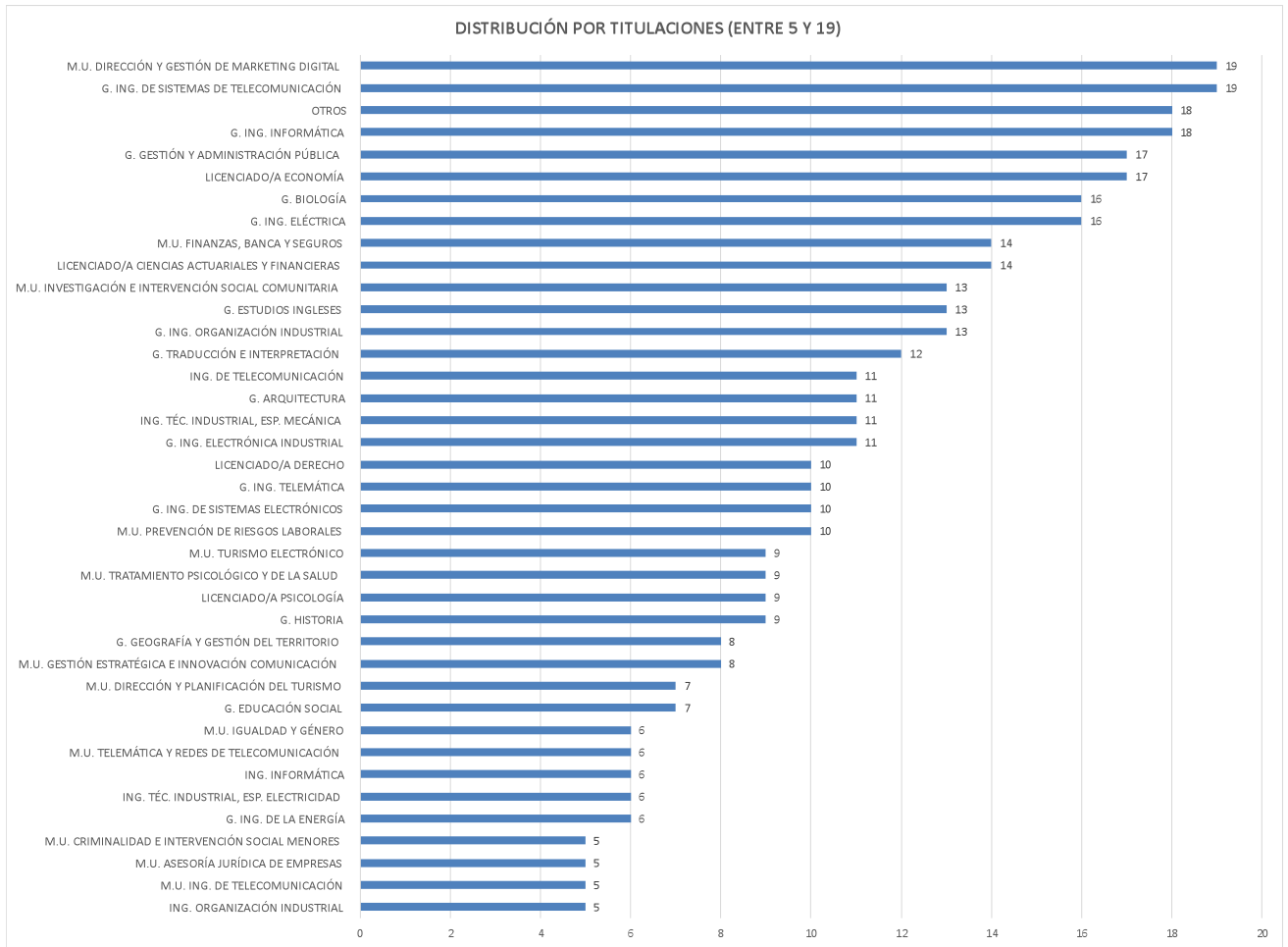


Figura 7. Distribución de prácticas realizadas II. Elaboración propia.

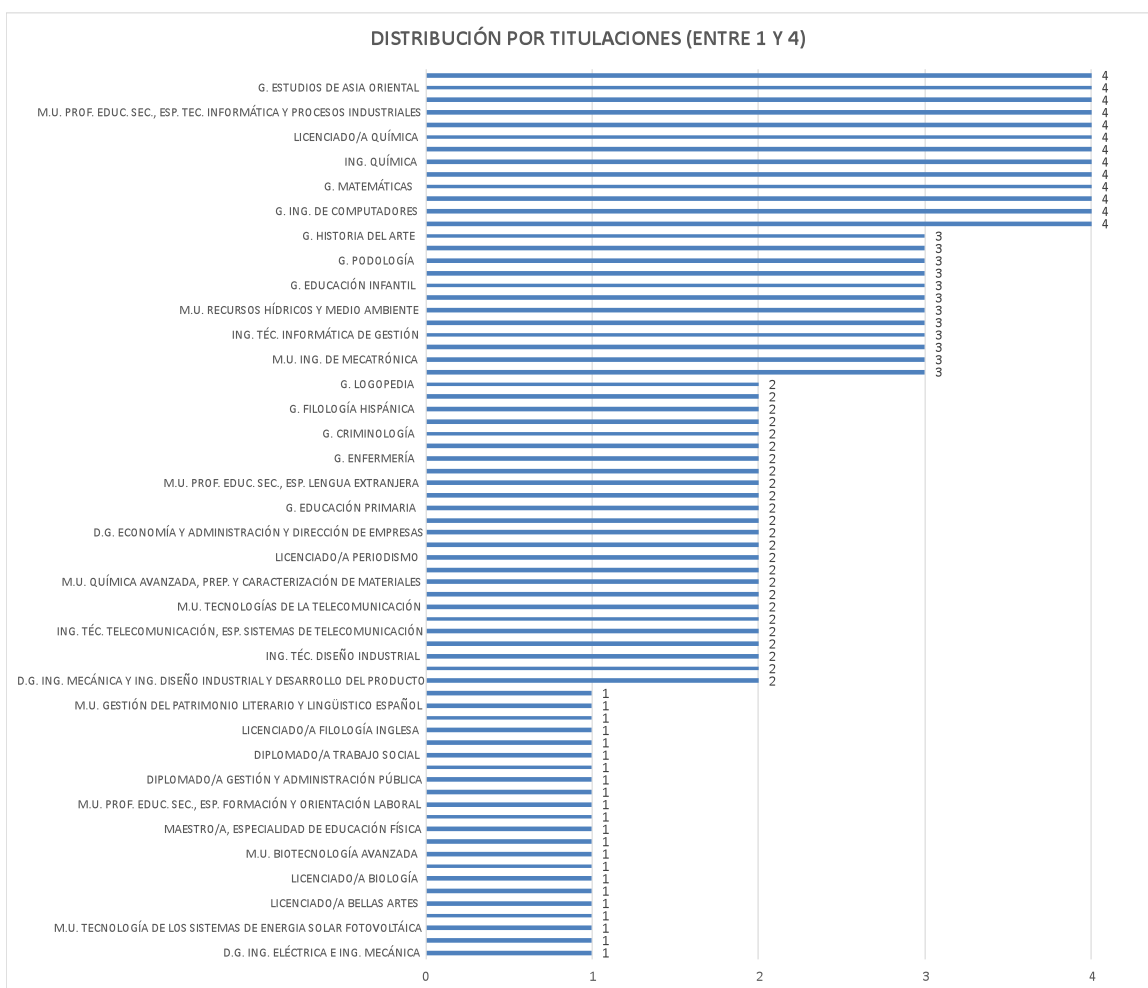


Figura 8. Distribución de prácticas realizadas III. Elaboración propia

### 3.3 Descripción del proceso

En los apartados anteriores se analiza la población potencial sobre la que se realiza el estudio: 2001 estudiantes y 1236 empresas.

El estudio se realiza finalmente con la respuesta de 1260 estudiantes y 1003 empresas que realizaron las encuestas de valoración.

Considerando que las prácticas deben tener una duración de entre 2 y 6 meses, la media, según los datos procedentes de la plataforma ICARO, fue de 4,5 meses por práctica. Así una práctica iniciada en el mes de julio de 2016 es posible que aún no tenga disponibles sus informes, puesto que su realización dependerá de la duración de la misma. Y de la misma forma los informes completados en los meses septiembre a diciembre de 2015 proceden de prácticas iniciadas en

los meses de junio o julio, cuando el proceso estaba en fase piloto. Por ello, no podemos establecer una tasa de respuesta real y directa.

Otra cuestión importante que afecta al nivel de respuesta se explica porque, si bien las tareas que conlleva el programa de tutorización de las prácticas se configuran como un elemento obligatorio para el estudiante, el hecho de que las prácticas extracurriculares sean de realización voluntaria y no conlleven una calificación sino una certificación, hace muy difícil obligar al estudiante a que complete el proceso, siendo sólo aquellos que van a solicitar el reconocimiento de créditos los que tienen tendencia a realizar las encuestas y responder a las tutorías.

En el caso de las empresas, es aún más complicado, ya que la única forma de obtener los informes es convencerlos de que deben hacerlo.

A pesar de todo ello, en el Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción de Empleo estamos satisfechos con el nivel de respuesta obtenido, que ha ido evolucionando favorablemente a medida que tanto empresas como estudiantes conocían el programa y las tutoras trabajaban con ellos.

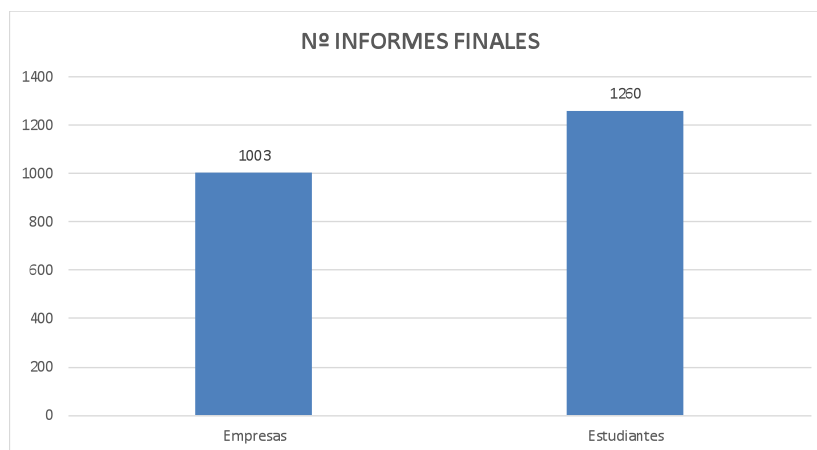


Figura 9. Informes completados. Elaboración propia.

### 3.4 El procedimiento de tutorización: Desarrollo

#### A) PRIMER CONTACTO

Durante el primer mes de prácticas se estableció contacto tanto con los estudiantes, como con los tutores en las empresas. Se

realizó mediante correo electrónico informándoles de los pormenores del procedimiento de tutorización y comunicándoles los datos de contacto de la persona responsable de la tutorización en la Universidad.

De esta forma, se pretendió dar confianza a ambas partes y presentar un enlace entre la empresa y la Universidad. Se trataba de superar la percepción de que las prácticas extracurriculares no son supervisadas por nadie.

## **B) SEGUIMIENTO INTERMEDIO**

A la mitad, aproximadamente, del periodo de cada práctica se estableció una tutoría con carácter voluntario, es decir, no se tuvo en cuenta su realización en el momento de emitir la acreditación de las prácticas. A través de esta tutoría el estudiante respondió a 5 a cuestiones relacionadas con la práctica (funciones, expectativas, cumplimiento del proyecto formativo...). Este cuestionario se realizó en formato "encuesta", de respuesta abierta utilizando el módulo al efecto en ICARO.

- 1.- ¿Se cumplen las condiciones acordadas en la oferta de prácticas?
- 2.- ¿Te has adaptado al entorno laboral donde realizas tus prácticas?
- 3.- ¿La atención que recibes de tu tutor en la empresa es adecuada?
- 4.- ¿Estas satisfecho con el desarrollo de tus prácticas hasta el momento?
- 5.- ¿Deseas reseñar alguna observación?

*Figura 10. Modelo de encuesta intermedia. Elaboración propia.*

En el cuadro siguiente podemos observar la evolución mensual de la realización de estos cuestionarios. **Finalmente, se completaron a un total de 1095 seguimientos intermedios, frente a un total de 1260 cuestionarios finales, lo que supone un 86,9%.** Si bien este contacto se planteó como voluntario, la labor de las tutoras insistiendo vía telefónica o correo electrónico hizo que se obtuviera una alta tasa de respuesta, reforzando la percepción de supervisión.

Podemos observar cómo el nivel de respuesta es constante, excepto los meses de realización de exámenes (enero y febrero) en que desciende claramente. Igualmente, debemos señalar una relación directa entre los meses de más alta respuesta (diciembre, julio y septiembre 16) y la dedicación de las tutoras. Durante estos períodos se hizo un especial esfuerzo de seguimiento.



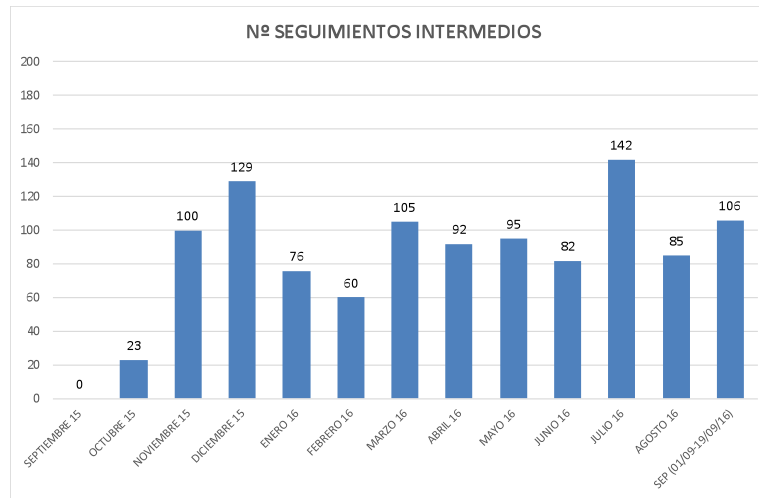


Figura 11. Evolución mensual de seguimientos intermedios. Elaboración propia.

Las respuestas permitieron detectar anomalías en el desarrollo de las prácticas para tratar de solucionarlas, evitando así la renuncia del estudiante o la rescisión anticipada por parte de la empresa.

Al detectar alguna desviación en alguna de las cuestiones, las tutoras contactaban con el estudiante, que muy frecuentemente se mostraba sorprendido, reconociendo en numerosos casos que no pensaban que nadie en la Universidad leyera los cuestionarios.

Tras la sorpresa inicial, la acogida a la iniciativa fue buena y se sinceraban con las tutoras con relativa facilidad. Para lograrlo fue necesario que las tutoras les transmitieran confianza y les convencieran de la absoluta confidencialidad de sus conversaciones.

Las tutorías intermedias se iniciaron de forma telefónica derivando en tutorías presenciales si así lo requería el estudiante o la tutora.

Durante toda la duración de sus prácticas el estudiante contó con un número flexible de acciones directas de intervención dependiendo de sus propias necesidades.

Si bien al principio el requerimiento de atenciones personalizadas fue anecdótico, a partir del mes de mayo se

dispara a 105 alcanzando en julio las 164. En agosto caen por el cierre de los servicios universitarios y a fecha 19 de septiembre se habían realizado 75 atenciones directas.

El objeto es aclarar dudas, solucionar problemas con las empresas, o con los propios estudiantes, intermediar en posibles conflictos o incumplimientos de proyectos formativos, ayudar en la adaptación del estudiante a la empresa... La vía de solución de problemas fue siempre el diálogo con las partes: estudiantes y tutor en la empresa.

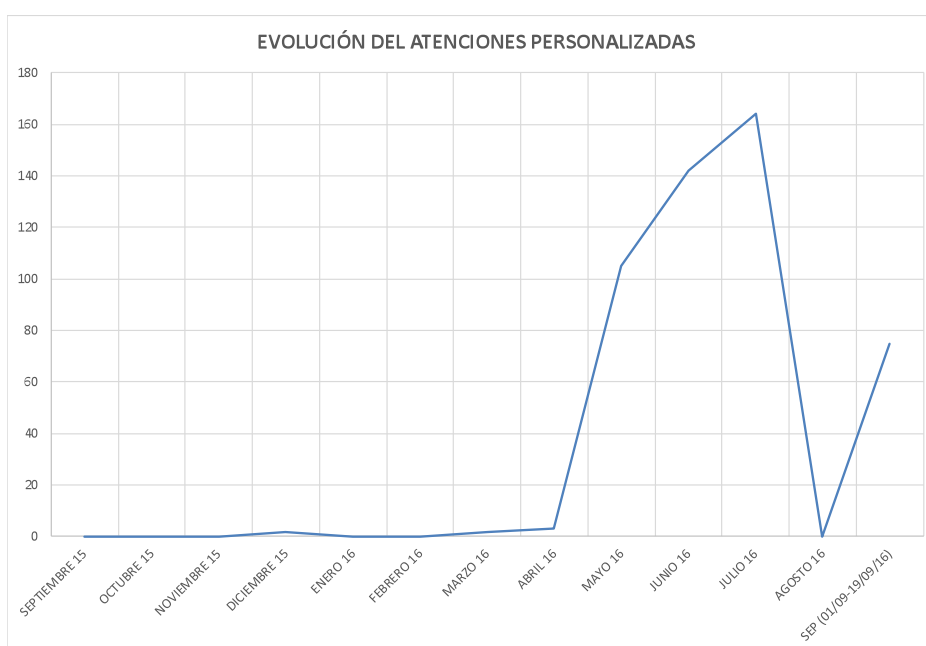


Figura 12. Evolución mensual de atenciones personalizadas. Elaboración propia.

