



REVISTA  
**PRACTICUM**

Número 5(1),  
*Enero-Junio*, 2020

ISSN: 2530-4550





# REVISTA PRACTICUM

Número 5(1), *Enero-Junio*, 2020

## Presentación / Presentation

La *Revista Prácticum* aborda el estudio, la experimentación, la innovación y la investigación sobre el Prácticum y las Prácticas externas que realizan los estudiantes de todas las áreas (Ciencias de la Salud, Ciencias, Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades) y todas las titulaciones en sus contextos profesionales. Es una revista que publica los artículos en tres idiomas (Español, Inglés y Portugués) desde un ámbito internacional y con orientación a todos los niveles educativos. 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, pero la revista está abierta en todo momento a recibir contribuciones. Síguenos en Facebook y Twitter.

**Próximos números.** Está abierta la recepción de artículos indefinidamente, publicándose en el número abierto en ese momento según el orden de llegada una vez aprobado y maquetado. Hay dos publicaciones al año, una al final de Junio y otra de diciembre.

*Prácticum Journal* deals with the study, experimentation, innovation and research on the Practicum and external Practices carried out by students in all areas (Health Sciences, Sciences, Engineering, Social Sciences and Humanities) and all degrees in their professional contexts. It is a journal that publishes articles in three languages (Spanish, English and Portuguese) from an international scope and with orientation at all educational levels. We encourage teachers and researchers in all areas to submit their work, experiences and research on the topics of the journal. We will have two issues, one in June and the other in December, but the journal is open to contributions at any time. Let's follow us Facebook y Twitter.

**Next issues.** The reception of articles is open indefinitely, being published in the number opened at that moment according to the order of arrival once approved. There are two publications per year, one at the end of June and the other in December.

### **EDITORA**

Manuela Raposo-Rivas, Universidade de Vigo, España.

### **EDITOR-ADJUNTO**

Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España.

### **CO-EDITORES/AS**

Adolfo Pérez Abellas, Universidad de Vigo, España.

Agustin Erkizia Olaizola, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Universidad de Vigo, España.

Miguel Ángel Barberá Gregori, Universidad de Valencia. Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, España.

Olga Canet Vélez, Universidad Ramon Llull, España

Miguel Angel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago, España.

### **SECRETARÍA TÉCNICA**

Cristina Raquel Luque Guerrero, Universidad de Málaga, España.

Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga, España.

Natalia Quero Torres, Universidad de Málaga, España.

Rafael Pérez Galán, Universidad de Málaga, España.

Violeta Cebrián-Robles, Doctoranda Universidad de Vigo.

### **COMITÉ ASESOR**

Alberto Díaz de Junguitu González de Durana, Universidad del País Vasco, España.

Alfonso Cid Sabucedo, Universidad de Vigo, España

Alfredo Pérez Boullosa, Universidad de Valencia, España.

Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia, España.

Emilio Joaquin Veiga Río, USC Campus Lugo, España.

Esther Martínez-Figueira, Universidad de Vigo, España.

Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania.

Maria do Carmo Duarte Freitas, Universidade Federal do Paraná (Brasil).

María Luisa Rodicio-García, Universidad A Coruña, España.

María Jesús Movilla Fernández, Universidad de A Coruña, España.

María Lina Iglesias Forneiro, Universidad de Santiago de Compostela, España.

Miguel Angel González Valeiro, Universidad A Coruña, España.

Milan Pol, Masaryk University, República Checa.

Pablo César Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela., España.

Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Granada, España.

Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal.

Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia.

### **COMITÉ CIENTÍFICO**

Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla, España.

Eduardo José Fuentes Abeledo, Universidad de Santiago de Compostela, España.

Elvira Barrios Espinosa, Universidad de Málaga, España.

Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG, España.

Gabriela de la Cruz Flores, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México., México.

Gemma Robleda Font, Escuela Superior de Enfermería Mar Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, España.

Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln Humanwissenschaftliche Fakultät Institut I für Bildungsphilosophie Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, Alemania.

Joaquim Escola, Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (Portugal).

José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona Facultat de Ciències de la Educació Departament de Pedagogia Aplicada, España.

Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania.

Laura Méndez Zaballos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

M<sup>a</sup> Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España.

Lucila Pérez Cascante, Universidad Casa Grande, Ecuador.

Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España.

María Marta Kagel, Universidad Católica De La Plata-UCALP Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales- UCES, Argentina.

Martin Llamas Nistal, Universidade de Vigo, España.

Mayerly Zulay Ruiz Torres, Fundación Universitaria de Popayán-FUP (Colombia), Colombia.

Milan Pol, Masaryk University, República Checa.

Philippe Henri Georges, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Francia.

Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal.

# Tabla de contenidos *Páginas*

## Investigación

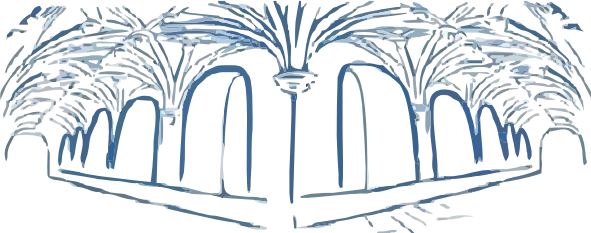
- Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología** **5-21**  
Clara Selva Olid, Montse Vall-Ilovera Llovet y Marta Méndez Creu
- Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum** **22-36**  
Manuela Raposo-Rivas, Paula Alves de Quadro-Flores, Esther Martínez-Figueira, Armando Pereira da Silva y Fernando Tellado González
- El Prácticum en la formación del profesorado técnico de FP** **37-53**  
M. Carmen Sarceda Gorgoso, Eva María Barreira-Cerqueiras y Mari C. Caldeiro-Pedreira
- La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria** **54-67**  
Isabel Fernández Menor

## Experiencias

- Las prácticas en la formación de futuros maestros en el contexto universitario mexicano** **68-94**  
Adriana Domínguez Saldívar y José Quintanal Díaz
- Reconfiguração da formação de professores em tempos excepcionais - COVID19** **95-105**  
Daniela Alexandra Ramos Gonçalves e Isabel Claudia Nogueira
- O “Boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiencia do E@D no ensino superior** **106-120**  
Natália Lopes y Anabela Gomes
- Competências e estágio na licenciatura de Secretariado de Administração** **121-139**  
Isabel Oliveira, Paula Santos, Anabela Guedes y Sandra Antunes

## Recensiones

- Kit de Supervivencia para el Prácticum de Educación Infantil y Primaria** **140-143**  
Violeta Cebrián Robles
- Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización** **144-146**  
Daniel David Martínez Romera



Selva, C., Vall-llovera, M. y Méndez, M. (2020).  
Subjetividades emergentes del proceso  
de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología.  
*Revista Practicum*, 5(1), 5-21  
DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9804

# Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología

## Emerging subjectivities of the self-learning process in the Psychology Practicum

**Clara Selva Olid**

Universitat Oberta de Catalunya  
[cselvao@uoc.edu](mailto:cselvao@uoc.edu)

**Montse Vall-llovera Llovet**

Universitat Oberta de Catalunya  
[mvall-llovera@uoc.edu](mailto:mvall-llovera@uoc.edu)

**Marta Méndez Creu**

Universitat Oberta de Catalunya  
[mmendezcr@uoc.edu](mailto:mmendezcr@uoc.edu)

### Resumen

El Prácticum acontece un hito en el desarrollo formativo de los estudiantes, ya que les permite posicionarse como futuros profesionales de su campo de actuación. Dada la relevancia que toma este período formativo, el objetivo de la presente investigación es aproximarnos a las narrativas sobre la experiencia del Prácticum del estudiantado del grado de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Para ello, se diseñó un cuestionario que recogía las experiencias en el Prácticum en tres momentos temporales distintos. La muestra está compuesta por 85 estudiantes que han cursado el Prácticum en alguno de los ámbitos establecidos por el grado. Los resultados subrayan que, en su mayoría,

existe coherencia entre los contenidos teóricos y las competencias puestas en juego en el Prácticum, que este período permite la identificación con el rol del psicólogo y que facilita la elección vocacional-profesional posterior. Finalmente, se discuten propuestas de mejora de la asignatura.

## **Abstract**

The Practicum is a milestone in the educational development of students, as it allows them to position themselves as future professionals in their field of activity. Given the relevance of this formative period, the aim of this research is to approach the narratives about Practicum experiences of students of the Psychology degree of Universitat Oberta de Catalunya (UOC). With this purpose, a questionnaire that collected the experiences in the Practicum at three different time points was designed. The sample is made up of 85 students who have completed the Practicum in one of the areas established by the degree. The results underline that, for the most part, coherence exists between the theoretical contents and the competences involved in the Practicum, that this period allows identification with the role of the psychologist and that facilitates the subsequent vocational-professional choice. Finally, proposals for improvement of the subject are discussed.

## **Palabras claves**

Prácticum; Competencias profesionales; Rol profesional; Futuro laboral; Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

## **Keywords**

Practicum; Professional skills; Professional role; Future employment; Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

## **1. Introducción**

De forma cada vez más acusada, la Universidad se enfrenta a situaciones nuevas y de alta complejidad, fruto de los cambios y las exigencias de la sociedad y de las demandas de los usuarios, altamente conscientes de la calidad del servicio que precisan (Armengol, Del Arco, Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2019). En consecuencia, el contexto universitario se encuentra en permanente búsqueda de encaje con el mercado laboral, adaptando y profesionalizando sus titulaciones con el fin de garantizar la empleabilidad del estudiantado una vez finalizada la etapa formativa. Un hito a destacar por su especial relevancia en el proceso de adaptación del sistema formativo, fue la implantación del Espacio Europeo de Edu-

cación Superior (EEES) (e.g., B.O.E. 20/11/90 o 12/1/93). El EEES apareció como medida de mejora de la calidad del sistema educativo y supuso una transformación radical de las titulaciones universitarias, introduciendo un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje, basado en competencias, que cedía el protagonismo del desarrollo académico al propio estudiante; situándolo como verdadero artífice de su aprendizaje (Martínez-Momblan, Melero-García, Fernández-Cervilla, Colina-Torralva y Basco-Prado, 2019). Es, desde la implantación del EEES, que el Prácticum se ha consolidado como una asignatura principal en los planes de estudio universitarios.

Puede decirse, por ende, que el Prácticum se asocia a una innovación curricular que ha impactado directamente en la forma de concebir la universidad y la formación que desde ella se provee: a) ampliando y enriqueciendo contextos, escenarios y agentes de formación; b) diversificando y ampliando las responsabilidades y roles propios de los estudiantes y c) facilitando el desarrollo de la identidad profesional (Zabalza, 2016). Relacionado con este último punto, García-Vargas, Martín-Cuadrado y González (2018) afirman que la metodología reflexiva-crítica, utilizada en la formación práctica, permite a los estudiantes tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje, facilita la construcción de la identidad profesional así como su rol como futuros profesionales (García, González y Martín, 2019; González, Martín-Cuadrado y Bodas, 2017).

Siguiendo a Gardiner (1989), el Prácticum presenta una estructura formativa múltiple compuesta por tres niveles: a) el primero, centrado en el contenido, o aquello que debe aprenderse; b) el segundo, referido al desarrollo personal y a la forma en que cada estudiante construye significados a partir de la propia experiencia y c) el tercero, el meta-aprendizaje, es decir, la consciencia del estudiante respecto a su estilo de aprendizaje. En base a esto, Zabalza (2016), subraya la importancia de las condiciones de: a) coherencia, respecto al proyecto formativo; b) centralidad, respecto a los propósitos y acciones de la profesión y c) complementariedad, en relación al conjunto de asignaturas del grado, para determinar el impacto formativo del Prácticum en el estudiantado.

Situados desde la perspectiva del estudiante, el Prácticum acontece un hito en su desarrollo formativo, ya que en él se inicia el aprendizaje experiencial, basado en el principio de 'aprender haciendo', fuera del contexto convencional de las aulas y los laboratorios (Kolb, 1984; Selva et al., 2018). Como buena práctica de aprendizaje, el Prácticum debe presentar una buena contextualización, unos propósitos formativos bien delimitados y unos conocimientos conceptuales y competencias a adquirir bien definidos (Villa y Poblete, 2004; Zabalza, 2016). Sin embargo, más allá de esta delimitación y concreción formativa, la dimensión tan eminentemente personal que presenta, hace que cada estudiante lo experimente de una forma distinta; otorgando, cada uno de ellos, una connotación y signifi-

ficado únicos a este período. En otras palabras, las vivencias de cada estudiante estarán determinadas por la organización del período de prácticas que presente la universidad y por el talante y actitud de cada uno de ellos a la hora de afrontar e implicarse en esta experiencia.

El abordaje fenomenológico de la experiencia de los estudiantes en el Prácticum ha despertado interés desde diferentes ámbitos de conocimiento, tomando especial relevancia desde la educación, la pedagogía y la psicología. Algunos de estos estudios (e.g., Mérida, González y Olivares, 2012; Selva, Vall-Ilovera, Pousada, Ollé y Terrado, 2019a; Valera, 2017), convergen en señalar: a) la importancia de las prácticas en el desarrollo profesional, posibilitando innumerables oportunidades de progreso; b) el enriquecimiento personal y profesional que supone para todos los agentes implicados: estudiantes, docentes y tutores de centro; c) la (a menudo) desconexión existente entre los contenidos teóricos de las asignaturas<sup>1</sup> y las prácticas o d) la necesidad de ajuste del rol de profesor-supervisor universitario a las necesidades de los estudiantes.

Centrando la atención en el ámbito de la Psicología, la formación práctica ha sido, y es, objeto de preocupación recurrente en las Conferencias de Decanos y de Vicedecanos de Prácticum. En resultas, las diversas Facultades de Psicología de las Universidades españolas han realizado acciones en aras de que el Prácticum acontezca, cada vez más, un instrumento de integración y aprendizaje de los estudiantes en relación con la práctica y el desempeño del rol profesional (e.g., García, Lemos, Echeburúa, Guerra, Maganto, Vega-Osés y Neira, 1999). En la actualidad el reto sigue vigente, y pasa por promover el desarrollo profesional del estudiantado mediante una formación práctica central en los planes de estudio del grado. Dicho de otro modo, el desafío pasa por constreñir el vínculo existente entre teoría y experiencia real, renunciando así a perspectivas y posicionamientos excesivamente teóricos y descontextualizados (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019).

A este reto se le suma la tendencia, cada vez más central y demandada, de entornos de aprendizaje híbridos, mixtos o completamente virtuales, en los que las universidades online toman mayor protagonismo, y que responden a imperativos de innovación educativa y flexibilidad en el acceso a la educación (Flores y Ocampo, 2018; Johnson, Adams, Gago, García y Martín, 2013). Virtuales o presenciales, las universidades deben velar por garantizar una formación práctica sólida para el estudiantado (García et al., 1999). Sin embargo, y al margen de las diferencias que unas y otras presentan, es relevante señalar que esta investigación se sitúa en una universidad online, concretamente, en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

1. En el marco del EEES, se establece relación entre las competencias adquiridas en las asignaturas y las competencias prácticas. En este artículo, siguiendo a las investigaciones previas, se relaciona el contenido teórico de las asignaturas con las prácticas.



Conscientes de que la formación práctica es uno de los principales pilares en el cual se deben sustentar las titulaciones, el grado de Psicología de la UOC cuenta con dos asignaturas obligatorias de prácticas, el Prácticum I (en acrónimo, PRC I) y el Prácticum II (en acrónimo, PRC II), de 9 créditos ECTS<sup>2</sup> cada una. Estas asignaturas permiten desarrollar las competencias profesionales relacionadas con los ámbitos de aplicación de la Psicología recogidos en el plan de estudios de la titulación, concretamente: a) Psicología clínica y de la salud; b) Psicología de la educación; c) Psicología de la intervención social y d) Psicología del trabajo y las organizaciones. Por último, cabe señalar que el Prácticum se realiza en la fase final del proceso formativo, es decir, en el séptimo y octavo semestre del grado, e implica 180h de formación presencial, 90h cada asignatura, en un centro de prácticas o en investigación, más la actividad académica dentro del aula virtual.

Situado el Prácticum y su importancia en el plan de estudios del grado, y más en una universidad online, el objetivo general de esta investigación es aproximarnos a las narrativas sobre la experiencia del Prácticum del estudiantado del grado de Psicología de la UOC. Más específicamente, esta investigación tiene el objetivo de abordar, mediante las narrativas, la percepción de los estudiantes respecto a: a) la coherencia entre las competencias profesionales puestas en juego en el Prácticum y los contenidos teóricos de la titulación; b) su identificación, durante el período de prácticas, con el rol profesional del psicólogo/a y c) la relación entre el Prácticum y su futuro profesional. Todo ello, en aras de identificar áreas de mejora, abordadas en la discusión, que permitan plantear acciones propositivas respecto a esta etapa formativa.