No se debe interpretar este espectacular incremento como una mayor afluencia de problemas, ya que las consultas realizadas fueron, en su mayoría, sobre cuestiones administrativas. Podemos decir que el aumento de la demanda de tutorías presenciales es consecuencia de la difusión del programa, bien entre los propios estudiantes o como consecuencia de acciones informativas en redes sociales, charlas de orientación e incluso publicación en prensa.

### **C) ENCUESTA FINAL**

Siete días antes de la finalización de la práctica tanto el estudiante como su tutor en la empresa tuvieron disponible el informe final de la misma cuya realización tiene carácter obligatorio. Este informe se completó a través de la plataforma ICARO. El Informe contiene información sobre el desarrollo de sus prácticas y una breve encuesta

que nos permitirá conocer la satisfacción de ambas partes con las prácticas.

La acreditación del estudiante sólo se emitió en el caso de que se hubieran completado todas las acciones obligatorias.

El siguiente cuadro muestra una tendencia paralela en el número de informes finales completados en estudiantes (1260) y empresas (1003). Los meses que muestran mayor número de informes presentados corresponden a diciembre, mayo, junio y julio. Estos meses corresponden a fechas de finalización de estudios y de mayor afluencia en la solicitud de certificaciones de créditos.

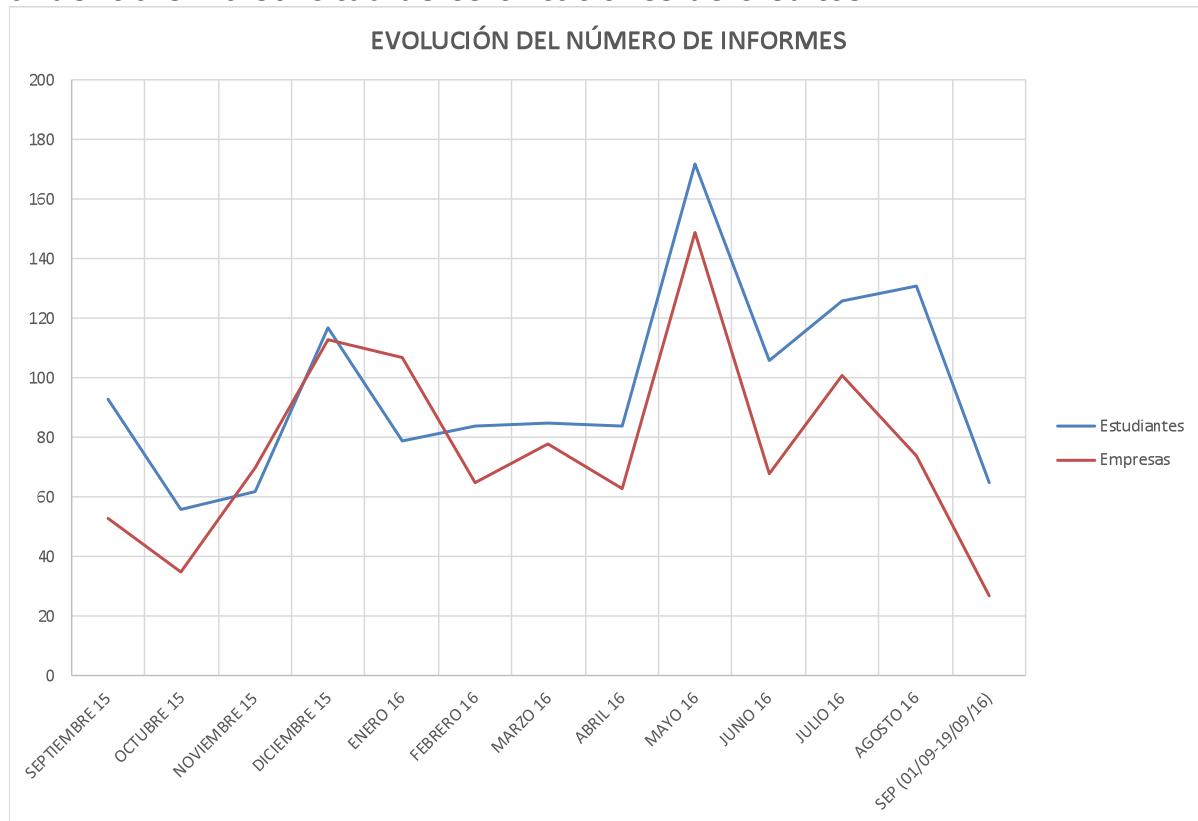


Figura 13. Evolución mensual del número de informes finales. Elaboración propia.

## 4. Análisis y resultados

Las encuestas se plantearon como parte de los informes finales tanto del estudiante como de la empresa de forma que resultase más fácil completarla. Se trata de encuestas cortas (7 preguntas para estudiantes y 3 para empresas), con cuestiones directas sobre la adecuación de los contenidos, los conocimientos y la satisfacción general por ambas partes. Debemos señalar que el módulo de encuestas de la plataforma ICARO no permite realizar distinciones

entre contenidos diseñados de forma separada para prácticas curriculares o extracurriculares, por lo que la encuesta utilizada es la misma que la utilizada para las prácticas curriculares que se gestionan a través de la plataforma. A continuación, se muestran los resultados obtenidos tanto en estudiantes como empresas para el período estudiado.

#### 4.1 Resultados en estudiantes

La figura 14, muestra el tipo de encuesta utilizada. Se ha optado por una encuesta corta y directa con valoración cerrada según escala Likert. El cálculo de resultados se ha efectuado mediante la extracción del promedio de las valoraciones realizadas por el estudiante.


<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mi formación era la adecuada para las tareas encomendadas.</li><li>2. El/la tutor/a asignado por la empresa supervisaba mi trabajo.</li><li>3. El/la tutor/a asignado por la Universidad ha estado disponible cuando lo he necesitado y ha respondido todas las dudas surgidas durante la realización de mis prácticas.</li><li>4. Las líneas de trabajo asignadas en mi proyecto formativo se han cumplido.</li><li>5. Las actividades realizadas tienen relación con mi formación.</li><li>6. Estoy mejor preparado/a para insertarme en el mundo laboral después de mis prácticas.</li><li>7. La formación recibida en mi titulación se adecúa a la que las empresas demandan.</li></ol>									
Esta pregunta se valora mediante escala Likert con un rango 1-10, siendo 1 el menor grado de satisfacción y 10 el máximo.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									

Figura 14. Modelo de encuesta para estudiantes. Elaboración propia.

Analizando por separado los resultados obtenidos para cada pregunta, podemos establecer una alta satisfacción general del estudiante con sus prácticas, con una valoración superior a 7 en todas las cuestiones planteadas.

Así los estudiantes consideran muy adecuada la formación que reciben para las tareas que les planteaban en la empresa (8,27) y se muestran muy satisfechos tanto con la atención que le dedican sus tutores en la empresa (8,56) como con el cumplimiento del proyecto formativo y las tareas que inicialmente se le asignan (8,40).

La pregunta peor valorada (7,07) tiene relación con la labor del tutor asignado por la Universidad. Debemos destacar aquí que las tutoras apreciaron que los estudiantes valoraban el servicio negativamente, en algunos casos, alegando que no lo habían utilizado o que lo desconocían.

Igualmente, si bien la pregunta evalúa sólo el trabajo de tutorización, el estudiante responde sobre la percepción general que tiene de los servicios que le presta la Universidad en la gestión administrativa de su práctica. Debemos destacar que la pregunta mejor valorada es la que hace referencia a la cuestión 6, en concreto la que se refiere a que después de realizar sus prácticas se encuentran mejor preparados para insertarse en el mundo laboral (8,67).

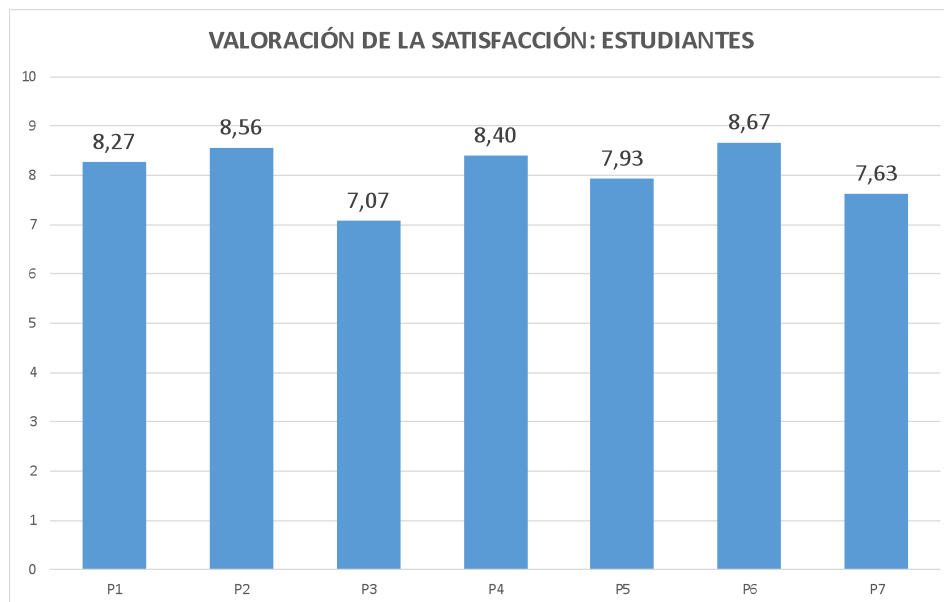


Figura 15. Satisfacción por pregunta (estudiantes). Elaboración propia.

## 4.2 Resultados en empresas

El cuadro muestra el tipo de encuesta utilizada. Se ha optado por una encuesta corta y directa con valoración cerrada según escala Likert. El cálculo de resultados se ha efectuado mediante la extracción del promedio de las valoraciones realizadas por los tutores designados por las empresas.


<b>1.</b> Indique el grado de satisfacción general con esta práctica. <b>2.</b> Indique su satisfacción con el nivel de conocimientos técnicos mostrado por el estudiante. <b>3.</b> Valore la comunicación mantenida con el/la tutor/a en la Universidad.									
Esta pregunta se valora mediante escala Likert con un rango 1-10, siendo 1 el menor grado de satisfacción y 10 el máximo.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									

Figura 16. Modelo de encuesta para empresas. Elaboración propia.

Analizando por separado los resultados obtenidos para cada pregunta, podemos establecer una alta satisfacción general de la empresa con los estudiantes que realizan sus prácticas, con una valoración superior a 7 en todas las cuestiones planteadas.

Así llama la atención la valoración de la satisfacción con la práctica (8,93) y se muestran muy satisfechos con el nivel de conocimientos mostrado por los estudiantes (8,58). Sin embargo, al igual que ocurre con los estudiantes, esta valoración baja ligeramente cuando se les pregunta sobre la comunicación que han mantenido con el tutor asignado por la Universidad (7,11).

Así, si bien la pregunta evalúa sólo el trabajo de tutorización, la empresa responde sobre la percepción general que tiene de los servicios que le presta la Universidad en la gestión administrativa de las prácticas.

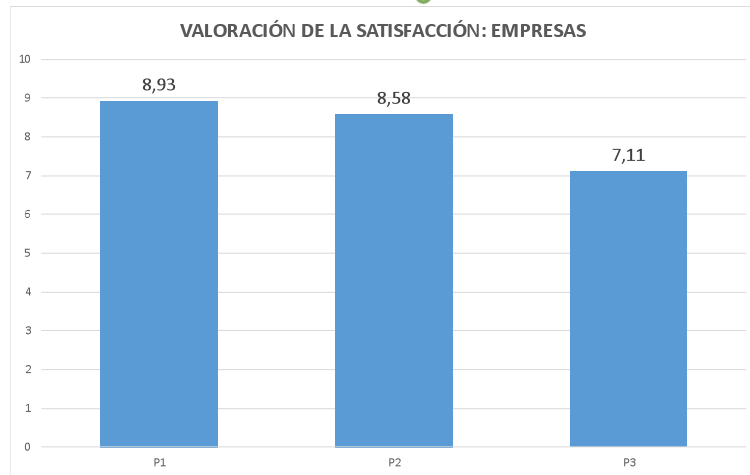


Figura 17. Satisfacción por pregunta (empresas). Elaboración propia.

Para concluir, se ha calculado el promedio general de la satisfacción, tanto de empresas como de estudiantes, con las prácticas externas extracurriculares y se han obtenido unos resultados muy satisfactorios valorando ambas experiencias por encima de 8 puntos.

Para las empresas la satisfacción las prácticas es de 8,21 mientras que en los estudiantes la valoración es ligeramente inferior, puntuando con 8,07.



Figura 18. Resultados generales de satisfacción. Elaboración propia.

### **4.3 Cuestiones y dudas frecuentes encontradas en el proceso de tutorización**

Las atenciones directas permitieron que las tutoras recogieran, a modo de diario, las cuestiones y preguntas más frecuentes que atendían. Así las consultas planteadas se referían principalmente a:

- Cotización en la Seguridad Social, derecho a desempleo, compatibilidad con la inclusión en pólizas familiares privadas, pérdida de pensiones o ayudas, falta de diferenciación entre tarjeta sanitaria y número de seguridad social, forma de obtención del número de la Seguridad Social.
- Bolsa de estudio, obligatoriedad y forma de abono de la ayuda, importe de la misma, retenciones aplicadas.
- Derechos laborales, permisos, vacaciones, pagas extras... suelen confundir sus derechos con los de los trabajadores de la empresa.
- Duración de la jornada de prácticas, reparto de la jornada, horas a realizar diariamente, horarios, etc.
- Reconocimiento de las prácticas, número de créditos reconocidos, plazos para la emisión de certificados, cuestiones administrativas relacionadas con la certificación de su práctica.

Las atenciones personales han permitido detectar problemas concretos relacionados con trato inadecuado al estudiante, negativas por parte de la empresa a realizar la certificación al estudiante, problemas con el pago de la dotación económica, bajas por accidente, falta de adecuación entre el proyecto formativo y las tareas efectivamente asignadas al estudiante, discrepancias entre el estudiante y la empresa...

En estos casos la mediación de las tutoras entre estudiante y empresa facilitó la resolución de los casos.

## **5. Conclusiones**

La experiencia ha permitido, por un lado, dar cumplimiento al precepto reglamentario que se contiene en el *R.D. 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los*



*estudiantes universitarios*, y por otro dar respuesta a las demandas de datos surgidas de los procesos de acreditación de los títulos universitarios con relación al nivel de satisfacción de las prácticas extracurriculares tanto de estudiantes como de sus potenciales empleadores.

La puesta en marcha del programa ha supuesto un acercamiento tanto a los estudiantes como a las empresas, creando un vínculo mucho más directo e incrementando la calidad del servicio que se ofrece.

Al incrementar el control sobre el desarrollo de las prácticas extracurriculares se producen una mayor equiparación con las curriculares, tradicionalmente más tutorizadas, de forma que se facilita el reconocimiento de unas por otras, mejorando la capacidad de oferta de los Centros.

La tutorización ofrece información relevante para detectar tanto fortalezas como deficiencias en los procedimientos de gestión administrativa de las prácticas.

Así, si bien el resultado general es muy satisfactorio debemos trabajar en las siguientes líneas:

- Mejora de la oferta en titulaciones con escasa oferta de prácticas. Se debe trabajar para disminuir la brecha entre titulaciones, así como fomentar el conocimiento de las competencias asociadas a las titulaciones de Posgrado, menos demandadas por las empresas, en la mayoría de los casos por desconocimiento.
- Mejor difusión de la información. Se aprecia un gran desconocimiento, tanto en empresas como en estudiantes, de la normativa aplicable, condiciones, características de las prácticas, derechos y obligaciones.
- Mejora de la formación del personal asignado a la Unidad de Prácticas en cuestiones que, si bien no son de su competencia directa, sí resultan de muy frecuente consulta. Estas cuestiones son principalmente las que tienen relación con la Seguridad Social.
- Mejora del procedimiento administrativo de gestión de prácticas de forma que se acorten tiempos y se dé una mejor respuesta que permita incrementar el nivel de satisfacción.

- Modificación de la Normativa de Prácticas Externas de la UMA. Fruto de la experiencia de los últimos años, se hace necesario “pulir” la normativa en aspectos que permitan acotar aspectos que son fuente de queja frecuente (limitación de la jornada, aclaración sobre permisos, vacaciones, bajas, interrupciones, régimen de titulaciones propias, limitación de la duración máxima de las prácticas, así como de sus prórrogas...).

Mejora del sistema de tutorización. El procedimiento actual requiere una gran dedicación y no resulta fácil la extracción de los datos. Se debe seguir trabajando en la reformulación de las cuestiones y en la mejora de la recogida de datos.

## **Referencias**

Universidad de Málaga, I. (2017). *Universidad de Málaga. Uma.es*. Retrieved 10 January 2017, from <https://goo.gl/aivOzl>

Ministerio de la presidencia, I. (2011). *Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*. <https://goo.gl/b4o9IO>

Ministerio de la presidencia, I. (2014). *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*. <https://goo.gl/fMF2Sa>

Ministerio de la presidencia, I. (1981), *Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa*. <https://goo.gl/dZA19Y>

Ministerio de la presidencia, I. (2010) *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*. <https://goo.gl/aGA0G7>

Revista Practicum, VI(1), julio-diciembre 2016

ISSN: 2530-4550

## **Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo.**

## **Il modello dei Corsi di laurea pedagogici della Sapienza (Università di Roma)**

**Dra. Anna Salerni**

"Sapienza" Università di Roma

(Corso di Laurea in Scienze dell'Educatione e della Formazione)

[anna.salerni@uniroma1.it](mailto:anna.salerni@uniroma1.it)

Salerni, A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. Revista Practicum, Vol. 1(1) 80-98. ISSN 2530-4550

Fecha de recepción: 07 de mayo de 2016  
Fecha de revisión: 17 de mayo de 2016  
Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2016

## Resumen

Oggetto di questo contributo è la presentazione del modello di tirocinio curricolare universitario adottato nei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione della "Sapienza", Università di Roma.

Il valore formativo dell'attività di tirocinio nello sviluppo della professionalità non risiede soltanto nella possibilità di favorire un generico raccordo tra formazione e lavoro. Esso è legato anche alle molteplici possibilità di facilitare la scelta professionale degli studenti, di poter realizzare un'esperienza pratico-professionale e, ancora, di acquisire competenze sociali nelle "comunità di pratica" lavorative.

L'attività di tirocinio universitario, infatti, se ben progettata e organizzata, permette ai giovani di raggiungere una formazione utile ad affrontare il mondo sociale e produttivo consentendo loro di compiere scelte professionali consapevoli. Inoltre, grazie a un tirocinio ben programmato, le organizzazioni che ospitano gli studenti (imprese, enti pubblici e privati) possono avere una conoscenza diretta degli specifici profili professionali formati attraverso i percorsi universitari e delle possibili risorse umane da impiegare.

I Corsi di laurea pedagogici della "Sapienza" hanno realizzato un modello circolare e integrato di tirocinio ovvero un modello che permette di pianificare un percorso formativo adeguato al raggiungimento degli obiettivi di studio e di lavoro, tenendo conto delle competenze, delle conoscenze e degli interessi degli studenti nonché dell'evoluzione del mercato del lavoro. Per rendere il tirocinio uno strumento realmente formativo e orientativo per le scelte anche lavorative, è fondamentale una sistematica attività di riflessione critica sull'intera attività da parte di tutti gli attori coinvolti: riflessione da condursi dalla fase di avvio fino a quella finale. Centrale in tale azione è il monitoraggio dell'attività, avviata fin dall'a.a. 2002-2003, nelle sue diverse fasi e per mezzo di differenti strumenti di rilevazione ora quasi tutti digitalizzati (da strumenti maggiormente strutturati come i questionari a strumenti semi strutturati e aperti, quale il colloquio e la relazione di tirocinio).

## Resumen

El Objeto de este trabajo es la presentación del modelo curricular adoptado para las prácticas en cursos del grado en Ciencias de la Educación de la Universidad "Sapienza" de Roma. El valor educativo de la actividad de formación en el desarrollo de la profesionalidad no sólo radica en la posibilidad de favorecer la concatenación genérica entre la educación y el trabajo. También está vinculado a las múltiples posibilidades de facilitar la elección profesional de los estudiantes, para darse cuenta de la experiencia práctica y profesional y, de nuevo, la adquisición de habilidades sociales en la "comunidad de práctica" en el trabajo. La prácticas en la universidad, de hecho, si bien planificada y organizada, permite a los jóvenes a conseguir una formación útil para tratar con el mundo social y productivo, por lo que les permite tomar decisiones profesionales. Por otra parte, gracias a un

entrenamiento bien planificado, las organizaciones de los estudiantes de acogida (empresas, instituciones públicas y privadas) pueden tener un conocimiento directo de los perfiles de trabajo específicos formados a través de cursos universitarios y los posibles recursos humanos a emplear. El grado pedagógico de los cursos de "la Sapienza" han realizado un patrón circular y prácticas integradas, o un modelo que les permite planificar un curso de entrenamiento apropiado para el logro de los objetivos del estudio y el trabajo, teniendo en cuenta las habilidades, el conocimiento y los intereses de los estudiantes y el desarrollo del mercado de trabajo. Para que la formación sea una herramienta de formación real y una guía, incluso para la elección de carrera, es esencial realizar sistemáticamente actividades de reflexión crítica sobre la totalidad de las actividades de todos los actores involucrados: pensado para ser transportados por la fase de puesta en marcha hasta el final. Fundamental para esta acción es el monitoreo de la actividad, iniciada ya partir del año. 2002-2003, en sus diferentes etapas y en el uso de diversos instrumentos de detección ahora casi todos digitalizados (por instrumentos más estructurados como los cuestionarios semiestructurados y las herramientas abiertas, como la entrevista y el informe de prácticas).

### **Parole Chiave:**

Modello di tirocinio, modello circolare e integrato, riflessione critica, il colloquio, relazione di tirocinio.

### **Palabras claves:**

Modelo de prácticas, modelo circular e integrado, la reflexión crítica, la entrevista, el informe de prácticas.

## **1. Introduzione**

La riflessione sul tirocinio nei Corsi di Laurea in *Scienze dell'educazione e della formazione* della "Sapienza" (Università di Roma) vuole essere occasione sia per presentare il modello di apprendimento-insegnamento messo a punto e i diversi approcci e strumenti utilizzati per il suo monitoraggio sia per riflettere sulla funzione che l'esperienza pratica, se ben integrata con gli apprendimenti teorici e rielaborata, può avere in un contesto di apprendimento. Il tirocinio è infatti un dispositivo che, se opportunamente progettato e realizzato, presenta innumerevoli vantaggi sia per l'orientamento alle scelte professionali e lavorative sia per la formazione di un professionista competente e riflessivo.

## 2. Il valore del tirocinio

La presenza di attività formative di carattere pratico, che permettano agli studenti di avere un contatto diretto con i diversi contesti lavorativi, rappresenta una delle novità principali della riforma del sistema universitario italiano nonché una tra le misure politiche di promozione dell'occupazione a livello nazionale ed europeo, introdotte per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

La riforma universitaria, avviata in Italia alla fine degli anni '90 a seguito del cosiddetto Processo di Bologna (1999), oltre alla riorganizzazione del sistema con l'istituzione dei Corsi di laurea articolati in due livelli (laurea triennale + laurea biennale magistrale), prevede che per tutti i Corsi di Laurea vi sia una specifica quota di crediti da attribuire ad attività di tirocinio, realizzate secondo le modalità regolamentate dalla legislazione nazionale.

Uno tra i risultati più significativi del Processo di Bologna e del relativo dibattito europeo sui sistemi di istruzione superiore è certamente la realizzazione di un sistema incentrato sull'apprendimento piuttosto che sul solo insegnamento. Il tirocinio in questo senso rappresenta un'utile opportunità in quanto consente di potere sperimentare la pratica, pur se in situazioni "protette". L'esperienza pratica di apprendimento, così come dimostrano gli studi e le ricerche in materia, favorisce l'orientamento al lavoro e alla formazione in quanto facilita lo sviluppo di conoscenze, l'acquisizione di competenze professionali e trasversali (le cosiddette abilità per la vita) e un possibile inserimento nel pur precario e instabile attuale mondo del lavoro<sup>1</sup>.

Come sostiene Donald Schön (1987), il tirocinio è da intendersi come un *setting* progettato allo scopo di apprendere una pratica. Gli studenti apprendono attraverso *il fare* in un contesto che si avvicina molto al mondo della pratica, anche se il loro fare ha solo una piccola ricaduta sul lavoro. Certamente il tirocinio è una esperienza controllata, con meno pressioni, distrazioni e rischi rispetto al contesto reale, ma utile per sperimentare la teoria e acquisire formazione e competenze professionali di natura tecnica e trasversale.

---

<sup>1</sup> In Italia, oltre ai tirocini curriculari [promossi da università, istituzioni scolastiche, fondazioni di Istruzione Tecnica Superiore (ITS), centri di formazione professionale] vi sono altre tipologie di tirocini: a) **tirocini formativi e di orientamento** (non superiori ai sei mesi) rivolti a chi è in possesso di un titolo di studio conseguito entro e non oltre dodici mesi, finalizzati ad agevolare le scelte professionali e l'occupabilità dei giovani nel periodo di transizione tra il sistema dell'istruzione e il lavoro; b) **tirocini di inserimento o reinserimento lavorativo** (non superiori ai dodici mesi) destinati a persone disoccupate (anche in mobilità), persone inoccupate e lavoratori sospesi in regime di cassa integrazione ordinaria, straordinaria o in deroga; c) **tirocini di orientamento e formazione o di inserimento o reinserimento a favore dei disabili, delle persone svantaggiate e di quelle titolari di protezione internazionale** di durata non superiore a dodici mesi nel caso dei soggetti svantaggiati e non superiore ai trentasei mesi nel caso di soggetti disabili; d) **tirocini di praticantato e professionalizzanti** richiesti dagli ordini professionali (disciplinati da normative di settore); e) **tirocini transnazionali** realizzati nell'ambito dei programmi comunitari per l'istruzione e per la formazione; f) **tirocini per soggetti extracomunitari**; g) **tirocini estivi**.

In altre parole il tirocinio universitario, se organizzato ad arte, si configura come un potente strumento di orientamento per lo studente in quanto occasione per acquisire consapevolezza del mondo del lavoro in generale e, nello specifico, della professione desiderata e, dunque, per riflettere sul proprio futuro occupazionale e per operare scelte formative e lavorative consapevoli e il più possibile efficaci.

La sfida, per i sistemi universitari è, dunque, di vaste proporzioni, poiché si tratta di progettare modelli orientativi e di apprendimento capaci di supportare gli studenti durante il proprio percorso formativo e di fornire loro utili strategie per affrontare i cambiamenti, senza esserne travolti.

### **3. Una triangolazione virtuosa per un modello di tirocinio efficace.**

In generale nel processo di tirocinio sono coinvolti almeno tre attori: la persona in apprendimento (nel nostro caso lo studente universitario), il tutor dell'ente promotore (nel nostro caso il tutor-docente universitario che segue lo studente nel suo percorso formativo) e il tutor aziendale (la persona che supporta il tirocinante nel contesto di lavoro). Ai due tutor è affidato il compito di facilitare il percorso di crescita e di sviluppo dello studente.

Come confermano gli studi e le ricerche in materia, affinché l'attività di tirocinio si realizzi con il massimo successo è però necessario non solo che ognuna delle figure coinvolte svolga con competenza ruolo e compiti richiesti, ma anche che tra queste figure vi sia integrazione, ovvero un continuo confronto e scambio di informazioni e di idee. E' soprattutto necessario tener presente che al centro di questo processo vi è la persona in formazione. Il paradigma da cui si parte è che la formazione per essere efficace deve essere il più possibile a misura di chi apprende e non un mero compito richiesto dal sistema.

In Italia i dati sull'occupazione (si vedano a tal proposito i recenti risultati dell'ultima Indagine Ocse su *Giovani e occupazione*, 2015) ci dicono che, in media, il 62% dei giovani hanno un lavoro che non corrisponde alla loro formazione, con in particolare un 26% di sovraqualificati (il 14% dei quali lavora inoltre in un settore non in linea con il percorso formativo conseguito), e un 6% di persone con competenze superiori a quelle richieste. Una buona formazione dovrebbe favorire un'occupazione adeguata e coerente anche con il titolo di studio ed evitare il fenomeno dell'*overeducation*, la presenza cioè di laureati collocati in posizioni che non richiedono il titolo di studio acquisito. L'educazione, come affermava John Dewey (1899), non deve essere lontana dalle trasformazioni socioeconomiche ma deve interagire con la società in cui è collocata, cambiando, se è necessario, il proprio volto.

Il tirocinio curricolare, svolto all'interno di un percorso formale di istruzione e formazione, quale può essere l'Università, come abbiamo detto, oltre a essere un'occasione di formazione, orientamento e crescita per lo

studente, può essere un'utile opportunità di progresso tanto per le organizzazioni che ospitano gli studenti quanto per la stessa istituzione formativa e in quanto tale presenta per ognuno dei soggetti coinvolti diversi vantaggi e opportunità.

### **3.1. Il vantaggio per le organizzazioni**

Che accolgono gli studenti in tirocinio sta nella possibilità di promuovere e consolidare una integrazione con il mondo formativo e di conseguenza di poter contribuire alla formazione dei futuri professionisti identificando potenziali risorse, ma anche nella possibilità di potersi arricchire professionalmente godendo delle novità provenienti dal mondo della formazione.

### **3.2. I vantaggi per gli studenti**

Riguardano la possibilità di fare esperienza in un contesto di lavoro e dunque di sperimentare ciò che si è appreso in teoria. In termini operativi ciò significa anche avere la possibilità di poter ricevere un migliore orientamento alle future scelte lavorative mettendosi alla prova e valutando, ed eventualmente rivalutando, i propri interessi e le proprie motivazioni e attitudini rispetto a una possibile attività professionale. A questi vantaggi si aggiunge sia l'opportunità di arricchire il proprio bagaglio di conoscenze, acquisite in modo diretto e indiretto durante il percorso di studio e di vita, e di accrescere in abilità e competenze, che possono tradursi in un *know how* necessario per muoversi agevolmente ed efficientemente in un contesto lavorativo, sia l'opportunità di poter individuare limiti e potenzialità professionali. Il tirocinio insomma offre agli studenti la possibilità di verificare le loro attese e di poter riflettere sulla loro futura professione, assumendo in questo senso una finalità tanto orientativa quanto formativa e trasformativa (Mezirow, 1991).

Lo studente per trarre vantaggio da questa esperienza deve, allo stesso modo delle altre figure coinvolte nel processo, essere in grado di effettuare durante tutto il tirocinio una riflessione critica con se stesso e con le altre persone che vivono tale esperienza; ciò significa non fare un resoconto dell'attività svolta (come in molti casi richiesto) ma saperla ricostruire collegandola al proprio vissuto e al proprio percorso formativo. Questa abitudine al pensiero critico/riflessivo può aiutare a passare dal "fare" al "saper pensare" e quindi al "saper apprendere" dall'esperienza. Ciò significa imparare a utilizzare la teoria per riflettere sulla pratica professionale e comprendere quello che si osserva e si fa: *la prova della torta infatti sta nel mangiarla* (Dewey, 1929).

Come sostiene ancora Dewey, soltanto le esperienze che favoriscono crescita ed espansione della persona possono considerarsi esperienze educative. Ogni esperienza vissuta mantiene valore nel tempo se riesce a dare qualità alla vita stessa e a promuovere la crescita e la maturazione della persona (Dewey, 1938). Tutto, ovviamente, dipende dalla qualità dell'esperienza e dalla capacità che essa ha di esercitare la sua influenza sulle esperienze future. Tradotto nel nostro caso ciò indica che il ritorno



dell'attività di tirocinio si ha se è costante l'influenza reciproca tra la formazione accademica e l'esperienza sul campo, se cioè si impara ad apprendere dall'esperienza.

Apprendere dall'esperienza serve per imparare a essere professionisti riflessivi, ricercatori, persone che non delegano a presunti esperti della materia la soluzione di problemi che vivono nella realtà. Persone che non applicano meccanicamente la conoscenza appresa, così come stabilisce il paradigma della cosiddetta razionalità tecnica (Schön, 1983; 1987).

In quest'ottica il tirocinio non deve essere visto, come purtroppo succede in alcuni contesti, quale assolvimento di un compito e come semplice *routine* in cui eseguire o ripetere determinate mansioni ovvero come applicazione pratica di quanto appreso teoricamente e la cui attività viene riconosciuta sulla base di una semplice certificazione. Deve essere invece vissuto come esperienza formativa che contribuisce allo sviluppo e alla crescita del futuro professionista e che, così come la formazione tecnica, richiede necessariamente la partecipazione attiva dei protagonisti coinvolti nel processo.

### **3.3. Il vantaggio per il sistema formativo (l'università)**

Quale ente promotore, infine, è da ravvisarsi nella possibilità di verificare la corrispondenza tra l'offerta formativa e le esigenze del mondo produttivo e lavorativo, ovvero la domanda di professionalità. L'esperienza di tirocinio può, infatti, essere proficua per le aziende e per l'ente proponente, se vi è integrazione tra il mondo della formazione e il mondo del lavoro/produttivo, proprio perché entrambi sono ugualmente fondamentali per la formazione del futuro professionista.