## 2. Método

Mediante una aproximación cualitativa, este estudio ha recogido y analizado las narrativas de los estudiantes que han cursado el Prácticum (PRC I o I y II) de Psicología en la UOC durante el semestre de febrero a junio de 2019.

### 2.1. Participantes

Los participantes han sido seleccionados por conveniencia, siguiendo los criterios de: a) alto rendimiento académico; b) facilidad de acceso y c) representación de los distintos ámbitos de aplicación de la Psicología, más los dos Prácticums de investigación, concretamente el de Neurociencia cognitiva y tecnologías de la información, que se enmarca en el ámbito de Psicología clínica y de la salud, y el de Estrés en el trabajo, enmarcado en el ámbito de Psicología del trabajo y las organi-

2. European Credit Transfer and Accumulation System.

zaciones. La muestra está configurada por 85 participantes, 65 mujeres (76%) y 20 hombres (24%), de edades comprendidas entre los 22 y los 63 años. De acuerdo con Duart, Salomón y Lara (2006), la muestra de este estudio representa en gran medida el estudiantado de la UOC: mayoritariamente mujer, activo laboralmente, con otro título universitario y, muy a menudo, con cargas familiares.

## 2.2. Instrumento

La recolección de datos se ha efectuado al finalizar la asignatura (del PRC I o del PRC II), a través de un cuestionario online. Este cuestionario está compuesto por un apartado de datos descriptivos más doce preguntas abiertas que sitúan al estudiante en tres momentos temporales distintos respecto a la realización del Prácticum: a) antes de empezar; b) durante su desarrollo y c) al final del proceso: reflexiones generales. En este punto es de interés señalar que el cuestionario, antes de su envío, fue previamente validado mediante el análisis de contenido utilizando la técnica de jueces y que, junto a su envío, se daba una explicación detallada a los participantes sobre los objetivos de la investigación y el tratamiento que recibirían sus datos personales.

A pesar de haber recogido las narrativas de los estudiantes en tres momentos temporales distintos, este artículo (y dada la relevancia de sus hallazgos) ahondará específicamente en los resultados referentes al último apartado, además de tener en consideración los datos descriptivos. Es decir, sus resultados se basarán en las narrativas de las seis preguntas que recogen las reflexiones generales del final del proceso.

## 2.3. Procedimiento de análisis

El tratamiento de los datos se realizó mediante un análisis de contenido temático inductivo, a través del cual se establecieron categorías en base a las narraciones de cada uno de los estudiantes (Patton, 2002). El procedimiento analítico se desarrolló en dos fases diferenciadas: primero, se realizó una lectura del conjunto de los datos para identificar, a modo de pre-análisis, los temas generales y segundo, se realizó el análisis sistemático del corpus, utilizando como soporte el programa informático Atlas.ti versión 7.

## 3. Resultados

Los resultados descriptivos ofrecen algunos datos de interés a considerar. Tales como que un 54% de los participantes respondieron al cuestionario con base a su experiencia en el PRC I y que el 46% restante lo respondió con base a sus experiencias en el PRC I y en el PRC II. En relación a la distribución del tipo de

centro donde han realizado el Prácticum, un 51% ha escogido un centro privado, un 20% un centro público y el 29% restante se reparte entre otros tipos de centro, como fundaciones o asociaciones. Por último, en cuanto a la oferta, un 39% de los estudiantes ha realizado las prácticas en un centro ofertado por la UOC, mientras que el 61% restante lo buscó por cuenta propia.

Si atendemos a los ámbitos, un 45% de los estudiantes ha realizado el Prácticum en Psicología clínica y de la salud, siendo la especialidad con más representación; el elevado número de estudiantes que decide realizar las prácticas en un centro clínico responde a que este ámbito es el que despierta mayor interés en el estudiantado y que, consecuentemente, cursa esta mención. En segundo lugar, se sitúa la especialidad de Psicología de la educación, que queda representada por el 24%, seguida por la Psicología de la intervención social, con un 19%, y la Psicología del trabajo y las organizaciones, con un 8%. Siendo los Prácticums de investigación los que reciben un interés más residual, con un 3% el de Neurociencia cognitiva y tecnologías de la información y un 1% el de Estrés en el trabajo.

Realizado el repaso a los resultados de corte más descriptivo, a continuación se presentarán los resultados del análisis de contenido temático en tres apartados, de acuerdo con los objetivos específicos del artículo.

### **3.1. Competencias profesionales en el Prácticum y coherencia con los contenidos teóricos del grado**

Antes de abordar las narraciones reflexivas respecto al Prácticum, es importante señalar que, muy a menudo, las experiencias y reflexiones a posteriori se ven condicionadas por el imaginario y las expectativas iniciales que se versan sobre esta asignatura. Acrecentando este efecto el hecho que en la UOC, como en la mayoría de universidades online, el Prácticum es la única asignatura de la titulación que requiere presencialidad (Cabrera y Andreu, 2013), a excepción de los Prácticums de investigación.

Entrando en contenido, y según Lévy-Leboyer (1997), las experiencias conseguidas mediante la acción, la asunción de responsabilidades y el enfrentamiento a problemas, aportan más competencias que la mejor de las enseñanzas. En consonancia con este autor, las narrativas recogidas subrayan el importante papel de los Prácticums en el desarrollo y puesta en juego de las competencias prácticas y teóricas adquiridas a lo largo del grado. En este sentido, los estudiantes convergen en señalar que el Prácticum permite el desarrollo y la adquisición de determinadas competencias, como: la capacidad de análisis, la capacidad crítica o la resistencia a la frustración. No mostrando total unanimidad en relación a la adecuación y coherencia de los contenidos teóricos de la titulación respecto al desarrollo de competencias en el Prácticum. La mayoría del estudiantado, 8 de

cada 10, considera que existe una estrecha relación entre la teoría y las competencias puestas en juego en las prácticas, a pesar de no ser tarea fácil, pues el contenido teórico es sumamente amplio y el número de horas prácticas no permite una total adecuación:

*“...en el Prácticum se hacen realidad los contenidos teóricos adquiridos, ya que permite la identificación real de los contenidos estudiados y la aplicación de las diversas estrategias estudiadas”* (estudiante del PRC II de psicología de la intervención social<sup>3</sup>).

*“...es muy difícil poder aplicar todos los conocimientos que hemos adquirido pero sí se aplican muchísimos y facilita el aprendizaje de aquellos elementos más prácticos que en la teoría nos es difícil observar (...) pero faltan horas...”* (estudiante del PRC I de psicología de la educación<sup>4</sup>).

Sin embargo, aunque en un porcentaje más residual (2 de cada 10 estudiantes), también hay quienes señalan que la coherencia no es total:

*“...no siempre, a veces cuesta aplicar la teoría estudiada”* (estudiante del PRC II de psicología clínica y de la salud<sup>5</sup>).

*“...los conocimientos los tienes pero se alejan de lo que ves en la práctica (...) no he podido ver todo lo que quisiera...”* (E-PRCI-PCS).

A veces esta falta de coherencia puede responder a la ausencia de oferta específica de Prácticums (más) emergentes o que van más allá de los ámbitos clásicos de la titulación de Psicología:

*“...no del todo, ya que como he dicho la psicología deportiva NO se trabaja en el grado, y es una pena”* (estudiante del PRC II de psicología de la educación<sup>6</sup>).

O a la existencia de Prácticums limítrofes entre dos ámbitos de conocimiento (e.g., psicología clínica y de la salud y psicología de la intervención social), en los que, el contenido o tareas principales a desarrollar se sitúan en el ámbito de menos interés del estudiante:

*“...pocos, mi labor era mucho más educativa que de intervención social”* (estudiante del PRC I de psicología de la intervención social<sup>7</sup>).

3. En acrónimo, E-PRCII-PIS.

4. En acrónimo, E-PRCI-PE.

5. En acrónimo, E-PRCII-PCS.

6. En acrónimo, E-PRCII-PE.

7. En acrónimo, E-PRCI-PIS.

O, como ya se anticipaba, a la falta de horas de prácticas que permitan una mayor preparación, en comparación con las horas de teoría:

*“...la verdad es que 180 horas en un año pues... no dan para nada. La falta de horas la he tenido que compensar con mi experiencia previa, que era la que me ha permitido tener autonomía...”* (estudiante del PRC II de psicología del trabajo y las organizaciones<sup>8</sup>).