La comunicazione e la collaborazione tra i due sistemi nel nostro caso permette all'università di ripensare l'offerta didattica/formativa (i curricoli) alla luce della domanda, verificando in modo più attento le esigenze che continuamente e costantemente emergono dal contesto lavorativo e, in questo caso, dalle esperienze di tirocinio. Ciò significa che l'università deve cercare soprattutto di impegnarsi per realizzare la cosiddetta "terza missione" andando oltre lo scambio formale di informazioni tra i due sistemi. Il dibattito sulla missione di apertura al mondo esterno, alla società civile e al mondo del lavoro, oltre che di attenzione alla didattica e alla ricerca, da parte dell'università viene del resto avviato fin dall'inizio del XXI secolo, anche a livello europeo, a partire dalla Comunicazione della Commissione europea su *L'innovazione in un'economia fondata sulla conoscenza* (2000).

Tanto il tutor universitario quanto il tutor aziendale, dunque, non debbono limitarsi a eseguire compiti organizzativi nelle diverse fasi dell'attività, ma devono avere competenze orientative e formative ovvero essere in grado di progettare esperienze di apprendimento mirate per i tirocinanti. In altri termini ciò significa che il tutor universitario deve: conoscere i profili professionali formati dal corso di laurea ed essere continuamente aggiornato sui cambiamenti del mondo sociale e produttivo; conoscere le aziende che operano nel territorio e i loro sbocchi lavorativi;

saper orientare lo studente alla scelta consapevole delle organizzazioni in cui fare esperienza rilevando con competenza i suoi interessi, le sue motivazioni e il suo percorso formativo; saper selezionare la struttura adatta alle richieste e alle aspettative dello studente; saper predisporre insieme all'azienda e al tirocinante un progetto formativo mirato; saper valutare il percorso formativo e soprattutto supportare lo studente fin dall'avvio del tirocinio a riflettere e a rielaborare in modo costruttivo l'esperienza, collegando le conoscenze teoriche con l'esperienza sul campo.

I due tutor, per i quali sarebbe bene prevedere una specifica formazione, sono in qualche modo chiamati a fare da guida per lo studente, fornendogli sia gli strumenti necessari a poter sviluppare le competenze (tecniche, trasversali e riflessive) richieste nel contesto di lavoro sia il supporto per affrontare e per leggere l'esperienza formativa, nonché per ricostruire il senso dell'attività svolta.

#### **4. Un modello circolare e integrato di tirocinio: caratteristiche, fasi e strumenti.**

La pratica – sostiene Dewey (1929) riflettendo sulle fonti dell'educazione – rappresenta l'inizio e la conclusione di ogni indagine. L'inizio perché definisce i problemi che da soli conferiscono alla ricerca qualità e senso educativo; la conclusione, perché solo la pratica è in grado di provare, verificare, modificare e sviluppare le conclusioni delle indagini.

In tal senso il tirocinio può diventare il "motore" e il "perno" del rapporto di cooperazione formativa tra il sistema accademico e il mondo del lavoro e può costituire un valido dispositivo per formare/sviluppare nello studente quelle capacità che rappresentano una delle principali qualità del professionista "riflessivo" e "polivalente" nella società postmoderna (specialmente per quanti operano in ambito educativo).

La scelta del modello di tirocinio nei corsi di laurea pedagogici della "Sapienza" è determinata dalla convinzione che apprendere dall'esperienza sia fondamentale per sviluppare conoscenza e, che tra teoria e pratica debba esserci un rapporto circolare. Una teoria senza relazione con i problemi pratici rischia infatti di essere astratta e inefficace, così come rischia di essere cieca una prassi che si esaurisce nell'affrontare i problemi e le situazioni che si presentano, senza una formazione teorica, basandosi su teorie ingenuie e assunti impliciti, frutto del senso comune e di teorie popolari prive di alcun fondamento scientifico (Bruner, 1997).

Le considerazioni sopra riportate hanno portato alla scelta, nella progettazione del tirocinio nei Corsi di laurea pedagogici della "Sapienza", di escludere due tra i tre principali modelli di tirocinio generalmente adottati nel contesto italiano ovvero quello della "separazione" e quello della "dipendenza" a favore di quello dell'"integrazione problematica" (Frabboni, Guerra & Lodini, 1995).

Nel modello di tirocinio della "separazione" si ritiene che vi sia una netta divisione fra l'attività pratica (propria dell'esperienza sul campo) e la formazione teorica (propria dell'educazione formale), considerando il tirocinio come momento a sé del percorso formativo e dunque con nessuna ricaduta né sul percorso formativo dello studente né sull'organizzazione e la progettazione della didattica da parte dell'università.

Il modello della "dipendenza" si basa invece sull'idea che la teoria sia in qualche modo superiore alla pratica pur prevedendo un collegamento tra lo studio teorico effettuato nel curriculum scolastico/universitario e l'esperienza sul campo. In questo modello la relazione tra teoria e pratica è possibile se la scelta delle organizzazioni in cui far svolgere agli studenti il tirocinio è effettuata in base alla capacità che esse hanno di utilizzare quanto appreso teoricamente in sede formativa e se si ritiene che siano in continuità con gli studi teorici. Il modello della dipendenza considera l'ambiente di lavoro in posizione subordinata rispetto alla sede deputata alla preparazione teorica. Ciò dipende anche dal fatto che non sempre è facile instaurare una effettiva collaborazione e uno scambio reciproco di conoscenze e competenze tra le aziende e l'università e le figure che debbono svolgere questa funzione (tutor aziendale e universitario), al fine di realizzare nel migliore dei modi la formazione dello studente. In questo modello il tirocinio è considerato momento in cui è possibile mettere in pratica quanto appreso nei contesti di istruzione ed è concepito in modo tale che non ci si aspetta alcun feedback tra esperienza concreta e formazione teorica.

Il terzo modello di tirocinio, "dell'integrazione problematica" ci è pertanto sembrato il più efficace per favorire la sinergia tra teoria e pratica grazie alla costante integrazione dei tre attori coinvolti. Esso si basa sul principio che l'organizzazione del tirocinio deve riguardare e coinvolgere allo stesso modo sia l'università sia le aziende che mettono a disposizione degli studenti i loro servizi e la loro formazione, considerando entrambi i soggetti ugualmente importanti per la formazione teorica e pratica.

Nello specifico nei Corsi di Laurea pedagogici della "Sapienza" è stato messo a punto un modello circolare e dinamico di tirocinio (figura 1) dove ogni protagonista, essenziale per la realizzazione del sistema, si incontra e si confronta con gli altri formando, informando e costruendo conoscenza (Salerni, 2007).

Il modello è dinamico in quanto non si conclude al termine dell'attività di tirocinio ma, proprio perché ciclico, continua a portare nuove esperienze che producono di conseguenza nuove informazioni e conoscenze. Esso, grazie anche al monitoraggio e alla costante valutazione dell'attività, si autoaggiorna, poiché coglie i cambiamenti di una o più parti degli elementi che compongono il sistema, e, in modo attivo, favorisce decisioni adeguate per migliorarne l'efficacia.

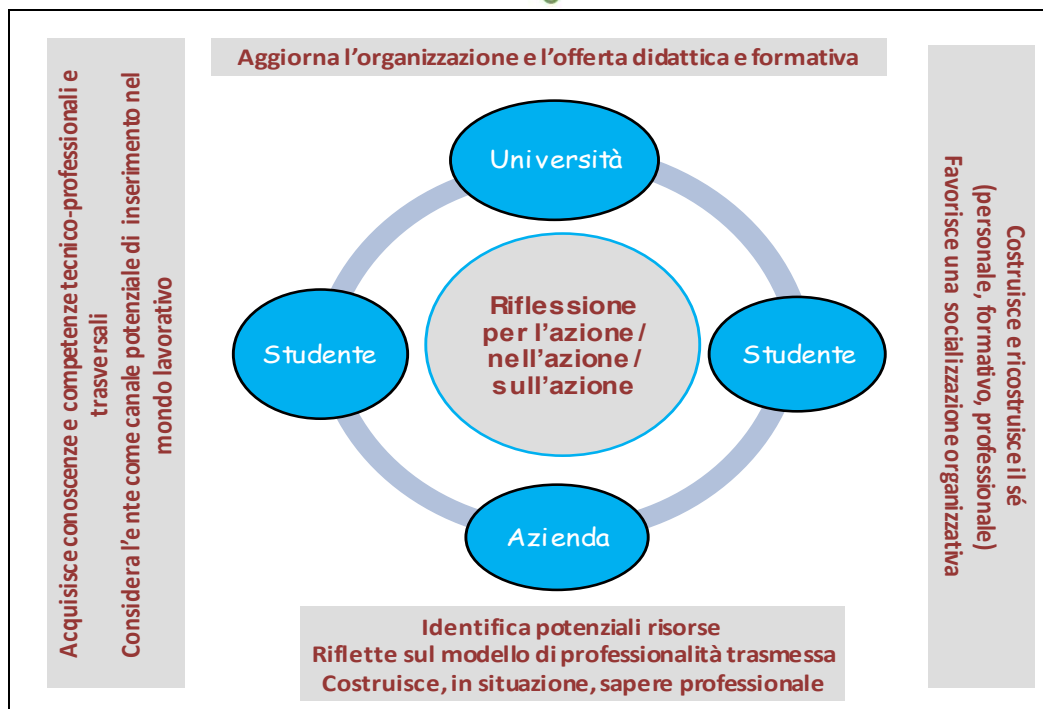


Imagen 1.- Rappresentazione del modello circolare del tirocinio

Il nostro modello di tirocinio prevede che gli attori del sistema svolgano differenti azioni di formazione e informazione, utilizzando diverse strategie e strumenti di rilevazione/valutazione nella fase iniziale, intermedia e finale del tirocinio<sup>2</sup>.

#### 4.1. Fase iniziale del tirocinio.

L'università forma e orienta gli studenti. Tale compito è svolto da un docente-tutor, che segue lo studente (che abbia ottenuto almeno 60 CFU e che sia iscritto al secondo anno) nel corso dell'intera attività e lo indirizza alla scelta del tirocinio e dell'organizzazione maggiormente vicina ai suoi interessi e al suo percorso di studio, considerando il profilo professionale<sup>3</sup> e

<sup>2</sup> Gli strumenti somministrati (digitalizzati dall'a.a. 2008-09) consentono di raccogliere in una banca dati tutte le informazioni necessarie per una valutazione sull'andamento dei tirocini e degli enti che collaborano stabilmente con i corsi di laurea.

<sup>3</sup> I profili professionali dei laureati in scienze dell'educazione, in relazione al tipo di laurea triennale e magistrale, in base a quanto stabilito dalle tabelle ministeriali, sono i seguenti: animatore socio-educativo, consulente pedagogico, coordinatore educativo dei servizi per l'infanzia, educatore, educatore nei servizi per l'infanzia, esperto nei processi di valutazione, formatore, orientatore, progettista in ambito educativo e formativo, ricercatore in campo educativo e formativo, tutor. Le professioni che possono essere esercitate dai laureati non sempre sono direttamente accessibili dopo aver conseguito il titolo di studio triennale. Alcune infatti, richiedono un percorso formativo specifico, a volte raggiungibile attraverso la laurea di secondo livello oppure frequentando corsi di formazione mirati (master, corsi di specializzazione, corsi regionali ecc.), successivi al conseguimento del titolo di studio. Altri profili professionali prevedono competenze di elevata responsabilità che è possibile acquisire solo attraverso una maturazione dell'esperienza che contribuisce a rendere "esperte" le figure professionali in questione (basti pensare al coordinatore di programmi di ricerca, al ricercatore senior, al coordinatore di servizi educativi, al responsabile di progetti ecc.) (Salerni, Sanzo, Storchi, 2008).

il settore nel quale si vorrebbe lavorare<sup>4</sup>. In questa fase iniziale si raccolgono, attraverso diversi strumenti, dati relativi al percorso accademico dello studente e/o professionale (*curriculum, piano di studi, colloquio motivazionale, Scheda di avvio al tirocinio*<sup>5</sup>) per conoscere la sua situazione formativa e professionale e le sue motivazioni e saperlo orientare alla scelta più idonea. Appena avviata l'attività di tirocinio lo studente compilerà un breve *Questionario di inizio attività*<sup>6</sup>.

In questa fase, e nel corso dell'organizzazione dell'intero processo formativo, *l'università* prende contatti con le aziende che ritiene vicine agli sbocchi professionali previsti dal corso di studi o è contattata dalle aziende interessate ad accogliere tirocinanti. L'università presenta il Corso di studi e i suoi possibili esiti professionali e in qualche modo concorda le offerte di tirocinio, ovvero gli interventi e le attività da proporre agli studenti, tenendo conto del tipo di formazione ricevuta e delle competenze acquisite, o che è possibile acquisire, all'università. In tal modo l'università ottiene da parte delle aziende un prospetto sintetico relativo alla offerta di tirocinio (il settore di intervento), all'attività prevista per lo svolgimento del tirocinio, al numero di tirocinanti che è possibile accogliere, i requisiti richiesti allo studente, alle persone da contattare e alla sede dell'Ente.

Lo studente nella fase iniziale, individua l'organizzazione presso la quale svolgere il tirocinio e prende contatti con essa in modo da potere definire il progetto formativo<sup>7</sup>, i tempi e le modalità di lavoro e successivamente comunica le sue scelte alla Commissione tirocini del Corso di laurea<sup>8</sup> per l'approvazione. In questa fase lo studente si trova di fronte

---

<sup>4</sup> I settori all'interno dei quali gli studenti del Corso di Laurea possono scegliere di svolgere il tirocinio sono i seguenti: istruzione e formazione (prescolastica, scolastica, professionale e continua); socio-educativo; socio-sanitario; servizi culturali; ricerca e hanno per destinatari persone di diverse fasce di età (dalla prima infanzia agli anziani). Ovvero quei settori in cui sono richiesti i laureati in ambito pedagogico.

<sup>5</sup> La "Scheda di avvio al tirocinio" consente di raccogliere informazioni dallo studente relative: alle aspettative sul tirocinio, al tipo di attività a cui è interessato e se ha già individuato qualche struttura presso la quale svolgere il tirocinio, a eventuali esigenze da segnalare (orari, distanza, ecc.), a precedenti esperienze di tirocinio e/o di lavoro, al settore in cui vorrebbe lavorare una volta conseguito il titolo di studio, alle ragioni per cui vuole fare il tirocinio.

<sup>6</sup> Il "Questionario di avvio attività" raccoglie informazioni anagrafiche e di percorso (data di nascita, recapiti telefonici e mail, matricola, anno di immatricolazione, anno di corso, numero di crediti posseduti al momento dell'attivazione del tirocinio) e alcune informazioni relative all'attività di tirocinio (durata prevista dell'attività, ente accogliente, comune e provincia in cui si trova l'ente). Viene inoltre chiesto di specificare in quale momento del percorso universitario è nato l'interesse per il tirocinio, il motivo per cui si è deciso di svolgerlo e se l'ente ha richiesto allo studente il possesso di competenze specifiche per poter iniziare l'attività. Quest'ultima domanda è fondamentale in quanto permette di verificare, come e in che misura, l'ente si impegna nella formazione attraverso l'attività di tirocinio.

<sup>7</sup> Il progetto formativo, previsto dalla legislazione in materia, contiene i dati dello studente e dell'azienda ospitante nonché le informazioni relative al tutor aziendale, la data di inizio e di fine attività (con gli eventuali periodi di sospensione), i giorni e le modalità di accesso ai locali, la durata complessiva del tirocinio, eventuali facilitazioni e/o rimborsi spese previsti, gli obiettivi formativi e le modalità di svolgimento del tirocinio, i dati relativi al Corso di Laurea, al tutor universitario e al referente aziendale.

<sup>8</sup> La Commissione tirocini è composta da alcuni docenti dei Corsi di laurea triennale e magistrale e si occupa di: valutare e approvare gli enti con cui stipulare una convenzione proposti dagli studenti; accogliere e valutare la documentazione prodotta dallo studente e dall'azienda ospitante al termine dell'attività ai fini del riconoscimento dei crediti formativi; verbalizzare i crediti formativi; aggiornare

tre possibilità: può rispondere alla richiesta di un'opportunità di tirocinio pubblicata sul gestionale Jobsoul on line di *placement* della Sapienza<sup>9</sup> da un ente convenzionato con l'Ateneo (offerta che è stata selezionata e approvata dalla Commissione tirocini del Corso di Laurea); può individuare un ente di suo interesse registrato sul portale Jobsoul e già convenzionato con l'Ateneo e quindi contattarlo per accertarsi della disponibilità ad accogliere tirocinanti; può proporre alla Commissione tirocini un ente non ancora convenzionato ma che svolge attività o progetti di particolare interesse.

In questa fase, affinché il percorso possa essere formativo e vi sia l'auspicata integrazione tra attività pratica e quella teorica, lo studente è chiamato a essere parte attiva nella stesura del progetto formativo in modo che sia consapevole di ciò che dovrà fare. Le modalità di svolgimento del tirocinio, concordate nel progetto, sono per lo studente punti di riferimento utili nel corso di tutta l'attività per un'agire consapevole orientato agli obiettivi formativi previsti.

#### **4.2. Fase intermedia del tirocinio.**

Lo studente in azienda inizia il tirocinio e, anche attraverso l'azione del tutor aziendale, apprende e sviluppa una serie di competenze e conoscenze proprie di un contesto di lavoro e di tipo trasversale necessarie per la vita. In questa fase l'università raccoglie dallo studente tirocinante e dall'azienda informazioni sull'attività formativa e sull'aderenza al progetto formativo concordato con l'obiettivo di poterla rivedere e di intervenire, se necessario, per migliorare e rivedere il percorso (attraverso la somministrazione telefonica o in presenza di un *Questionario semi strutturato per lo studente e per il tutor aziendale*<sup>10</sup>).