Sea como fuere, es común que el estudiantado experimente una sensación de vértigo e inseguridad en relación al Prácticum, ya que, en consonancia con Lévy-Leboyer (1997), narran que ciertas competencias solo se adquieren y desarrollan mediante la práctica. Es por ello que, cuando se enfrentan por primera vez a esta experiencia, consideran no disponer de las competencias necesarias:

*“... determinados aspectos sólo pueden adquirirse en el seno de la práctica y, por tanto, siempre hay en mi algo de mareo, de vahído, y de sensación de inexperiencia...”* (E-PRCII-PIS).

A pesar de que la mayoría de los estudiantes consideraba que los contenidos teóricos abordados en las asignaturas del grado no serían útiles para la etapa formativa del Prácticum, al finalizar las prácticas se converge en señalar lo que estas citas ejemplifican a la perfección:

*“...al principio yo pensaba que no me serviría para nada, de muchas de las cosas que estudiábamos pensaba: “¿esto de qué me va a servir?” y luego vas, haces el Prácticum, y encaja”* (E-PRCII-PCS).

*“...he puesto en práctica muchos conocimientos de esos que mientras los estudias en los módulos piensas: “pero esto...¿para qué?”. Aunque a priori sientes que tienes un batido de datos difusos dando vueltas en la cabeza, sobre la marcha de la experiencia profesional vas tomando consciencia de que esos datos son conocimiento que empieza a tomar forma”* (E-PRCII-PIS).

Es decir, en el momento de poner en práctica el conocimiento adquirido, suelen ser conscientes de la aplicación y utilidad que tienen los contenidos abordados en la teoría:

*“...mucho parte de la teoría que durante el grado parece intangible, se observa en las diferentes intervenciones que hacen los profesionales (...)*

8. En acrónimo, E-PRCII-PTO.

*es muy interesante cuando observas una sesión clínica en la que se está usando una técnica que has estudiado” (E-PRCII-PE).*

Incluso en algunos casos se señala, de forma muy positiva, que las prácticas han profundizado más allá de los contenidos que, a priori, se consideraba que debería incluir la formación de grado:

*“...van mucho más allá, ya que la investigación que se produce realizando el Prácticum de investigación te hace trabajar aspectos, conceptos y temas a nivel de neurociencia que no se ven en un grado” (estudiante del PRC II de investigación en neurociencias<sup>9</sup>).*

Cabe señalar que esta narrativa, que exalta la relación entre el conocimiento y las competencias adquiridas, se generaliza en buena medida en los estudiantes que han cursado el Prácticum de investigación; esto, puede explicarse, en buena parte, por el desconocimiento de las tareas, roles y salidas laborales propias del psicólogo en el campo de la investigación, que sitúan al estudiante ante una experiencia nueva y a la que no tienen expectativas ni imaginario asociado.

Por último, es importante señalar que 1 de cada 10 estudiantes subraya la carencia de asignaturas que contemplen aspectos más específicos, como, por ejemplo, trastornos del aprendizaje o adicciones; así como resaltan la falta de asignaturas relacionadas con el ámbito de la Psicología del trabajo y las organizaciones, ya que, realizando una proyección de futuro, afirman que es uno de los campos dónde encontrarán más salidas laborales:

*“... en el ámbito de las organizaciones existen muy pocas materias troncales y sería de importancia incluirlas, dado que un gran número de licenciados acabarán en este ámbito” (E-PRCII-PTO).*

Esta falta de asignaturas en este ámbito responde al énfasis de contenidos que, hasta ahora, ha caracterizado el plan de estudios del grado de psicología en la UOC.

### **3.2. Identificación con el rol profesional**

Las narraciones recogidas muestran una identificación progresiva, *in crescendo*, con el rol profesional del psicólogo. En consecuencia, el Prácticum permite conocer las características propias de la profesión, al tiempo que posibilita la identificación (o no) con el rol profesional de cara al futuro:

9 En acrónimo, E-PRCII-IN.

*“Sí, me he identificado. Gracias al Prácticum hubo un momento en que sentía que era Psicólogo” (E-PRCII-PCS).*

*“A mi me ha servido para saber lo NO quiero hacer en un futuro. No obstante la experiencia no ha sido totalmente negativa, he aprendido cosas (...) y ahora tengo claro que a esto no me voy a dedicar en un futuro” (E-PRCI-PIS).*

En este sentido, existen tres tipologías de narración diferenciadas. Por un lado, las de los estudiantes sin experiencia en el ámbito, que señalan una identificación progresiva con el rol profesional:

*“...me he identificado muchísimo pero muy poco a poco (...) los nervios y la duda siempre estuvieron presentes (...), pero me sentía segura de lo que iba a decir y con los conocimientos adecuados para argumentar mi exposición” (E-PRCI-PE).*

Por otro, las de los estudiantes que parten de un contacto previo con la actividad profesional, como resultas de su trayectoria laboral o de la realización del PRC I, y que narran mayor seguridad y una identificación más completa con el rol del psicólogo:

*“...con el Prácticum me he identificado con el rol profesional que realizo habitualmente en mi centro de trabajo” (E-PRCI-PIS).*

Y, finalmente, las narraciones de aquellos estudiantes que no han llegado a identificarse con el rol profesional debido a: a) el desarrollo de tareas poco adecuadas o inapropiadas para un Prácticum de Psicología: *“En mi opinión son prácticas de asistencia, no de aprendizaje” (E-PRCI-PCS);* b) la falta de acuerdo o interés respecto a la corriente psicológica del centro de prácticas: *“Mi visión de los procesos es humanista, así que me he sentido un poco incómodo con el rol tan simétrico de los profesionales del centro” (E-PRCI-PIS)* o; c) las expectativas sobrepasadas (en relación a la realidad) respecto a las tareas que podrán desempeñar en un Prácticum: *“...prácticamente mi tarea fue observar y solo observando pues no te identificas (...) mi idea era tener más autonomía y llevar casos directamente...” (E-PRCII-PCS).*

Como anteriormente se señalaba, los estudiantes suelen narrar una sensación de inseguridad inicial que, con el devenir de los días, se convierte en confianza en sí mismos; hecho que les permite esta identificación progresiva con el rol profesional del psicólogo:

*“Totalmente, al principio había dudas y miedos, pero, poco a poco vas cogiendo confianza y vas entrando en el rol...” (E-PRCII-PE).*

Cabe señalar que en esta identificación profesional, cobra suma importancia la figura y labor del tutor de centro a lo largo de la estancia de prácticas:

*“...he tenido suerte, ya que mi tutora de centro ha fomentado en todo momento mi desarrollo progresivo dentro de las prácticas. Realmente he tenido la sensación de estar ejerciendo como psicólogo” (E-PRCII-PIS).*

*“... poco a poco, gracias al apoyo y supervisión de los profesores de la UOC y del tutor de centro, he ido cogiendo confianza hasta desarrollar la iniciativa y la autonomía” (estudiante del PRC I de psicología del trabajo y las organizaciones<sup>10</sup>).*

En este sentido, la supervisión, como herramienta de aprendizaje, permite ajustar los propósitos formativos del Prácticum, potencia la sinergia entre tutores y estudiantes, y permite orientarles en su experiencia y vivencia particular.

### **3.3. Relación entre el Prácticum y el futuro laboral como psicólogos**

De forma mayoritaria (9 de cada 10 estudiantes), se señala que existe una relación clara entre el Prácticum y el futuro laboral como psicólogos:

*“Absolutamente, los dos Prácticums me han permitido tener un primer contacto profesional dentro del ámbito de la Psicología y tengo la sensación que han sido mi primera llave de inserción profesional” (E-PRCII-PIS).*

*“Ojalá. Quiero pensar que sí. Sé que es difícil y me ha pillado un poco mayor, pero he descubierto que este grado que empecé por curiosidad, me ha enganchado completamente y quiero pensar que aunque mayor, pueda volver a reiniciarme” (E-PRCII-PCS).*

En los otros casos, 1 de cada 10, el Prácticum ha servido para descartar un ámbito laboral posterior. A pesar de ello, señalan que algunas de las competencias puestas en juego a lo largo de las prácticas son transversales y que les serán útiles para otros contextos:

10 En acrónimo, E-PRCI-PTO.



*“...¿utilidad? mucha, ahora sé que aquí no está mi futuro laboral...” (E-PRCII-PIS).*

*“...de todos modos algunas de las competencias adquiridas son lo bastante transversales para poder aplicarlas en diversos campos profesionales y para la vida en general....” (E-PRCII-PCS).*

## 4. Discusión

Este artículo ha centrado el interés en la experiencia vivida y la valoración realizada del Prácticum; con el fin de aproximarse, desde una posición fenomenológica, a los significados construidos y al meta-aprendizaje de los estudiantes con base a esta experiencia (Gardiner, 1989; Mérida et al., 2012; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019; Selva et al., 2019b; Valera, 2017). La investigación se ha enmarcado en una universidad online, la UOC, y en un contexto social y tecnológicamente cambiante que atisba cambios importantes en la educación; lo que, en conjunción, supone un desafío aún mayor para una asignatura como las prácticas curriculares (Armengol et al., 2019).

Como ha podido verse, las narraciones que se asocian al Prácticum son múltiples, ya que, como indican Mérida et al. (2012), el punto de partida de la narración es el individuo y su propia subjetividad, por ende, podrían encontrarse tantas vivencias como estudiantes cursen esta asignatura. Sin embargo, las distintas narraciones presentan denominadores comunes que permiten agruparlas, principalmente, en dos realidades distintas. Valga como ejemplo de esta dicotomía las siguientes citas, que representan, de forma dispar, las reflexiones finales del estudiantado en relación al Prácticum:

*“...cuando eres padre, tratas de hacer crecer una empresa particular y al mismo tiempo estudias, todo resulta complicado y en muchas ocasiones agotador, pero he disfrutado tantísimo de esta experiencia que no cambiaría nada, ha sido la guinda del pastel” (E-PRCII-PIS).*

*“...¡sólo sé que no se nada! tal vez a nivel teórico disponemos de mucha información pero a nivel práctico nada de nada y la cosa está en que ésta es una profesión básicamente de trabajo directo y donde tienes que improvisar, y debes tener claros los pasos a seguir (...) me he sentido poco preparada....” (E-PRCI-PCS).*

Mientras que la primera cita subraya la consolidación de una etapa y la culminación de la formación, la segunda exalta la falta de preparación así como de relación entre los contenidos del grado y los puestos en juego en el Prácticum (Va-

lera, 2017). Claramente, los estudiantes representados por la primera narrativa, el mayor porcentaje (82%), ven acometido el propósito del Prácticum, que, como indican Villa y Poblete (2004), pasa por adquirir las competencias necesarias para adentrarse al mundo laboral como psicólogos. Este cometido puede darse, como anticipó Zabalza (2016), cuando se cumplen las condiciones de coherencia, centralidad y complementariedad en el proyecto formativo del Prácticum; abriendo la puerta a que, si el estudiante afronta el período de prácticas con talante y actitud, éste acontezca una verdadera experiencia de aprendizaje.

Atendiendo a los resultados, y de acuerdo con la literatura consultada (e.g., Zabalza, 2016), el Prácticum acontece una oportunidad de desarrollo personal y profesional para todos los implicados. Siendo especialmente útil para perfilar y determinar la elección vocacional-profesional posterior de los estudiantes (Kolb, 1984); y es que, en buena parte, ésta estará condicionada por la identificación (o no) con el rol profesional que se haya desempeñado en las prácticas. En otras palabras, mientras que para algunos estudiantes el Prácticum servirá como herramienta y proceso de profesionalización hacia el campo o actividad de la psicología a la que querían dedicarse, para otros, será útil en tanto que les permitirá descartar un ámbito profesional que no se ajuste a sus expectativas y proyección laboral futura, sin que ello implique que las competencias adquiridas no las puedan aplicar en otros contextos y/o campos profesionales.

A pesar de que la asignatura de prácticas forma parte de todos los planes de estudio de las titulaciones de psicología, en el caso de la UOC (como en el resto de universidades online), juega un papel más relevante, al ser la única asignatura presencial del plan de estudios “...es la única asignatura ‘experiencial’, que te aproxima a la realidad y donde chocan los conocimientos, las destrezas y las habilidades” (E-PRCI-PCS). Consecuentemente, este hecho predispone al estudiantado a depositar mayores expectativas ante el Prácticum; suponiendo, por ello, una mayor exigencia y reto respecto a las universidades presenciales (García et al., 1999). En este sentido, uno de los puntos fuertes señalados por el estudiantado de la UOC, en relación a su plan de estudios, es su estructura formativa, la cual les permite: a) contar con dos Prácticums obligatorios de 9 créditos ECTS; es decir, 180h en el centro de prácticas (erigiéndose como una de las universidades del estado español con más horas prácticas); b) realizar una aproximación al rol profesional del psicólogo en el PRC I y un desarrollo competencial completo en el PRC II y; c) cambiar de ámbito entre el PRC I y el PRC II, facilitando un mayor conocimiento de los ámbitos profesionales, las salidas laborales y posibilitando mayormente la identificación con el rol profesional del psicólogo, valga como ejemplo esta cita: “Tengo una amiga que lo tenía muy claro, clínica, y empezó unas prácticas de RRHH, fue avanzando y ahora lo que tiene muy claro es que hará la trayectoria de organizaciones, aunque tam-

*poco descarta hacer un Prácticum de clínica, para decidir con más seguridad lo que más le gusta” (E-PRCII-PCS).*

La aproximación fenomenológica a las narrativas ha permitido acercarnos a la caracterización más subjetiva de la experiencia vivida, así como a los sentimientos y vivencias de los estudiantes en relación al Prácticum. Todo ello, en aras de poder implementar mejoras que permitan cumplir de la forma más óptima con la responsabilidad social y educativa que tenemos las universidades como centros de formación superior. En este sentido, las características propias del perfil de estudiante de la UOC (Duart et al., 2006), de más edad y que a menudo concilia con otros ámbitos (laborales y/o familiares), predispone a conferir una mayor dosis de reflexividad a sus narrativas.

A este respecto, los estudiantes convergen en señalar algunos aspectos de mejora en el conjunto de la asignatura. En relación a la estancia en el centro de prácticas, el estudiantado señala la necesidad de: a) aumentar horas de prácticas, ampliar el número de plazas y la oferta propia de centros en todas las comunidades autónomas y b) contar con una mayor relación entre los profesores del aula y los tutores de centro, a fin de co-diseñar el Prácticum más oportuno (*ad hoc*) para cada estudiante y de mejorar así su seguimiento académico-práctico. En relación a la parte docente, el estudiantado señala la necesidad de: a) equilibrar la carga docente, ajustando o reformulando el objetivo de las memorias de trabajo a entregar al final de la asignatura, y permitiendo una mayor flexibilidad en sus contenidos; así como facilitando el acceso a trabajos excelentes (memorias) que sirvan de guía y b) recibir mayor asesoramiento antes de elegir centro de prácticas por parte de la universidad, así como poder contar (para quien lo desee) con reuniones presenciales.

En conclusión, el Prácticum representa la primera oportunidad de objetivar la experiencia en el mundo laboral, permitiendo al estudiantado posicionarse como futuros profesionales. Las experiencias prácticas, que aproximan a la cultura de la profesión y a las organizaciones donde se circunscribe la práctica profesional, en conjunción con las prácticas docentes propuestas por el profesorado de la universidad, permiten a los estudiantes afianzar y/o construir su identidad profesional (García et al., 2019; González et al., 2017). A tenor de los resultados, las narrativas de los estudiantes deben estimularnos a que, como profesionales vinculados al Prácticum, rompamos dicotomías y estrechemos vínculos entre teoría y práctica, velando por la creación de marcos de referencia cognitivos comunes, así como por la calidad de la tutorización y el seguimiento fuera y dentro de las aulas. En esta misma línea, las universidades deben seguir apostando por incluir cada vez más formación práctica relacionada con el ámbito y rol profesional, que posibilite la puesta en juego de las competencias específicas y transversales de la titulación, como la ética, más relevante, si cabe, en una profesión como Psicología.