---

periodicamente le bacheche elettroniche contenenti le informazioni utili agli studenti e le opportunità di tirocinio; gestire l'archivio studenti, monitorare l'attività e di conseguenza rivedere e migliorare gli strumenti di valutazione.

<sup>9</sup> In Italia a partire dal 2003 le università hanno il compito di sostenere i loro laureati nella fase di inserimento nel sistema produttivo. In questa prospettiva è nato nel 2008 il Sistema SOUL – Sistema Orientamento Università Lavoro a cui aderiscono le otto Università del Lazio che si avvale di una complessa piattaforma informatica. Il portale ([www.jobsoul.it](http://www.jobsoul.it)) a oggi registra **143.117** studenti/laureati e **10.252** aziende iscritte. All'interno della piattaforma, attraverso un gestionale integrato, è possibile seguire tutte le procedure amministrative per l'attivazione dei tirocini curriculari e post laurea: convenzioni tra imprese e Ateneo, pubblicazione di annunci e redazione dei progetti formativi. Negli ultimi 3 anni accademici (2012/2013; 2013/2014; 2014/ 2015) i Corsi di laurea in Scienze dell'educazione hanno collaborato con un centinaio di enti (circa 107) per un totale di circa 220 tirocini attivati nel triennio.

I settori economici dichiarati dalle imprese/enti che hanno ospitato tirocinanti del corso di laurea riguardano prevalentemente i servizi educativi e i servizi alle persone.

In particolare i settori economici maggiormente rappresentati, facendo riferimento alla classificazione Ateco dell'Istituto Nazionale di Statistica (classificazione che prevede diversi livelli di definizione e che al momento è in fase di revisione sia perché ha bisogno di essere il più dettagliata possibile sia perché ha il limite di basarsi su un'autodichiarazione degli enti che non sempre sono a conoscenza del termine tecnico che rappresenta il settore specifico di appartenenza), risultano attualmente essere distribuiti nelle seguenti macro aree: Istruzione e formazione (pari al 46.2% sul totale delle imprese che hanno consentito l'attivazione del 45,5% dei tirocini), Servizi socio-educativi e sanitari (47.7% fra le strutture convenzionate per il 44.3% di tirocini), altro 6.8% per 6.6% di tirocini.

<sup>10</sup> Il "Questionario per lo studente" prevede domande riguardanti l'attività formativa (ritmi di lavoro, attinenza con il progetto presentato, competenze, rapporti con il tutor e ambiente lavorativo) e la soddisfazione complessiva; il "Questionario per il tutor aziendale" consente di raccogliere

L'azienda, in questa fase, da una parte forma lo studente, dall'altra informa l'università sulle competenze e conoscenze possedute dallo studente e sulle competenze e conoscenze che sarebbe necessario che lo studente possedesse per poter "sfruttare" al meglio questa esperienza pratica.

La ricaduta per l'università, come abbiamo detto, è quella di mettere alla prova il proprio modello formativo e la propria offerta didattica, e per l'azienda è quella di riflettere sul modello di professionalità trasmesso e sul proprio modo di agire.

### **4.3. Fase finale**

Lo studente, in modo diretto e indiretto, riporta all'università la sua esperienza pratica ai fini del riconoscimento dei crediti formativi<sup>11</sup> sia attraverso il racconto della sua esperienza con la stesura di una *Relazione* sia attraverso la compilazione di un *Questionario* semi strutturato<sup>12</sup>.

La fase finale del monitoraggio di tirocinio permette all'Università di fare un bilancio il più possibile oggettivo e fedele sull'attività. Oltre agli strumenti indicati, al termine dell'attività, viene somministrato un *Questionario semi-strutturato* al tutor dell'azienda o a chi abbia effettivamente seguito lo studente nel corso dell'attività<sup>13</sup>. Le informazioni

---

informazioni relative all'effettivo svolgimento dell'attività da parte del tirocinante, all'andamento generale in termini di impegno e atteggiamento, oltre a eventuali criticità e problematiche presentate nel corso del tirocinio.

<sup>11</sup> Il Corso di laurea riconosce fino a un massimo di 12 CFU, dove ogni CFU corrisponde a 25 ore di tirocinio.

<sup>12</sup> Il "Questionario finale per gli studenti tirocinanti", da compilare on-line, richiede allo studente di dare informazioni relative: alla modalità di svolgimento dell'attività (tempi, settore del tirocinio, ruolo e compiti svolti, accordo tra progetto formativo e attività effettivamente svolte, rapporto avuto con il tutor, formazione richiesta dall'organizzazione, eventuale collaborazione richiesta al termine del tirocinio); alla motivazione e al vissuto e ai rapporti tra tirocinio e percorso universitario (le ragioni per cui ha scelto di fare il tirocinio nel settore indicato; se si è sentito adeguato alla situazione; se i corsi e gli esami universitari sono risultati utili per lo svolgimento dell'attività; se le competenze acquisite durante il tirocinio hanno influenzato l'approccio allo studio e in che modo; se il tirocinio è risultato utile per capire il settore in cui vorrebbe lavorare; se il tirocinio ha messo in evidenza eventuali lacune nella preparazione universitaria e quali; se ripeterebbe l'esperienza e perché; se consiglierebbe l'esperienza di tirocinio a un collega; quanto è stata soddisfacente l'esperienza).

<sup>13</sup> Il "Questionario finale per il tutor aziendale" è compilato in modo cartaceo (non è al momento digitalizzato per far sì che i tutti i tutor rispondano) ed è consegnato in busta chiusa al tirocinante che provvede a recapitarlo alla Commissione Tirocini. Obiettivo del questionario è raccogliere informazioni: su come è stata pianificata l'attività di tirocinio; sul grado di complessità e autonomia che ha caratterizzato l'attività; su problemi o difficoltà incontrati nel corso dell'attività e su come sono stati risolti; sull'adeguatezza del numero di ore a disposizione per il tirocinio per capire come si lavora all'interno dell'ente; sul rapporto instaurato con il tirocinante; se si ritiene che gli obiettivi formativi indicati nel progetto formativo siano stati raggiunti; sul possesso da parte dello studente di alcune competenze al momento dell'ingresso in tirocinio e, eventualmente, come esse sono migliorate durante l'attività; se l'ente ha valutato l'attività svolta dal tirocinante (in quale fase, con quali modalità e con quali finalità); se si ritiene che lo studente giudichi positivamente l'esperienza di tirocinio svolta; se si ritiene che il tirocinante avrebbe le caratteristiche per essere assunto dall'ente o da altri enti simili e, in caso di risposta affermativa, se l'ente ha intenzione di proporre o ha proposto al tirocinante di collaborare; se nel futuro si pensa di accogliere altri tirocinanti dei Corsi di laurea; quanto e perché, nel complesso, si ritiene soddisfacente l'esperienza di tirocinio dello studente che si è seguito.

raccolte nelle diverse fasi di tirocinio attraverso i questionari confluiscono in una banca dati che può essere incrociata con i dati del sistema Jobsoul<sup>14</sup>.

Una riflessione a parte merita la Relazione di tirocinio presentata a fine attività dallo studente. Relazione sulla quale il Corso di laurea ha molto investito e investe poiché si ritiene che la scrittura sia un momento formativo utile al processo di riflessione sull'esperienza. Per aiutare lo studente nella stesura della relazione, e più in generale a saper riflettere sull'esperienza vissuta, viene consegnata agli studenti una Guida che è stata messa a punto nel corso degli anni considerando le difficoltà riscontrate nello scrivere la relazione finale. Tale Guida, oltre alle indicazioni redazionali, formali e stilistiche da seguire nella scrittura della relazione, presenta l'elenco dei contenuti che debbono essere trattati nella relazione<sup>15</sup>. Più in generale la Guida può essere una traccia che il tirocinante usa durante il percorso di tirocinio per redigere il diario di bordo che sarà di fatto la base della sua relazione finale.

La relazione di tirocinio rappresenta uno dei punti fondamentali, su cui lavorare, poiché oltre a permettere una valutazione dell'attività ai fini del riconoscimento dei crediti formativi, è un'utile occasione per raccogliere valutazioni autonome da parte degli studenti, indipendenti cioè da richieste specifiche esplicitamente fatte attraverso le domande del Questionario. Sulla base dell'analisi delle relazioni di tirocinio finora condotte risulta che i tirocinanti hanno maggiore capacità informativa ovvero facilità a descrivere gli aspetti più concreti dell'esperienza svolta e le emozioni vissute (esplicitamente richiesti nelle *Indicazioni* date agli studenti per la stesura della relazione) rispetto alla capacità argomentativo-riflessiva ovvero al sapere fare un bilancio sull'esperienza in relazione al proprio percorso di studi e dunque una riflessione critica (Salerni & Sposetti, 2010; Salerni, Sposetti & Szpunar, 2013; 2014). Una cosa del resto è essere capaci di riflettere nel corso dell'azione, altra - molto più complessa - è essere in grado di riflettere sulla riflessione nel corso dell'azione e saper produrre un testo ben scritto e completo (Schön, 1987). In questo senso la scrittura

---

<sup>14</sup> Per avere maggiori informazioni sul sistema Soul si veda il portale al seguente indirizzo [www.jobsoul.it](http://www.jobsoul.it). Il sistema permette di eseguire l'export in formato excel sia dei Progetti formativi approvati e attivati dal Corso di Laurea sia delle Convenzioni (Ente, settore di attività, natura giuridica, comune e provincia di riferimento, data di stipula, durata, recapiti del referente per il tirocinio) e il numero di progetti formativi attivati con l'Ateneo.

<sup>15</sup> La relazione deve presentare informazioni sia di tipo descrittivo sia valutativo/riflessivo. Ed esattamente nella parte introduttiva bisogna fare una descrizione: generale della struttura (nome e indirizzo, settore di attività, collocazione pubblico/privato, dimensione e rapporti di interdipendenza con altre strutture, tipologia dei ruoli lavorativi presenti, struttura organizzativa); sintetica del processo lavorativo; analitica dell'ambito in cui si è svolta l'attività; delle attività a cui si è partecipato direttamente e di quelle rispetto alle quali si è svolto il ruolo di osservatori; delle relazioni interpersonali intercorse (con il tutor, con le altre figure professionali presenti, con gli utenti); delle difficoltà incontrate (legate alle conoscenze, di ordine pratico-operativo o altro). Nella parte riflessiva e valutativa è necessario che vi sia una valutazione: dell'adeguatezza della propria preparazione - teorica/pratica, generale/specifica - all'esperienza di tirocinio; del sostegno fornito dal tutor della struttura; della formazione ricevuta presso la struttura; del confronto con le aspettative di partenza; dell'acquisizione/potenziamento di conoscenze, della capacità operativa, dei comportamenti, della capacità di comunicazione; dei rapporti tra le conoscenze e le competenze acquisite nel corso dell'attività e il percorso di studio universitario; dei punti di forza e delle criticità; delle indicazioni e dei suggerimenti utili per il miglioramento dell'offerta formativa del Corso di Laurea.



della relazione di tirocinio aiuta a sviluppare la dimensione metariflessiva e deve essere vista come parte integrante dell'attività di tirocinio, sulla quale è bene investire per formare professionisti competenti. La relazione di tirocinio assume infatti la forma di una scrittura epistemica ossia di scrittura che permette una modificazione e una crescita di conoscenza (Bereiter, 1980), e, insieme agli altri strumenti di monitoraggio del tirocinio, consente una migliore riflessione sull'esperienza, favorendo anche la formazione alla scrittura professionale necessaria e richiesta nel mondo del lavoro e nello specifico in quello educativo (Sposetti, 2011). Una scrittura, dunque, sia funzionale allo svolgimento di un lavoro sia riflessiva su lavoro che si fa.

In sintesi, l'ultima fase del modello di tirocinio che corrisponde al "ritorno" dell'esperienza all'università dovrebbe avere come effetto quello di rivedere l'organizzazione del tirocinio, i rapporti con le aziende (in termini di efficacia e di formazione da loro prevista) e l'offerta didattica relativa ai programmi di alcuni insegnamenti del corso di laurea per far sì che siano utili per l'esperienza di tirocinio e per la futura professione che si vuole intraprendere.

Se il modello funziona, e se effettivamente le informazioni circolano tra i diversi protagonisti e nelle diverse fasi dell'attività, come anticipato, esso non si interrompe quando si conclude una singola esperienza di tirocinio, ma continua a funzionare, in quanto tutti i protagonisti coinvolti nel processo contribuiscono con le loro riflessioni a migliorare il sistema.

In termini deweyani, potremmo dire che il modello di tirocinio rappresentato è caratterizzato dal rapporto tra fini e mezzi. Il fine proprio del tirocinio, vale a dire quello di fare acquisire allo studente competenze e conoscenze professionali e sociali, è destinato, una volta conseguito, a diventare a sua volta mezzo per il raggiungimento di fini ulteriori. Nel nostro caso, per esempio, per facilitare gli sbocchi occupazionali degli studenti e favorire una formazione coerente con il titolo di studio da acquisire e con il profilo professionale che si vorrebbe svolgere. Questo *continuum* fini-mezzi consente un processo di costante riorganizzazione, messa a punto e revisione del modello nei suoi contenuti e nelle sue procedure. Per esempio, per quanto riguarda l'università, vuol dire rivedere l'offerta didattica in base anche alle richieste del mondo del lavoro e delle professioni oppure intensificare i rapporti con le aziende così da avere più informazioni sul processo.

Certamente, affinché il modello funzioni, lo studente deve essere realmente messo nelle condizioni di poter descrivere e commentare la sua esperienza, così come l'azienda deve poter prendere parte attiva allo sviluppo dell'organizzazione. In termini operativi ciò significa che l'azienda deve essere informata dall'università sui risultati ottenuti e deve informare l'università sul tipo di attività svolta con gli studenti, in modo da condividere i criteri di valutazione e comprendere se la direzione intrapresa sia stata efficace e valida. Prima di tutto, però, l'azienda deve concordare con l'università le offerte di tirocinio da proporre agli studenti in modo che esse

siano coerenti con il corso di studi e soprattutto utili ai fini della loro formazione professionale.

## 5. Conclusioni

Consapevoli della complessità del modello di tirocinio presentato e dell'impegno che esso richiede per essere continuamente aggiornato e adeguato, riteniamo che siano necessari alcuni interventi per mantenere questa virtuosa circolarità e per poter migliorare sempre più il sistema. Non basta infatti progettare un modello di tirocinio per realizzarlo, ma è necessario un grande sforzo nella sua organizzazione, gestione, formazione e valutazione affinché l'esperienza diventi davvero punto di partenza e di arrivo dell'elaborazione pratica.

Affinchè il modello di tirocinio sia virtuoso non ci si può limitare a selezionare le organizzazioni presso le quali far fare il tirocinio, stipulare le convenzioni, far svolgere agli studenti l'attività e al termine di essa chiedergli di raccontarne l'esperienza ai fini del riconoscimento dei crediti formativi, ma è necessario predisporre situazioni che consentano un rapporto circolare tra la teoria e la pratica, tra gli insegnamenti teorici e le realtà lavorative, in modo che si realizzi quella deweyana continuità dell'esperienza.

Per rendere sempre vivo ed efficace il sistema si ritiene certamente utile investire sulla funzione educativa e informativa dell'orientamento ovvero intensificare gli incontri tra tutor aziendali, studenti che hanno già effettuato il tirocinio, studenti iscritti ai Corsi di Laurea e tutor-docenti universitari - tutti in modo diverso portatori di esperienze - con lo scopo di presentare in modo più dettagliato le singole realtà e le offerte proposte dalle aziende, e di rendere più coscienti gli studenti nella scelta del settore e del tipo di servizio presso il quale poter fare esperienza in relazione ai possibili sbocchi professionali, ai propri interessi e alle proprie attitudini e motivazioni (Salerni & Sanzo, 2013; Szpunar, Salerni, Sposetti & Renda 2015).

La programmazione di questi incontri collegiali sarebbe un'occasione non solo per intensificare i rapporti tra università e aziende, ma anche per sensibilizzare gli studenti alla formazione esperienziale. Fondamentale in tal senso può essere il contributo degli studenti che hanno già effettuato l'esperienza di tirocinio in quanto testimoni diretti, in grado di presentare vantaggi, svantaggi e opportunità della esperienza.

Sempre in questa direzione sarebbe utile anche progettare seminari di confronto sul tirocinio in cui adottare la "metodologia del raccontarsi" come strumento di condivisione delle esperienze (Demetrio, 1996; Kaneklin & Scaratti, 1998). Tale metodologia considera la narrazione una prospettiva formativa: gli studenti, confrontandosi, possono ridimensionare le loro paure e i loro timori, e sostenersi reciprocamente e rendersi così conto delle difficoltà che incontrano anche gli altri, e dal confronto tra colleghi imparare a relativizzare. Il ricorso a tale metodologia potrebbe inoltre risultare utile ai fini della stesura della relazione finale.

Parallelamente, per far sì che il modello funzioni e che il tirocinio sia effettivamente integrato con la teoria, è bene che l'università si impegni a far meglio conoscere agli studenti, fin dall'accesso all'università, gli esiti professionali relativi al proprio percorso formativo non solo per la scelta consapevole e responsabile della struttura in cui fare il tirocinio, ma anche per evitare che essi arrivino alla fine del percorso ignorando le possibilità professionali offerte dal titolo di studio acquisito e i contesti in cui è possibile lavorare. In pratica ciò significa non solo organizzare incontri con le aziende del territorio ma anche mettere a disposizione degli studenti schede di presentazione dei profili professionali e dei contesti educativi in cui tali profili sono richiesti<sup>16</sup>.

## **6. Referencias Bibliográficas**

Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 73-93). Hillsdale: Erlbaum.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Dewey, J. (1989). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In McMurry C. A. (ed.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Chicago: The University of Chicago press, pp. 9-29.

Dewey, J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Living Publishing Corporation.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.

Frabboni, F & Guerra, L. & Lodini E., (1995), *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*. Roma: Carocci.

Kaneklin, C. & Scaratti G. (eds.) (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

---

<sup>16</sup> Le schede sono consultabili anche sul sito web del corso di laurea (<https://elearning2.uniroma1.it/course/view.php?id=1035>) e sono naturalmente in costante aggiornamento in quanto legate alle necessarie trasformazioni sociali, produttive e normative che, come accennato, rendono il contesto fluido e imperfetto

Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

OECD (2015). *Skills Outlook 2015. Youth, Skills and Employability*, Published on May 27 in <http://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-2015-9789264234178-en.htm>

Salerni, A. (ed.). (2007). *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*. Roma:, Homolegens.

Salerni, A. & Sposetti, P. (2010). La valutazione della produzione scritta universitaria: il caso delle relazioni di tirocinio. In E. Lugarini (Ed.), *Valutare le competenze linguistiche*. Atti del XV Convegno Nazionale Giscel (pp. 391-404). Milano: Franco Angeli.

Salerni, A., Sposetti, P. & Szpunar G. (2013). La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 8, 9-26.

Salerni, A., Sposetti, P. & Szpunar G. (2014). Narrative writing and University Internship Program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 133–137 (doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.398).

Salerni, A., Sanzo A. (ed.) (2013), *Orientare al tirocinio e alle professioni. L'università incontra le aziende*. Roma: Nuova Cultura.

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

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Sposetti, P. (2011). Quante e quali scritture professionali in educazione. *Italiano LinguaDue*, 3, 261-271.

Szpunar, G., Salerni, A., Sposetti, P., Renda E. (2015). *Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza di Roma*. *Formazione, Lavoro, Persona*, 13, 146 –159.



*Revista Practicum*, V1(1), julio-diciembre 2016

ISSN: 2530-4550

# **Reflexões sobre práticas de sala-de-aula e competências na formações de professores da universidade da universidade de Colônia, Alemanha.**

## **Reviwing classroom practice and competence of teacher education at the university of Cologne, Germany.**

**Helza Ricarte Lanz**

Koln University

[helzalan@icloud.com](mailto:helzalan@icloud.com)

Ricarte Lanz, H. (2017). O semestre prático na formação de professores do ensino fundamental e médio da Universidade de Colônia, Alemanha. *Revista Prácticum*, Vol 1(1) 99-113. ISSN 2530-4550

Fecha de recepción: 25 de noviembre 2016

Fecha de revisión: 20 diciembre de 2016

Fecha de aceptación: 4 de enero de 2017

## **Resumo:**

O objetivo desse artigo é refletir sobre as práticas introduzidas pelo Processo de Bolonha e seu foco em competências, performatividade e boas-práticas. Primeiramente, será analisada a definição de educação dentro da tradição pedagógica alemã. O segundo tópico apresenta o semestre prático na formação de professores do ensino fundamental e médio da Universidade de Colônia, Alemanha. O terceiro tópico discute as práticas de sala-de-aula e questiona os problemas educacionais inerentes ao atual sistema europeu. Concluímos que a educação ora em curso pode significar graves riscos à sua qualidade.

## **Abstract:**

The aim of the article is to reflect practice standards introduced by the Bologna Process, focussing on the development of competence, performance and good-practice. Initially, the definition of education in the German pedagogical tradition will be analysed. Next, the University of Cologne's (Germany) concept of teacher education, including the practical semester as an innovative approach, is reviewed. Finally, a comparison between this new approach and the traditional concept of education will be performed, where we conclude that adapting education to economical and political needs can lead to serious risks of its quality.

## **Palavras-chave:**

Educação, formação de professores, semestre prático, competência, performatividade

## **Key words:**

Education, teacher education, practical semester, competence, performance

## 1. Introdução

A vida contemporânea da denominada “sociedade da informação e do conhecimento em expansão” exige a habilidade de saber lidar com novos desafios e requer uma escola que prepara seus alunos para esses desafios (Keck 1997; Hörster 2010; Roters 2012). Dada a rapidez das mudanças, não basta a qualificação, já que esta pode tornar-se obsoleta em curto prazo. É necessária a capacidade de continuamente adaptar-se frente às mudanças tecnológicas e às novas demandas do trabalho e da vida social.

A princípio, essas afirmações parecem ser ponto pacífico e lugar comum nos ávidos apelos das agências internacionais por reformas de ensino na contemporaneidade. Se por um lado, essas constatações nos remetem a indagações sobre a educação: como deve ser concebida a formação docente para o exercício do magistério em escolas que fomentam individualmente seus alunos e que, concomitantemente, promovem sua inclusão social, preparando-os para o futuro? Que tipo de práticas, métodos e avaliações são necessários para a formação de professores? Por outro lado, dada a complexidade da vida contemporânea e dos objetivos da educação e formação de professores, essas perguntas exigem um olhar mais atento para as propostas subjacentes às mesmas.

Num passado não muito distante, a multiplicidade de instituições de ensino superior e, logo, de saberes, conhecimentos, práticas e modos organizacionais acadêmicos existentes na Europa sempre foi algo positivo antes de ser um problema! A diversidade de idéias, conhecimentos, saberes e práticas proporcionaram os mais variados intercâmbios e parcerias, tanto em pesquisa quanto em ensino. Paradoxalmente a esta elevação da diversidade e riqueza acadêmica surge, nas últimas décadas do século XX e mais especificamente no ano de 1998, uma proposta de unificação e de reforma dos diversos sistemas de educação superior na Europa eivada de matizes político-econômicas e tecnológicas. Naquele ano, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido firmaram a Declaração de Sorbonne, prelúdio do que viria a ser assumido no ano seguinte. Em 1999, vinte e nove países assinam a Declaração de Bolonha, concordando em colocá-la em pleno funcionamento até o ano de 2010, o que de fato concretizou-se na Alemanha e alhures.

O Processo de Bolonha gerou uma série de reformas educacionais<sup>1</sup>. Podemos listar algumas das dimensões contidas na Declaração de Bolonha (1999), tais como: a organização do ciclo de estudo de modo padronizado no Espaço Europeu de Educação Superior (licenciatura/bacharelado, mestrado e doutorado); a homogeneização do sistema de créditos; a mobilidade internacional; a cooperação nas práticas de avaliação entre agências nacionais e internacionais; a diferenciação e competição interinstitucional destinada a responder a demandas de mercado; a perda de protagonismo dos estados nacionais na regulação da educação superior; a preponderância de uma agenda transnacional; o baixo grau de participação dos atores institucionais universitários no processo de tomada de decisões – algo que não condiz com práticas democráticas – e o uso cada vez mais intenso de tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem.

Além do sistema sequencial entre licenciatura (bacharelado) e mestrado, a maioria das instituições adequou-se também ao sistema europeu de transferência de créditos (*European Credit Transfer Systems – ECTS*) e ao processo de comparação de qualidade do ensino por meio de testes avaliativos (p.ex. PISA), que tem como objetivos promover a empregabilidade e a competitividade do sistema europeu de ensino superior. Tratou-se de uma abertura das universidades no sentido de atender às demandas requeridas pelo mercado global. Em suma, podemos verificar que o Processo de Bolonha define, entre outras, as seguintes linhas de ação: 1) Adoção de um sistema de graus acadêmicos facilmente legível, quantificável e comparável; 2) Adoção de um sistema padronizado, essencialmente baseado em ciclos com ênfase no desenvolvimento de competências.

É dentro desse panorama internacional que busca-se discutir as práticas de salas-de aula na formação de professores. O objetivo desse artigo é refletir sobre o Processo Bolonha e sua ênfase no desenvolvimento de competências e boas-práticas. Para esse objetivo, primeiramente definirei o significado do que venha a ser educação, a *Bildung*, na tradição pedagógica alemã. Num segundo tópico, apresentarei o semestre prático e o E-Portfólio – elo formal entre as diversas instâncias, instituições e fases da formação profissional – como elementos inovadores dentro da formação de professores da Universidade de Colônia, Alemanha. O terceiro tópico discute algumas premissas da prática de sala-de-aula por competências e performatividade, questionando os problemas educacionais inerentes à proposta do atual sistema europeu. Concluímos que,

---

<sup>1</sup> A história do Processo de Bolonha pode ser lida resumidamente na fonte: [http://www.unl.pt/en/university/Um\\_pouco\\_de\\_historia/pid=240/ppid=79/](http://www.unl.pt/en/university/Um_pouco_de_historia/pid=240/ppid=79/) Acesso em: 13.01.2017



nesse sistema europeu de unificação do ensino superior, um dos mais graves riscos e equívocos da educação reside em admitir a perspectiva educacional adaptativa aos ditames político-econômicos e aos avanços tecnológicos.

## 2. *Bildung* –o conceito de educação na Alemanha

Em alemão, existem duas palavras para o conceito de educação: *Bildung* e *Erziehung*. Enquanto a palavra *Bildung* tem um sentido amplo e universalista, a palavra *Erziehung* tem um sentido mais restrito da relação educador-educando dentro do processo de socialização dos indivíduos numa sociedade. Obviamente, os dois conceitos são importantes e estabelecem uma relação próxima entre si, porém não significam a mesma coisa.

*Erziehung* significa uma ação intencional de intervenção (pedagógica) para influenciar o desenvolvimento de uma criança ou um adolescente, ou um sujeito. Já o conceito de *Bildung* é o processo de constituição, formação e transformação do sujeito no decurso próprio e ativo do seu devir a ser no mundo. A pretensão de universalidade, própria do otocentismo alemão [Iluminismo(*Aufklärung*), Romantismo, Idealismo], faz com que a *Bildung* seja a busca, própria do ser humano, da constituição de uma formação que dê sentido ao seu *ser-no-mundo*. Feita essa ressalva, abordaremos o conceito de *Bildung* nas linhas subsequentes, já que, apesar de ser um conceito muito discutido, controverso em alguns pontos, o termo *Bildung* é um conceito central do pensar pedagógico alemão.

Impõe-se, nessa breve análise, a idéia iluminista de que a educação possibilita a emancipação, capacita e habilita o sujeito a conseguir determinar sua vida de forma consciente, autônoma, superando as condições de alienação social, nas quais está inserido. O conceito tem uma longa história que remonta à idade média (v. entre outros Koller 2012; 2016), não vamos nos deter a ela. Vale ressaltar que a proposta iluminista de *Bildung* surge, assim, como algo inseparável de uma profunda vontade de divulgação do saber e da educação das massas (v. Humboldt 1960). A compreensão de *Bildung* pressupõe uma ação formativa bastante abrangente, pois cabe manter conexões intrínsecas não apenas com os saberes, com os conhecimentos, com as técnicas, como assim também com as artes, com a ética, com as culturas e seus idiomas para efetivar uma formação integral do indivíduo. Daí a consideração de a sua complexidade ser um fator tão determinante para sua apreensão.

O conceito de *Bildung*, obviamente, mudou com o tempo, mas, em essência, sempre refere-se à evolução do potencial do indivíduo, o que lhe confere uma importância fundamental enquanto conceito de base para as ciências da educação. Assim sendo, *Bildung* está revestido de um significado duplo, a saber: o ideal pedagógico formativo institucional, social, cultural, e o ideal de uma auto-formação, onde o sujeito não está vinculado necessariamente a uma instituição de ensino. Portanto, deve-se compreender esse conceito como um processo emancipatório do devir humano.

O conceito pedagógico-filosófico de *Bildung* está relacionado aos verbos criar-se, desenvolver-se, constituir-se, instruir-se. O sentido reflexivo imposto pelo conceito *Bildung* é indicador de uma ação consciente, cujo o agente só pode ser o próprio sujeito na sua relação consigo e com o mundo num processo pedagógico autoformador e autotransformador. Percebe-se, assim, a força dialética da *Bildung*: Educação não é apenas o resultado final de um processo pedagógico (apreensão do conhecimento acumulado culturalmente), mas o próprio processo emancipatório de formação do homem integral.

### **3. A formação docente na universidades de colônia**

O curso de educação para o magistério é o sexto colocado em número de estudantes na Alemanha (Faulstich e Faulstich-Wieland 2008, p. 9) e a formação de professores está direcionada ao tipo de escola que o estudante irá lecionar. Ao ingressar no curso de educação para o magistério, o estudante escolhe o tipo de escola e duas áreas do conhecimento (disciplinas) que norteiam a formação básica e as escolhas das disciplinas obrigatórias e optativas. Durante o bacharelado, é necessário fazer o estágio de aptidão para o magistério, obter orientação sobre a prática profissional para estar seguro que a escolha acadêmica adequa-se às aptidões pessoais.

Após o bacharelado, ao concluir o Master of Education, há o estágio remunerado de um ano e meio numa escola pública para habilitar-se para o magistério. Os 4 semestres do mestrado incluem, entre outros, o módulo obrigatório de inovação pedagógica com a prática de pesquisa empírica, o módulo de alemão como segunda língua, dado à quantidade expressiva de crianças estrangeiras nas escolas, bem como o semestre prático, enquanto qualificações necessárias para a elaboração da tese de mestrado.

#### **3.1. O semestre prático na formação de professores do ensino fundamental e médio da universidade de Colônia**

O semestre prático dentro do Master of Education é o resultado de um trabalho conjunto e supra-institucional da força-tarefa de mais

de 500 atores sociais da Universidade de Colônia, das Faculdades de Esporte, de Música e Dança (Deutsche Sporthochschule und Hochschule für Musik und Tanz), das escolas públicas da região metropolitana de Colônia e dos centros de formação de professores (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung – ZfsL), conforme definido pela Lei de Diretrizes (LABG 2009). As atividades de prática de aula e de pesquisa empírica são a base do semestre prático, cuja duração é de um ano letivo, isto é, 750 horas/aulas de teoria e prática em sala de aula, sendo 360 horas na universidade e 390 horas nas escolas e nos centros de formação docente (ZfsL). Portanto, três instituições são responsáveis pelo semestre prático: Universidade de Colônia, Centro de Formação de Professores (Zentrum für Lehrerbildung – ZfsL) e as escolas públicas do ensino fundamental e médio da região de Colônia, que inclui também as cidades de Engelskirchen, Leverkusen e Siegburg.

Durante as dez primeiras semanas do semestre prático, os estudantes recebem aulas teóricas de métodos de pesquisa empírica, didática, alemão enquanto segunda língua e interpretação no grupo padrão (até 60 alunos). Posteriormente, de acordo com a ênfase escolhida, o estudante será acompanhado pelo grupo de perfil (5-10 participantes) até a entrega e avaliação do projeto individual de pesquisa e sua prática de sala de aula, documentados no e-portfólio.

O modelo do semestre prático da Universidade de Colônia aposta no acompanhamento individualizado dos estudantes, no desenvolvimento teórico-prático de competências profissionais, na valorização e desenvolvimento da reflexão e da pesquisa. O desenvolvimento desse habitus (Bourdieu 1974) reflexivo de professor-pesquisador, que une teoria e prática, deve acompanhar a formação e vida profissional docente.

A lei de diretrizes de base (LABG 2009 §12, 1) e o decreto para habilitação de professores (Lehramtzugangsverordnung – LZV 2009, §13) definem que os elementos práticos da formação para o magistério serão documentados no portfólio do estudante. Na Universidade de Colônia, o e-portfólio é o elo formal entre as fases da formação profissional. Nesse e-portfólio, ficam documentadas as fases da formação docente: estágio de aptidão para a docência; estágio do semestre prático e, ao final do mestrado, estágio remunerado de um ano e meio em uma escola pública.

### **3.1.1. O caráter inovador do E-Portfólio do Semestre Prático**

O acompanhamento individual, flexível e independente de cada

estudante dá-se através de aulas presenciais, complementadas por e-learning. Os alunos podem fazer uso de recursos eletrônicos, tais como: módulos de aprendizagem online, testes de autocontrole, podcasts, blogs, chats, foros e o portfólio eletrônico. Todos os recursos são ofertados pela plataforma ILIAS da Universidade de Colônia ([www.ilias.uni-koeln.de](http://www.ilias.uni-koeln.de)). O portfólio eletrônico constitui a base da qualificação docente ao final do semestre prático.