## Referencias bibliográficas

- Armengol, C., Del Arco Bravo, I., Gairín, J., Muñoz-Moreno, J.L & Rodríguez-Gómez, D. (2019). Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación. *Revista Prácticum*, 4 (1), 19-36. <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/59>
- Cabrera, N. & Andreu, Ll. (2013). Guía del Prácticum Màster en Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge. Consultado el 13 de enero de 2020 en: [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/24901/6/Guia%2Bdel%2Bpracticum\\_MDATL\\_Catal\\_Mes\\_Pract\\_virtual\\_2013\\_14\\_2n\\_SEMESTRE.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/24901/6/Guia%2Bdel%2Bpracticum_MDATL_Catal_Mes_Pract_virtual_2013_14_2n_SEMESTRE.pdf)
- Duart, J.M., Salomón, L., & Lara, P. (2006). La Universitat Oberta de Catalunya (UOC): innovación educativa y tecnológica en educación superior. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 9(1-2), 315-344. <https://doi.org/10.5944/ried.1.9.1039>
- Florencia, M. & Ocampo, S. (2018). Una experiencia de acompañamiento tecnopedagógico para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. *Revista Educación*, 43 (1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28457>
- García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M. & González-Fernández, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59. <https://n9.cl/civtj>
- García, S.M., González, R. & Martín, A.M. (2019). *La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. (RES0010)*. XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas, 579-596. Consultado el 19 de diciembre de 2019 en: <https://reppe.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf>
- García, E., Lemos, S., Echeburúa, E., Guerra, J., Maganto, C., Vega-Osés, A., & Neira, D. (1999). Tres modelos de prácticum en las universidades españolas: psicología en Oviedo, psicología clínica en el País Vasco y psicopedagogía en Santiago de Compostela. *Psicothema*, 11(2), 261-278. <https://n9.cl/5kuw>
- Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision*. Whashington, DC: Open University Press.
- González, R., Martín-Cuadrado, A.M. & Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>
- Johnson, L., Adams, S., Gago, D., García, E. & Martín, S. (2013). *NMC Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en América Latina 2013- 2018*. Un Análisis Regional del Informe Horizon del NMC. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Levy-Leboyer, C.(1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Martínez-Momblan, M., Melero-García, A., Fernández-Cervilla, A.B., Colina-Torralva, J. & Basco-Prado, L. (2019). Satisfacción de los agentes implicados en la autoevaluación del proceso de aprendizaje. Consultado en: <http://www.theoriacongresos.com/poio2019/comunicaciones/posters-e/ver-poster/40e4ca12ab62a43385bfa52df39516c5>

Mérida, R., González, M.E. & Olivares, M. de los A. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado*, 16(3), 447-465. <http://hdl.handle.net/10481/23119>

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Saiz-Linares, A. & Ceballos-López, N. (2019). El Prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344>

Selva, C., Martínez, M., Martín, C., Ortiz, J., Méndez, M., Navarrete, A., Alsina, F. & Cortina, L. (2018). Conscious Learning: una metodología docente activa para entornos virtuales. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Consultado en: <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/349195/440364>

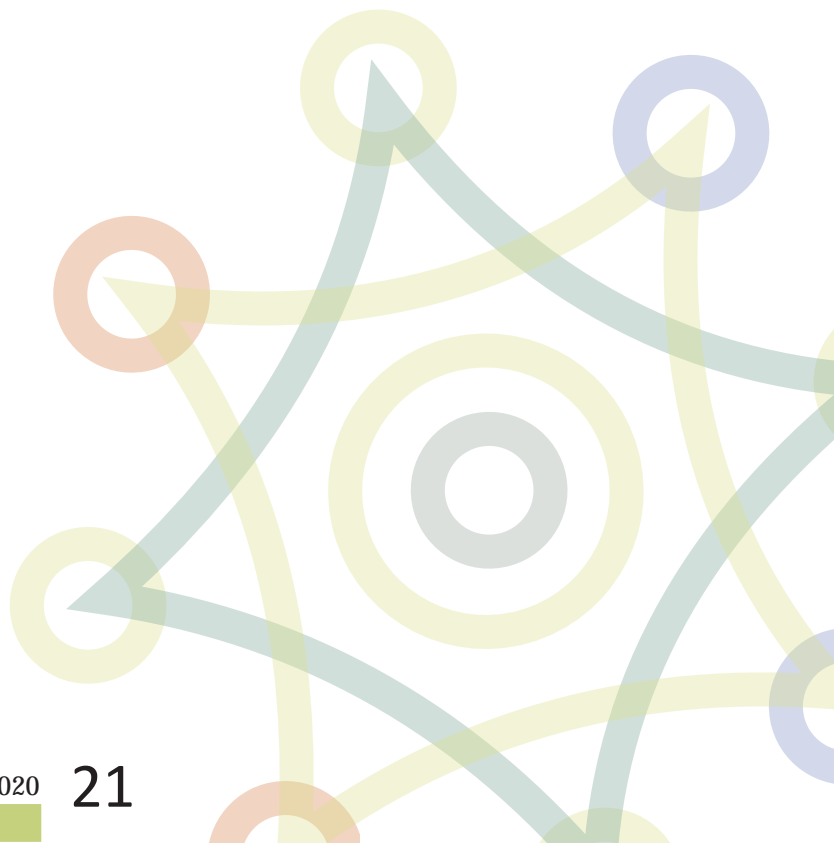
Selva, C., Vall-llovera, M., Pousada, M., Ollé, E. & Terrado, C. (2019a). *Narrativas y reflexiones como recurso didáctico: experiencias, aprendizajes y recomendaciones del estudiantado con relación al Prácticum de una Universidad Online*. Consultado en: <http://www.theoriacongresos.com/poio2019/comunicaciones/posters-e/ver-poster/b1150be888f4333e989b1c96f683acc6>

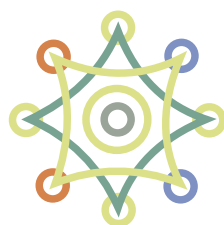
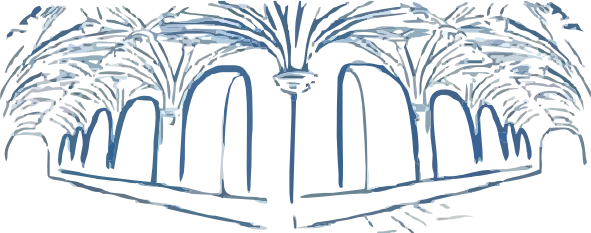
Selva, C., Vall-llovera, M., Pousada, M., Ollé, E. & Terrado, C. (2019b). *Narrativas y reflexiones como recurso didáctico: experiencias, aprendizajes y recomendaciones del estudiantado con relación al Prácticum de una Universidad Online*. (RES0106). XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas, 1266-1278. Consultado en: <https://reppe.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf>

Villa, A. & Poblete, M. (2004). Prácticum y Evaluación de Competencias. *Profesorado, revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-19. Consultado en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>

Valera, C. (2017). Voces de los estudiantes de las prácticas docentes. En M. González et al., (coords). *Recursos para un Prácticum de calidad*. Libro de Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas, (pp. 205-207). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, Poio.

Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://n9.cl/21wa>





Raposo-Rivas, M.; Quadros-Flores, P.;  
Martínez-Figueira, E.; Pereira da Silva, A. & Tellado  
González, F. (2020). Utilización de TIC para  
la innovación en el Prácticum.  
*Revista Practicum*, 5(1), **22-36**  
DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9814

## Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum

### Use of ICT for innovation in Practicum

**Manuela Raposo-Rivas**

Universidade de Vigo

[mraposo@uvigo.es](mailto:mraposo@uvigo.es)

**Paula Quadros-Flores**

Escola Superior de Educação, I. Politécnico do Porto, inED

[paulaqflores@ese.ipp.pt](mailto:paulaqflores@ese.ipp.pt)

**Esther Martínez-Figueira**

Universidade de Vigo

[esthermf@uvigo.es](mailto:esthermf@uvigo.es)

**Armando Pereira da Silva**

Escola Superior de Educação, I. Politécnico do Porto

[asilva@ese.ipp.pt](mailto:asilva@ese.ipp.pt)

**Fernando Tellado González**

Universidade de Vigo

[ftellado@uvigo.es](mailto:ftellado@uvigo.es)

## Resumen

Las oportunidades de las TIC en el Prácticum han sido objeto de estudio y análisis durante los últimos años, tanto para la gestión de este período formativo como para su tutorización y seguimiento, la búsqueda de información y la comunicación entre los implicados. En menor medida se ha indagado sobre sus posibilidades para la evaluación, la participación y la innovación educativa. Este trabajo se centra en el conocimiento que sobre las TIC poseen y la utilización que

realizan 29 futuros docentes durante su período de prácticas curriculares. La información obtenida a través de un cuestionario creado *ad hoc*, permite concluir que durante este período formativo es escaso el uso de creativo e interactivo de los recursos tecnológicos, así como la práctica de metodologías innovadoras y activas en contextos reales.

## Abstract

The opportunities of ICTs in Practicum have been the object of study and analysis in recent years, both for the management of this training period and for its tutoring and supervision, the search for information and communication among those involved. To a lesser extent it has been asked about his chances for evaluation, participation and educational innovation. This work focuses on the knowledge that 29 future teachers have about ICTs and the use that they make of them during their curricular training period. The information obtained through an *ad hoc* questionnaire, allows us to conclude that during this training period, the creative and interactive use of technological resources is limited, as well as the practice of innovative and active methodologies in real contexts.

## Palabras claves

Prácticum, tecnologías de la información, innovación educativa, universidad, TIC.

## Keywords

Practicums, information technology, educational innovations, universities, ICT.

## 1. Introducción

La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la enseñanza superior y su incidencia sobre los métodos pedagógicos es, según González-Valiente (2015), una de las temáticas emergentes en la investigación internacional sobre TIC. Como afirman Quadros-Flores & Raposo-Rivas (2017), son poderosos instrumentos como recursos educativos, pero exigen de una reflexión sobre los modos de incluirlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que generen una auténtica renovación metodológica. Dicha integración de las TIC en educación puede

estar asociada a cambios en el modo de aprender, a cambios en las formas de interacción entre quien aprende y quien enseña y a cambios en el modo en cómo se reflexiona sobre la naturaleza del conocimiento (...). Traen consigo para el aula una nueva dimensión tecnológica que puede envolver al alumnado en un ambiente de aprendizaje más creativo, interactivo y sobre todo dinámico” (Lopes & Gomes, 2018, p.259).

Al mismo tiempo, las TIC se erigen como elementos clave para superar en nuestros centros docentes la cultura del aula como espacio formativo único, y de la pizarra y del libro de texto como medios didácticos por excelencia (Raposo-Rivas, 2011). Esto exige, según la autora, desempeñar otros roles, que vendrán determinados tanto por el entramado tecnológico en el cual se vea el profesorado inmerso, como por los nuevos requerimientos que éste demande, las nuevas estructuras comunicativas con las cuales se va a enfrentar, y por el nuevo tipo de interacción.

Zabalza (2011) también advierte de la importancia de evidenciar las potencialidades de las TIC y de la necesidad de que los futuros profesores/as las experimenten durante su formación inicial, especialmente en el contexto del Prácticum. Estos recursos tecnológicos en educación, tal y como señala Díaz (2011), facilitan cierta manera de trabajar, posibilitan otros escenarios formativos, así como un nuevo sistema de aprendizaje práctico en la formación de los futuros profesionales que se incorporarán al mundo del trabajo desde las aulas universitarias.

Pero debemos tener en cuenta que, integrar las TIC en los procesos formativos, supone un doble proceso de resolución de problemas y de experimentación (Domínguez, Doval, Pérez & Raposo, 2005, citados en Raposo-Rivas, 2011):

- Es un continuo proceso de resolución de problemas porque no hay un único modo de usarlas en la clase. Este proceso de integración es resultado de una mezcla de elementos como por ejemplo: los intereses y aptitudes del docente, las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes, las características del currículo, el contexto escolar, el equipamiento y recursos disponibles.
- Es un proceso de continua experimentación porque se necesita explorar diferentes tecnologías y formas de uso para determinar qué es lo que funciona mejor en determinadas circunstancias, qué no funciona y por qué..., y tratar de mejorar en base a aquello que se ha aprendido.

Por otro lado, consideramos que las prácticas escolares, prácticas externas, prácticas preprofesionales o Prácticum, es uno de los momentos más importantes para la formación de cualquier profesional. Tal y como señala Tedesco (2011), es necesario reflexionar y definir para qué debemos formar a nuestro personal docente, es decir, cuál es la función que deben cumplir en la sociedad. Para ello, según el autor, en su aprendizaje se deben contemplar tres grandes tipos de alfabetizaciones (lectoescritora, científica y digital), que son las áreas de la profesionalización docente que deben reforzarse en toda su formación inicial y particularmente, en su formación preprofesional, esto es, en las prácticas externas. Es en este momento formativo, que se tiene “la oportunidad de entrar en contacto directo con la realidad profesional en el que estará inmerso, más allá de concretar presupuestos teóricos adquiridos por la observación de determinadas prácticas específicas y del diálogo con profesionales más experimentados” (Lopes & Gomes, 2018, p. 266). En este período, estamos 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 (...). 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 (Zabalza, 2016, p.7).

Según Raposo-Rivas (2011), durante el desarrollo del Prácticum como momento en la formación universitaria con identidad propia, el estudiante en prácticas está vinculado a un futuro escenario profesional donde se manifiestan y ejercitan las competencias trabajadas en la titulación, al mismo tiempo que, desde la institución receptora se debe garantizar la construcción del conocimiento sobre la práctica y se orienta y guían las tareas realizadas. La autora afirma que es el marco ideal de un aprendizaje vinculado al mundo laboral, en el que se da el difícil cometido de enseñar a enseñar, “facilitar” el aprendizaje y promover la participación e incorporación del estudiante universitario a la vida de un determinado centro educativo. Además, en opinión de Lopes & Gomes (2018), el periodo de prácticas da al futuro profesorado, la oportunidad de conocer el contexto en el que va a trabajar, permitiéndole aplicar la teoría adquirida durante la formación y poner en práctica el aprendizaje realizado; es el momento en que el profesorado en formación inicial se da cuenta de la realidad educativa, incluyendo los medios y recursos a su disposición. Teniendo en cuenta que cada vez más esa realidad integra las tecnologías, es necesario que las instituciones de educación superior sean conscientes y formen a sus futuros profesionales para utilizarlas. Según López y Gómez (2018), podemos observar

una “práctica de modelaje” importante, en la medida en que los futuros/as docentes tendrían la tendencia de reproducir prácticas a las que habrían sido expuestos durante su formación inicial. Pero, la formación inicial debe ofrecer aprendizajes centrados en el uso pedagógico de las TIC, así los futuros docentes estarían más motivados y capacitados para utilizarlas en el aula (Lopes & Gomes, 2018, p.261).

Las autoras insisten en la pertinencia de utilizar el seminario como estrategia de formación:

“hacer seminarios de prácticum centrados en el ámbito de las TIC, para que conozcan y experimenten herramientas que les puedan ayudar en su futura práctica pedagógica y así contacten con el “mundo que les espera”. Esto los prepara para la realidad educativa que se van a encontrar en las aulas (...). Estos seminarios proporcionan un conjunto coherente de saberes, apoyados en actividades prácticas y de iniciación al ámbito pre-profesional, para desarrollar las competencias profesionales con TIC; proporcionan prácticas reflexivas que, por un lado, responden a nuevas dinámicas sociales y a la dimensión de “aprender a enseñar”, teniendo implicaciones en las áreas de autoformación

y de desarrollo personal y profesional, ya sea formando o como futuro formador; y contemplan una diversidad de metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación del desempeño del alumnado” (Lopes & Gomes, 2018, p.271).

Durante el prácticum, a través de las TIC se puede apoyar el desarrollo tanto de una serie de competencias genéricas de la profesión (como puede ser la gestión de la información, la autonomía en el aprendizaje, la responsabilidad ética profesional), como de aquellas otras más específicas vinculadas con la alfabetización digital, el manejo de los medios o el dominio de una jerga específica del lenguaje audiovisual e informático (Raposo-Rivas, 2011). Estos recursos tecnológicos no sólo coadyuvan en la alfabetización digital de los futuros maestros y las futuras maestras, sino que también favorecen un desarrollo más eficaz del trabajo durante el proceso de inmersión en el contexto profesional (Fernández, Gértrudix, De Cisneros, Rodríguez & Rivas, 2015), por lo que se convierten en un vehículo esencial para la comunicación y la participación de experiencias de práctica desde un punto de vista colaborativo (Fernández, 2013).