O Centro de Formação Docente (ZfL) oferece um curso introdutório sobre como trabalhar com o e-portfólio antes do início do semestre prático. Nas primeiras dez semanas, os estudantes participam de um seminário preparatório para o semestre prático, refletem sobre seu autoconceito pessoal e profissional e seus objetivos profissionais. No seminário de acompanhamento, dentro do grupo de perfil com cinco a dez participantes, são elaborados os projetos de pesquisa e de aulas que pretendem executar individualmente. Na escola, os estudantes visitam, observam, elaboram e ministram aulas sob supervisão de professores universitários, professores do centro de formação docente (ZfL) e professores das escolas. O cerne do e-portfólio são as reflexões individuais de 5 Standards, cujas linhas serão apresentadas a seguir:

- O Standard 1 diz respeito à competência ensino-aprendizagem na escola e está baseado nos fundamentos pedagógicos e didáticos que o estudante adquiriu ao longo da sua formação para planejar, executar e refletir sobre suas próprias aulas. Como parte da documentação comprobatória, o estudante deve anexar suas anotações de aula, as notas de supervisão, o "feedback" dos alunos, bem como dos materiais e recursos utilizados em sala de aula.
- O Standard 2 refere-se às estratégias pedagógicas de diagnóstico e de avaliação, à capacidade de fomentar individualmente os alunos e de refletir sobre as práticas pedagógicas. Anotações, protocolos, observações de aula, avaliações, materiais usados para promover o fomento individual das/os alunas/os são documentados, além dos materiais que embasam as reflexões do estudante, inclusive livros e anotações de seminários.
- O Standard 3 refere-se à educação, socialização, interação e comunicação, definidas como tarefas elementares de professoras e professores. Para tal, o estudante pode explorar, conhecer e questionar esses campos de atuação docente. Além das notas pessoais, o regulamento da escola, o programa de ensino, a carta escolar, os contratos da escola com instituições afins, conceitos e programas de cidadania e educação política,

os conceitos de mediação pedagógica e propostas de envolvimento familiar nas atividades escolares podem ser documentados.

- O Standard 4 documenta o projeto de pesquisa empírica pedagógica, onde a/o estudante investiga um aspecto da escola, do sistema escolar ou da prática de sala de aula. Nesse sentido, esse projeto exploratório fundamentado teoricamente pode ajudar a unir teoria e prática e desenvolver uma postura pesquisadora no futuro docente.
- O Standard 5 refere-se ao autoconceito profissional, onde o estudante sistematiza métodos e boas práticas de ensino-aprendizagem e identifica quais conhecimentos e competências seus alunos devem adquirir.

Refletir sobre suas ações, saber pesquisar, ministrar aulas, dialogar, documentar, comunicar e compartilhar seus conhecimentos são as competências-chave que contribuem para um elevado grau de profissionalismo pedagógico (Combe e Kolbe 2008; Faulstich e Faulstich-Wieland 2008; Hörster 2010; Roters 2012). O e-portfólio e o se-mestre prático são os instrumentos didáticos mais inovadores na formação para o magistério da Universidade de Colônia, auxiliando, apoiando e reforçando o desenvolvimento dessas competências.

O que teoricamente apresenta-se como um avanço revela-se, na prática, como uma reforma contrária aos objetivos pedagógicos. As experiências atuais mostram que nem a mobilidade internacional prevista na Declaração de Bolonha foi alcançada, nem a evasão dos estudantes diminuiu. As grades curriculares dos cursos das faculdades de educação não ficaram nem mais claras, nem estão bem definidas, nem são comparáveis. Segundo Krautz (2013), as decisões de Bolonha e os processos de reforma desencadeados nas instituições européias de ensino superior não foram democráticas e, até hoje, não há diálogo nem com os países, nem com as instituições de ensino superior.

Uma justificativa científico-pedagógica para as reformas do Processo de Bolonha permanece inexistente. O ensino superior foi fragmentado em duas fases e regulamentado por dispositivos, regras, testes, documentações, avaliações e controles que sobrecarregam objetivamente uma abordagem pedagógica mais dinâmica e flexível. Segundo as agências interessadas nas reformas de ensino superior, é a partir das ações da prática profissional, preferencialmente realizadas em situações reais do trabalho, que estudantes e docentes

constroem e desenvolvem competências. Orientar o processo ensino-aprendizagem por competência tem, por definição, um caráter prático e social. Os conteúdos passam a ser explorados a partir de problemas específicos, considerando-se o significado a eles atribuído e sua consistência e funcionalidade para o enfrentamento de situações reais e complexas. Competência adquire assim uma conotação exclusivamente positiva. No entanto, como veremos a seguir, trata-se de um conceito vago, sem uma definição precisa que ao mesclar diferentes conceitos e alvos não contribuem para a orientação do desenvolvimento educativo.

#### **4. A formação por competências: prática e performatividade**

O termo competência, do latim *competentia*, "proporção", "justa relação", significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto ou um problema. Na maioria dos dicionários de língua portuguesa, o termo aparece designando a legitimidade e a autoridade de determinadas instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas ou determinadas pessoas (por exemplo, um juiz) para julgar certos pleitos. O termo também aparece como a aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto sobre o qual é versado.

O termo porém é confuso. Ora aparece relacionado à legitimação conferida a um indivíduo de atuar em benefício próprio ou de alguém, ora ao conjunto de conhecimentos necessários para a solução de um problema, ora como capacidade, ora como habilidade, ora como conhecimentos, ora como saber-aplicar algum tipo de conhecimento (v. dicionários Michaelis, Aurélio, entre outros). Como defende a União Europeia, a competência é uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto (Estella & Vera, 2008).

O emaranhado de perspectivas do termo competência espelha a confusão conceitual do mesmo que mais confunde do que esclarece. Ora o termo competência é visto como atribuição, ora como qualificação, ora como uma característica pessoal, ora como um comportamento, ora como uma ação solucionadora de problemas. O termo competência, na perspectiva de atribuições e qualificações, é empregado chamando atenção para características extra-pessoais: métodos, boas-práticas, instrumentos. Concomitantemente, o termo, na perspectiva de ações, práticas e comportamentos, chama a atenção para características pessoais ou intra-pessoais.

Nessas várias perspectivas, podemos encontrar diferentes dimensões do termo competência: saber-saber, saber-aprender, saber-fazer, saber-ser. Definir competência através de cada uma

destas dimensões pode ser, no entanto, um esforço em vão e uma empreitada perigosa, uma vez que os saberes fazem parte da competência, mas não podem ser substituídos, nem se confundem com ela. As competências são descritas como ações e práticas, mas não é o fato de descrever as ações ou conhecer determinado conjunto de métodos que explicam e/ou que possibilitam a ação, a sua performatividade e o seu êxito. As competências estão diretamente relacionadas com o contexto, com um problema e o saber-ser não está implícito nesse contexto.

Comparar competência a recursos ou a capital humano, como muitas agências propagam, a uma adição de métodos performativos de saber-saber, saber-fazer, é negligenciar a perspectiva de construção pessoal do ser consigo mesmo e com o mundo. Uma pessoa que é competente não é necessariamente sábia. Assim sendo, competência, mesmo que definida como uma combinação de elementos em que cada um se modifica em função das características daqueles aos quais se junta levanta sérios problemas conceituais, o que torna o conceito, no mínimo, vago e nebuloso.

Será que a meta principal da escola de hoje é desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar simplesmente o sucesso pessoal e profissional? O objetivo da educação é permitir que cada um aprenda a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência? Que educação é essa que em vez de fomentar o processo de emancipação do ser humano, fomenta em vez disso o carácter adaptativo do ensino e da aprendizagem? Que escola é essa que valoriza o método em detrimento do conteúdo? Que aprendizagem é essa que prima pela eficácia dos resultados quantificáveis, em prejuízo da transmissão de conhecimento, elegendo uma rápida absorvência de conteúdos?

A abordagem por competências tem como aspecto central o foco nos resultados e menos no processo de aprendizagem. Trata-se de privilegiar o estabelecimento de critérios e metas que permitam alcançar o objetivo de tornar os estudantes capazes para executar determinadas tarefas ao fim de seu período de estudos, bem como instrumentaliza-los para a aprendizagem ao longo da vida. Não é por acaso que instituições financeiras e comerciais estão ávidas a fomentar o desenvolvimento de métodos eficazes de aprendizagem eficiente para solucionar problemas. Saber aplicar um método não significa que estudantes aprenderam alguma coisa. A tendência atual na formação por competências deixa de lado a concepção de educação emancipadora e transformadora para aproximar-se mais do trei-

namento, o que empobrece e restringe a concepção de educação.

O conceito de competência fundamenta-se numa visão tecnicista e behaviorista do ser humano. A equação utilitarista de métodos didáticos funcionais em salas de aula para atingir metas, subjacente ao conceito de competência, não contribui nem para a formação docente e muito menos para a formação discente. A segmentação do conhecimento, em módulos e especialidades, evoca uma das mais importantes e graves rupturas de nosso tempo. Trata-se do surgimento e implantação da racionalidade técnica, baseada na produtividade e na competição. Os critérios adotados para a seleção de conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidos pelos alunos passa a ser o da utilidade e o de adaptação a um modelo hegemônico alheio à emancipação do ser, algo tão caro e precioso para a educação.

O modelo de competência inerente ao processo de Bolonha reflete essa percepção tecnicista do que venha a ser a relação ensino-aprendizagem (Krautz, 2013). Como afirma Frost (2016) em seu "Parecer acadêmico para o parlamento do Estado sobre a reforma de ensino", apresentado no dia 11.02.2016 (p. 3), o conceito de competência, que embasa a Reforma de Bolonha, baseia-se numa funcionalidade tecnológica e contraria teorias e reflexões básicas pedagógicas.

*"A aprendizagem de um agir competente é compreendida de forma utilitarista como saber-usar e saber-aplicar, sem conhecer exatamente, e sem avaliar sistematicamente, os problemas causados por essa prática (princípio do usuário). A educação, ao contrário, deve expor justamente o que é excluído da caixa-preta do conceito de competência: saber agir e discutir objetiva-mente numa relação interpessoal com conhecimento e responsabilidade."* (FROST, 2016, p. 2, tradução HRL).

Aliado ao conceito de competência, a performatividade tem sido considerada critério legitimador da educação e o desempenho passou a ser medido pela eficiência dos resultados quantificáveis. Sob a perspectiva performática, o conhecimento passa a ser considerado apenas um instrumento de acesso ao mercado de trabalho e seu valor, diretamente proporcional – e temporal – à utilidade que venha a ter para os objetivos econômicos momentâneos. A partir dessa lógica, a realidade aparece padronizada a seguir leis próprias (exclusas das relações sociais und interpessoais) de desenvolvimento.

## **5. Conclusão**

O modelo de Bolonha, através da modularização dos cursos de



magistério e ênfase tecnicista em competências e performatividades práticas substitui a responsabilidade pedagógica do futuro docente por uma tecnologia pedagógica que instrui alunos em vez de lhes despertar o interesse pelo conhecimento. O tempo de formação destinado aos estágios e à prática em salas-de-aula expressam a centralidade do desenvolvimento de “competências” para o ensino no âmbito da socialização profissional dos estudantes. Os métodos padronizados reorganizam as tensões entre conhecimentos científicos específicos e os conhecimentos pedagógicos, os conteúdos que integram esses conjuntos, seus lugares e fontes autorizadas, bem como as interações entre as instituições formativas. O foco da profissionalização e da formação universitária centra-se pois na adaptação do princípio de racionalidade adotada no contexto internacional, fruto dos processos de transferência ou imposição de modelos educacionais tecnicistas e padronizados.

A nossa experiência mostra que o semestre prático não possibilita ao aluno um olhar reflexivo (Bourdieu e Wacquant 1996) à sua prática profissional: teorias e convicções, postura profissional, conhecimentos específicos e conhecimentos didáticos, objetivos e papel docentes, vivências e experiências em aulas.

O e-portfólio auxilia e apoia o estudante nas suas ações pedagógicas, na utilização de métodos desenvolvidos para atingir certos alvos quantificáveis, os quais envolvem um grande número de atores sociais e empresas empenhadas em disseminar as denominadas “best-practice”. Ele é um instrumento individual sistemático, onde os progressos práticos profissionais, o desempenho da ação docente e o desenvolvimento de suas competências pedagógicas são documentados. Há uma coordenação entre os diferentes componentes de ensino e formação de professores, em especial, entre a formação inicial dos professores e a sua formação contínua. Porém, cabe questionar: até que ponto, a formação por competências inclui o reconhecimento de tensões, conflitos e problemas cotidianos inerentes à profissão docente? Será que uma formação por competências auxilia o esclarecimento de importantes questões profissionais situativas na prática de sala-de-aula?

A própria ciência da educação e as tecnologias que lhe são correlatas tornam-se um novo mito, uma nova metafísica que aparentemente não pode ser questionada e sim, adaptada. Por sua aura de promotoras do conhecimento seguro, útil e quantificável, a ciência e a tecnologia autolegitimam-se, e é justamente essa premissa adaptativa que não permite que as regras de seu discurso

possam ser tematizadas, questionadas, muito menos criticadas.

Ao anuírmos às ideias de que uma boa educação é 1) baseada em competências; 2) regida pela padronização de seus métodos e técnicas didáticos; 3) quantificável nos seus resultados; 4) determinada por objetivos que tão somente preparam os alunos para a realidade prática, estamos abdicando de todas as perspectivas emancipatórias que podem estar contidas na educação.

## **6. Referencias bibliográficas**

Bourdieu, Pierre (1974). Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Bourdieu, Pierre. *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/M., p. 125-158.

Bourdieu, Pierre e Wacquant, Loïc J. D. (1996). *Reflexive Antropologie*. Frankfurt/M.

Combe, Arno e Kolbe, Fritz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Werner Helsper. *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 857-875.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: [http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/decl\\_bolonha/](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/decl_bolonha/). Acesso em: 15.01.2017.

Estella, A. M., & Vera, C. S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159-183.

Faulstich, Peter e Faulstich-Wieland, Hannelore [Eds.] (2008). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frost, Ursula. Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Landesregierung für ein "Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes" (Parecer acadêmico para o Parlamento Estadual NRW, Alemanha). Drucksache 16/9887. Köln, 11.02.2016.

Humboldt, W. v. (1960): *Werke in fünf Bänder*, hrsg. von Flitner, A; Giel, K. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hörster, Reinhard. (2010). Bildung. In: Heinz-Herrmann Krüger e Werner Helsper. *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills, p.46

Keck, R. W. (1997): Schulbildung im Lichte des europäischen Scholastizismus: eine Geschichte der Instrumentalisierung oder Vervollkommnung? In: Lüth, C. & Wulf, C. (Hrsg.): *Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung?* Weinheim: Beltz, S. 183-192.

Koller, H.C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie*

transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, H.C. (2016). Bildung. In: Mecheril, P. *Handbuch der Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, p. 32-44.

Krautz, Jochen (2013). Bildungsreform und Propaganda. In: U. Frost & Rieger-Ladich. *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*. Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn, p. 86-128.

Westfalen im Bachelor-/Masterstudiengang. Köln (Universität). URL: [http://www.unikoeln.de/hf/kostrukt/reich\\_works/aufsätze/index.html](http://www.unikoeln.de/hf/kostrukt/reich_works/aufsätze/index.html)

Roters, Bianca (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.

### **6.1. Leis e decretos de diretrizes de base da educação alemã:**

Lei de Diretrizes de Base do estado da Renânia do Norte Vestfália (Neuordnung des nordrheinwestfälischen Lehrerausbildungsgesetzes, LABG). 2009. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Disponível em: [www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABGNeu.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABGNeu.pdf).

Decreto para o acesso à docência (Lehramtzugangsverordnung – LZV). 2009. [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen]. Disponível em: [www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABGNeu.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABGNeu.pdf).

*Revista Practicum, V1(1), julio-diciembre 2016*

ISSN: 2530-4550

# **Procedimiento y Evaluación del Prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de León**

## **Procedure and Evaluation of Practicum in the Faculty of Education in the University of León**

**Dra. Ana María de Caso Fuertes**

Vicedecana de Prácticum de la Facultad de Educación  
Universidad de León  
fcevdec2@unileon.es

**María Dolores Alonso-Cortés Fradejas**

Vicerrectora de Relaciones Institucionales y con la Sociedad  
Universidad de León  
mdalof@unileo.es

Caso Fuertes, A., Alonso-Cortés Fradejas, M.D. (2017). Procedimiento y Evaluación del Prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de León. *Revista Prácticum, Vol1 (1)* 114-122. 2530-4550

Fecha de recepción: 25 de noviembre 2016  
Fecha de revisión: 20 diciembre de 2016  
Fecha de aceptación: 4 de enero de 2017

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer no sólo la evaluación de las asignaturas Prácticum de la Facultad de Educación de la Universidad de León, sino también cuál es su implementación y procedimiento. De este modo se deja constancia de las numerosas personas que forman parte del proceso, lo que provoca la necesidad de una evaluación compartida y cooperativa que exige un incremento de transparencia, imparcialidad y aceptabilidad a fin de optimizar el proceso de enseñanza del alumno, de modo que él mismo sea el protagonista de su aprendizaje. Para ello se vienen mejorando dos tipos de rúbricas diferentes: una que evidencia las competencias necesarias para la realización de la memoria o informe final, y otra que facilita la valoración de la estancia en los centros del estudiante por parte de su maestro-tutor y coordinador. Del mismo modo, a pesar de utilizar diferentes canales de comunicación interactiva con los alumnos (moodle) y entre profesores (otras plataformas interactivas de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León), se hace patente la necesidad de transformar esas rúbricas en erúbricas que fomenten la retroalimentación de los aprendizajes.

## Abstract

This paper aims to present not only the evaluation of the subjects Practicum of the Faculty of Education of the University of León, but also what is its implementation and procedure. In this way, the many people who form part of the process are recorded, which provokes the need for a shared and cooperative evaluation that requires an increase of transparency, impartiality and acceptability in order to optimize the student's teaching process That he himself is the protagonist of his learning. Two different types of rubrics have been improved: one that demonstrates the skills required for the completion of the report or final report, and another that facilitates the evaluation of the stay in the student centers by their teacher-tutor and coordinator . Similarly, despite the use of different channels of interactive communication with students (moodle) and between teachers (other interactive platforms of the Council of Education of Castilla y León), the need to transform these rubrics in Erubrics that encourage the feedback of learning.

## Palabras claves

Practicum, Facultad de Educación, Organización Escolar, Evaluación, Evaluación aprendizajes, Rúbricas.

## **Keywords**

Practicum, Education Faculty, School Organization, Evaluation, Assessment, Rubrics.

## **1. Introducción: marco contextual**

El proceso de convergencia europea supuso una transformación en las instituciones universitarias, quienes han desempeñado un importante papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Pozo & García, 2006). Dicho proceso se basaba en la idea de que sólo se logra un aprendizaje eficaz siendo el alumno el responsable de la organización y desarrollo de su trabajo académico, por lo que debe promoverse el autoaprendizaje del estudiante, resaltando su protagonismo, tanto en la adquisición de contenidos instrumentales y teóricos como en una serie de competencias transversales reconocidas como esenciales (Blanco, 2009).

A este fin, la Facultad de Educación de la Universidad de León (ULE en adelante), en sesión de Junta de Facultad celebrada el 20 de noviembre de 2007, crea una Comisión encargada de elaborar los Planes de Estudio de los Grados en Educación Primaria y en Educación Infantil, resultando en la redacción de ambas Memorias de Verificación, informadas favorablemente por la ANECA el 25 de junio de 2009, publicándose sendos planes de estudios en el BOE del 27 de mayo de 2011. Ambas Memorias de Verificación se ajustan a las disposiciones establecidas por el Gobierno al haber sido atendidos los requisitos establecidos en la ORDENECI/3854/2007 y en el Anexo correspondiente (BOE 29 de diciembre de 2007): denominación, objetivos, planificación de las enseñanzas, módulo de formación básica, módulo didáctico y disciplinar y Prácticum, con la asignación crediticia establecida en cada caso.

En concreto, los objetivos propuestos, y aprobados, para las asignaturas de prácticum de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria fueron (1) Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma; (2) Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia; (3) Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias; (4) Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro; (5) Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica; (6) Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro; (7) Regular los procesos de

interacción y comunicación en grupos de alumnos de 0-3 años y de 3-6 años, en el caso del Grado de Educación Infantil y de 6 a 12 años en el caso del Grado de Educación Primaria; y un último objetivo en éste último Título mencionado, que hace referencia a (8) Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

### **1.1. Normativa legal**

Las Órdenes Ministeriales ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, ambas del 27 de diciembre, ya conceden especial relevancia al desarrollo de las asignaturas del prácticum en centros de Educación Infantil o Primaria, por lo que el Ministerio de la Presidencia dispone el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, ratificado por el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, que regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

A raíz de estas órdenes, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, a través de la Orden EDU/9/2012 de 13 de enero, regula con carácter experimental la realización de las prácticas de las enseñanzas universitarias de grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria, y que desemboca en la normativa actual regulada por la Orden EDU/641/2012 de 25 de Julio, que ya establece la forma de realizar las prácticas de las asignaturas del prácticum de los Grados mencionados anteriormente en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla y León.

Esta última Orden EDU/641/2012 determina los requisitos y funciones que deben cumplir todos los participantes del prácticum (Figura 1), además de establecer dos Comisiones que coordinen y gestionen el mismo:

(1) Comisión Provincial de Prácticas de Grado, responsable de la coordinación interinstitucional y de gestión de la participación de los sectores universitario y escolar en el desarrollo del prácticum en los centros escolares de cada provincia.

(2) Comisión Regional de Prácticas de Grado, encargada de la coordinación interinstitucional, de deliberación, decisión y gestión de la participación de los sectores universitario y no universitario en el desarrollo estratégico del prácticum a nivel regional, y adscrita, por tanto, a la Consejería de Educación.



Figura 1. Participantes en el prácticum según la Orden EDU/641/2012, de 25 de julio

Desde el marco de esta normativa legal, la ULE acuerda en Consejo de Gobierno del 16/7/2012 (modificado en Consejos de Gobierno del 8/11/2012, 17/6/2014 y 2/10/2014), aprobó el Reglamento por el que se regulan las prácticas externas en los estudios de Grado, Máster y Doctorado de la Universidad de León.

## 2. Procedimiento de prácticum

Los planes de estudio de ambos grados de Educación (Infantil y Primaria) incluyen dos asignaturas prácticas: el *Prácticum I*, de 20 créditos, que se realizaría en el primer cuatrimestre del tercer curso, y el *Prácticum II*, de 22 créditos, que se llevaría a cabo en el segundo cuatrimestre del último curso. Destacar que todos ellos tienen un carácter generalista, a excepción del Prácticum II del Grado de Educación Primaria que está vinculado a una mención (lengua inglesa, educación física, educación musical, educación especial, o audición y lenguaje).

Estos prácticum se desarrollan en tres fases, una primera *fase preparatoria* cuyo objetivo es planificar y preparar la actividad que desarrollarán los alumnos durante su estancia en los centros; una segunda fase de *prácticas en los centros educativos*, donde los alumnos deben permanecer en las aulas durante 8-9 semanas aproximadamente bajo la tutoría de un maestro y la supervisión del coordinador del prácticum en el centro escolar correspondiente; y una última *fase de evaluación* donde participan tanto los coordinadores de prácticas de los centros educativos como los profesores de la ULE que imparten docencia en estas asignaturas, como la Vicedecana de Prácticum.

La fase preparatoria pretende preparar alumnado tanto para el desarrollo autónomo de las competencias relacionadas con la materia Prácticum, como para el aprendizaje mediante la observación, a la



vez que se le inicia en la práctica docente (pautas de intervención, discurso de aula, etc.) y se le familiariza con los distintos contextos en los que se van a realizar prácticas (tipos de centro, programas institucionales, organización escolar, etc.). Para ello se realizan dos tipos de actividades formativas: *Conferencias* durante las que docentes invitados de varios centros de León hablarán al alumnado de distintos aspectos de la realidad educativa (atención a la diversidad, bilingüismo, la organización de un centro educativo, el trato con las familias, la resolución de conflictos...), y *Sesiones generales* en las que el profesorado de la ULE proporciona al alumnado una serie de pautas generales para el análisis de los procesos educativos y para la transferencia a un informe final de los aprendizajes realizados durante la estancia en los centros.

Por otro lado, mientras el estudiante realiza las prácticas observando, reflexionando e interviniendo en los centros educativos, se realiza un seminario semanal en la Facultad de Educación donde los alumnos comparten las experiencias vividas y aprendizajes realizados a lo largo de la semana en el centro correspondiente, de modo que pueden analizar posibles diferencias de la realidad educativa según el contexto del centro escolar. Esta sesión semanal, al igual que el resto de actividades, es obligatoria para el estudiante, de modo que estarían exentos de asistir esa tarde al centro escolar e (si éste impartiese clase por la tarde). Además, durante esta segunda fase, se realiza un seguimiento del alumno por parte del profesorado de la ULE, mediante entrevistas al tutor del centro correspondiente, cuestionarios al propio alumno, supervisión del portafolios o la memoria, y al menos una visita al centro escolar.

Cabe decir, que tanto los centros educativos a los que acuden los alumnos matriculados en cualquier prácticum, como los tutores que se les asignen en los respectivos centros, han de estar debidamente acreditados como centros de formación en prácticas y maestro tutor de prácticas respectivamente, por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León; por lo que la asignación de los alumnos a los diferentes centros se realiza mediante un laborioso proceso en el que participan tanto la Vicedecana de Prácticum de la Facultad de Educación de la ULE como el Técnico correspondiente de la Dirección Provincial de León, que es quien proporciona los centros y maestros acreditados.

### **3. Evaluación del prácticum**

A lo largo de estos años de implantación de los Grados de Educación Infantil y Primaria, se ha ido intentando mejorar el sistema de evaluación del Prácticum en aras de una mayor objetividad y transparencia en la calificación final del alumno, ya que son varios los agentes que participan de esa evaluación.

Para superar cualquiera de estas asignaturas el alumno ha de aprobar tres tipos de actividades formativas: las conferencias y sesiones de preparación (que suponen el 10% de la calificación final), las tareas de análisis en las sesiones simultáneas y el informe final, valorado por los profesores del Prácticum de la ULE (implicando un 45% de la nota final), y las prácticas en los centros evaluadas tanto por el maestro-tutor como por el coordinador del centro correspondiente (que son el otro 45% restante).

Puesto que son varios los profesores de la ULE que supervisan a alumnos de prácticum, y números los maestros tutores que califican a los alumnos en los centros (cada maestro-tutor tiene un único alumno en prácticas, lo que hace un total de unos 350 tutores aproximadamente), se hace imprescindible el uso de una rúbrica que unifique criterios y aporte imparcialidad, transparencia y aceptabilidad a las calificaciones finales del prácticum (Baartman, Bastiaens, Kirschener y Van der Vleuten, 2006; Gallego y Raposo-Rivas, 2014).

Al igual que Fernández (2010), entendemos la rúbrica como una "guía de puntuación usada en la evaluación del estudiante, que describe las características específicas de un trabajo en varios niveles de rendimiento", de modo que se clarifica lo que se espera del alumno, a la vez que se objetiviza la evaluación realizada por agentes diferentes al incluir indicadores y evidencias ponderadas a los que se asignan los criterios (Cebrián y Monedero, 2014). No en vano, como prueban Valverde y Ciudad (2014) "puntuar con una rúbrica es probablemente más fiable que puntuar sin ella", al permitir a los docentes y estudiantes conocer y compartir los indicadores, criterios y evidencias.

Concretamente, en la ULE, se han desarrollado, y se siguen optimizando curso a curso, dos tipos de "rúbricas" diferentes: (1) una que auna y clarifica los criterios de calificación de los informes de los estudiantes, de modo que se les "exija" a todos los mismo en términos no sólo de contenidos sino de competencias de cada uno de los prácticum, independientemente de quién sea el profesor que califique la memoria; y (2) otra que auna y clarifica los criterios de evaluación y competencias que deben valorar los maestros-tutores de los centros, los cuales, según el RD 592/2014 de 11 julio, deben remitir un informe al tutor académico donde valoren tanto las competencias genéricas como las específicas y otros aspectos como la capacidad técnica, la capacidad de aprendizaje, el sentido de la responsabilidad, la facilidad de adaptación, la creatividad e iniciativa...etc. Ambos documentos de evaluación se encuentran a disposición tanto de alumnos como de tutores académicos como de maestros-tutores a través de la plataforma interactiva moodle, pero no se puede considerar una "e-rúbrica" dado que no existe comunicación ni retroalimentación en este sentido entre alumnos y

profesores (Cebrián, Serrano, y Ruíz, 2014) aspecto éste objeto de mejora.

La primera de las "rúbricas", relacionada con la evaluación del profesorado académico, muy susceptible de mejora en cuanto a clarificación de indicadores, difiere según la asignatura de la que estemos hablando (Prácticum I o II, de Infantil o Primaria), de modo que contiene, a parte de los requisitos formales establecidos para cada caso con su correspondiente valoración, distintos apartados referidos bien a "descripción y características generales del centro" donde se realizan las prácticas, bien a "análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje", bien a "justificación de un proyecto de innovación" y su posterior "intervención o puesta en marcha", finalizando todas ellas con una "valoración personal del alumno".

La segunda de las rúbricas, dirigida a la evaluación de las competencias del alumno por parte del maestro-tutor y el coordinador del centro, ha ido mejorando considerablemente a lo largo de los cursos, desembocando en un documento que evalúa aspectos como "la adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma", "el conocimiento y aplicación de los procesos de interacción y comunicación en el aula, y dominio de las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia", "el control y seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias", o la "regulación de los procesos de interacción y comunicación" (aspectos éstos que evalúa el maestro-tutor), y otros indicadores más formales como puntualidad, actitud de colaboración con el centro y respuesta a las indicaciones, que evalúa el coordinador.

#### 4. Referencias bibliográficas

Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschener, P.A., & Van der Vleuten, C.P.M. (2006). The Wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32 (2), 153-170.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

Cebrián, M. & Monedero, J. J. (2014). Evolución en el diseño y funcionalidad de las rúbricas: desde las rúbricas "cuadradas" a las erúbricas federadas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 81-98.

Cebrián, M., Serrano, R. J. & Ruíz, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar*, 43, 153-161.

Fernández, A (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.

Gallego, M. J. & Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 197-215.

Pozo. M. T., & García, B. (2006). El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.

Valverde, J. & Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre la fiabilidad del instrumento. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 49-79.



**El Practicum y las Prácticas en Empresas.  
En la formación universitaria.**

**Autor:** Zabalza, Miguel Ángel

**ISBN:** 9788427719132

**Editorial:** Narcea

**Año de edición:** 2013

**Lugar de edición:** Madrid

**Nº Edición:** 1ª

**Páginas:** 216

**Idioma:** Español

Es bien sabido que el ser humano no aprende de forma significativa hasta que la experiencia de aprendizaje no se produce, no manipula, no experimenta... no se vivencia. Y es que las personas, por naturaleza, tenemos la necesidad de experimentar para poder alcanzar con éxito el aprendizaje, lo mismo ocurre con el aprendizaje profesional durante el practicum y las prácticas externas. Es decir, el período donde la formación inicial de profesionales se extiende a ámbitos fuera de los centros universitarios y escuelas profesionales, ámbitos en los que lo primordial no consiste en reproducir contenidos aprendidos sino en saber actuar profesionalmente, identificando y resolviendo los problemas desde el conocimiento adquirido y la argumentación científico-técnica analizada y construida en las instituciones de formación. En suma, *aprender desde la experiencia en el contexto profesional*, desde el aprendizaje experiencial. Concepto con el que podríamos englobar todo lo que el autor Dr. Miguel Zabalza desarrolla en esta obra. En él se desgranar de forma minuciosa todos los componentes imprescindibles para este practicum y las prácticas externas, el aprendizaje producido fuera de los espacios institucionales de formación profesional, sea lo más provechoso para los individuos que lo realizan, y se convierta dicha experiencia en todo un sentido formativo. La obra presenta una explicación minuciosa, útil y argumentada de diferentes temas que confluyen y otorgan significado al practicum y las prácticas externas, que son: su naturaleza curricular y política institucional, junto con la experiencia vital que representa para el aprendizaje de los estudiantes, un contexto idóneo y único donde éste se produce. Como relata el autor en sus primeras páginas, el practicum no está presente en

la mayoría de las obras que sobre Educación Superior se publican recientemente, un hecho que contrasta con el auge en créditos y su mayor presencia en las titulaciones. Es cierto que hay una literatura y un amplio "estado del arte" sobre el prácticum, desde el cual podemos enfrentarnos a la cuestión más importante, a saber: ¿cómo se aprende en las prácticas?, y por tanto, ¿cuáles serían las condiciones que deberíamos considerar para que este aprendizaje se produzca? A pesar de este conocimiento existente, una revisión de los programas por el autor no recuerda que aún faltan una fundamentación teórica clara en los programas; donde los aspectos organizativos no predominen sobre los curriculares; donde se busque un impacto más allá de la mera satisfacción emocional en los estudiantes; y una revisión constante de las relaciones y colaboración con los centros de prácticas, con acuerdos y programas más transparentes y acordes con los momentos y transformaciones que están sufriendo las empresas actualmente. A nuestro juicio, la obra se convierte en un buen "manual de instrucciones" valiosísimo a la hora de planificar con sentido la estancia de los estudiantes en diferentes ámbitos y empresas de prácticas. No se detiene solo en describir su propia naturaleza y analizar los elementos posibles de un modelo practicas; sino que, propone indicadores y criterios para evaluar e interpretar lo que sucede en el prácticum, con una guía al final de la obra que deberían tener en cuenta todas las Universidades a la hora de programar y formar a sus tutores. También es un manual imprescindible para aquellas empresas e instituciones que reciben a todos los estudiantes; y que en numerosas ocasiones, si bien saben mostrar sus competencias, no saben realmente el qué y el cómo enseñar lo que hacen y saben. Como conclusión de esta recensión cabe destacar la claridad de los contenidos, la sencillez a la hora de exponer algo tan complejo e importante como es el practicum y las prácticas externas para la formación de profesionales de todas las áreas. Por lo que, el libro se vuelve esencial como un modelo donde toma protagonismos la tutorización del prácticum, y donde el tutor, desde una política adecuada de la institución, sea también orientado y formado sobre y desde su trabajo como tutor.

**Dra. Cristina Raquel Luque Guerrero**

Universidad de Málaga (España)