Ya se estudia la oportunidad del Prácticum de Magisterio (Grados en Educación Infantil y Primaria) como espacio para la puesta en práctica de competencias tecnológicas y digitales (Raposo-Rivas & Añel, 2005), desde hace casi dos décadas. En aquella ocasión intentamos determinar el uso que los estudiantes de último curso de la Diplomatura hacían de las TIC durante el Prácticum y con qué finalidades, es decir, ¿en qué medida se ejercitan las competencias tecnológicas adquiridas durante la formación universitaria? Con la participación de 65 estudiantes universitarios en prácticas preprofesionales, las autoras concluyen que

los educadores en su periodo de prácticas en general no utilizan los medios tecnológicos. Puede que en contadas ocasiones los centros de realización de prácticas no dispongan de medios tecnológicos suficientes para que los estudiantes los manejen y ésta puede ser una causa de su falta de uso. Por otro lado, el estudio demuestra que aún disponiendo de los medios necesarios, los alumnos/as, tanto en los centros de prácticas como en su centro universitario de referencia hacen poco uso de la tecnología (p. 944).

La cuestión ahora es constatar si esto ha cambiado con el paso de los años.

Ahora bien, la incorporación de las TIC para el desarrollo del prácticum y las prácticas profesionales, según recogen Raposo-Rivas & Martínez-Figueira (2019), responden a una filosofía centrada en el aprendizaje del estudiante, se le proporciona una oportunidad, que representa un soporte para el conocimiento y la actividad no presencial en las aulas universitarias, y se favorece su autonomía al mismo tiempo que se facilita la comunicación entre estudiantes, profesorado tutor y profesionales que supervisan en el centro de prácticas. Estos recursos tecnológicos ofrecen en este proceso un apoyo instrumental, relacional, documental, institucional y didáctico (Raposo-Rivas, 2011), particularmente en las fases de:

- observación, donde el alumnado en prácticas fundamentalmente ha de familiarizarse y observar la realidad del aula junto con los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella se llevan a cabo.
- colaboración, cuando el alumnado en prácticas puede comenzar a implicarse activamente en la dinámica del aula y ayudar y cooperar con el tutor/a.
- intervención, cuando el estudiante en prácticas puede ya dirigir e intervenir en el aula, iniciarse como docente acompañado y supervisado por su tutor/a.

A ellas, podemos añadir la fase de evaluación, cuando el alumnado puede llevar a cabo una reconstrucción personal del conocimiento mediante la reflexión y el autoanálisis de las experiencias vividas, provocando un conocimiento más significativo y práctico de la realidad.

Es el Prácticum el momento ideal para fomentar situaciones y experiencias que favorezcan la implementación de las TIC por parte de todos los agentes implicados, tanto en actividades de docencia en el aula como de intercomunicación, solución de problemas, reflexión crítica, seminarios, etc. (Martínez-Figueira & Reina, 2011). Dichos apoyos se concretan en:

- Un apoyo instrumental, como herramientas e instrumentos que posibilitan la realización de determinadas tareas: grabar observaciones y sesiones de clase, pasar apuntes, cubrir escalas o fichas de registro, crear informes, ...
- Un apoyo relacional, al servicio de la comunicación entre maestros en formación, tutores y supervisores, tanto para cada uno con su compañero/a como para los distintos grupos de referencia (alumnado -compañeros de Magisterio-, tutores/as de distintos centros educativos y supervisores/as de un mismo conjunto de estudiantes pertenecientes a distintas áreas o departamentos).
- Un apoyo documental como base en la búsqueda, consulta y elaboración de información y documentación relacionada con las unidades didácticas, la revista escolar, los actos especiales del centro, etc.
- Un apoyo institucional al servicio de la organización y gestión del aula o del centro educativo: bases de datos, hojas de cálculo, elaboración del blog de aula, página web...
- Un apoyo didáctico, cuando el estudiante en prácticas los utiliza como recurso mientras dirige e interviene en el aula.
- Sin embargo, como se ha puesto de manifiesto en un trabajo anterior (Cebrián & Raposo-Rivas, 2009), esta integración no está exenta de dificultades:
- La falta de una implementación de las TIC con una estrategia clara, definida y escalada que no responda a una mera compra de equipos y formación en el uso técnico de las TIC.

- La inexistencia de un servicio técnico de apoyo que sea más flexible y adaptable a las demandas metodológicas de los docentes universitarios. Las plataformas más habituales de los servicios informáticos no responden a las necesidades específicas de los Prácticum, por ejemplo: no da acceso a los tutores/as de los centros y no facilitan la inter operatividad de herramientas para la colaboración entre alumnos/as de distintas instituciones o centros.
- La ausencia de un marco regulador de la actuación del profesorado en los espacios virtuales. Por ejemplo, la dedicación del profesorado, la gestión del tiempo y del espacio, el contestar a los estudiantes con la inmediatez que esperan...
- El no disponer de unas funcionalidades más específicas en las plataformas como las que requiere el Prácticum: portafolios, evaluación formativa, ...
- La movilidad de estudiantes, tanto porque se acoge estudiantes foráneos con déficits en el dominio de la lengua oficial, como por problemas de acceso a las TIC según el lugar en que se realiza el Prácticum.
- La autenticación del estudiante, el tener la certeza de que los trabajos enviados fueron elaborados por ellos y son propiedad de quien los envía, o bien, que quien está al otro lado de la plataforma es quien dice ser, ...
- La continuidad y perseverancia de los alumnos/as en prácticas en la distancia propia de este período formativo.
- La necesidad de que el profesorado de la universidad y de los centros de prácticas se especialicen para la comprensión de los nuevos códigos de expresión juveniles.

El estudio que aquí se presenta se propone indagar sobre los conocimientos, uso y formación en TIC por parte de los estudiantes que se encuentran realizando o han realizado el Prácticum de su titulación. Para ello, se plantea las siguientes preguntas de investigación así como conocer ¿qué formación poseen sobre recursos tecnológicos? Y ¿qué utilización se hace de las TIC durante este período formativo en la institución donde se desarrolla el Prácticum?

## 2. Metodología

Los datos presentados forman parte del proyecto de investigación IFITIC – Inovar com TIC na Formação Inicial Docente para Promover a Renovação Metodológica na Educação Pré-escolar e nos 1º e 2º CEB<sup>1</sup>- coordinado por la Dra. Paula Flores y el Dr. Armando Silva, en la Escuela Superior de Educação de Oporto (Portugal), en colaboración con la Universidade de Minho (Portugal) y la Universida-

1 Innovar con TIC en la formación inicial docente para promover la renovación metodológica en la Educación Preescolar y en el primer y segundo Ciclo de Educación Básica.

de de Vigo (España). Dicho proyecto está dirigido a que los estudiantes durante sus prácticas curriculares recreen metodologías, diseñen y desarrollen proyectos y estrategias pedagógicas activas e innovadoras que incluyan recursos digitales, para ser desarrolladas en contextos reales con escolares de 3 a 12 años, de tal forma que desarrollen competencias y conocimientos profesionales adecuados al siglo XXI.

Como se indica en la web del proyecto<sup>2</sup>, partiendo del objetivo general “repen- sar la práctica educativa con TIC en la formación inicial docente para promover la renovación metodológica en la Educación Preescolar y en el primer y segundo Ciclo de Educación Básica”, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el estado del arte sobre estudios y proyectos, nacionales e internacionales, relacionados con el uso y dinamización de las TIC desde la Educación Preescolar hasta la Enseñanza Superior.
2. Analizar críticamente, seleccionar y producir recursos digitales en diferentes áreas curriculares.
3. Promover experiencias metodológicas innovadoras basadas en enfoques multi e hiper-sensoriales, centradas en el “saber-hacer”.
4. Analizar los resultados del impacto de las TIC en las diferentes áreas curriculares sobre el alumno/a, los modos de evaluación y el perfil docente.
5. Divulgar prácticas educativas y concepciones metodológicas innovadoras.

## 2.1 Procedimiento e instrumentos

Tras una fase inicial de revisión de literatura, se construyó, validó y aplicó un cuestionario al grupo de estudiantes universitarios que estaba realizando sus prácticas preprofesionales. Este cuestionario recoge información sobre los conocimientos adquiridos sobre TIC durante su formación universitaria, así como sus actitudes hacia las TIC. Posteriormente, se crean los recursos digitales en las diferentes áreas curriculares, se ponen en práctica con metodologías innovadoras y activas en contextos reales con escolares de 3 a 12 años, y se evalúan los resultados. Esta fase de intervención se acompaña de otros instrumentos de investigación como guiones de entrevistas, escalas de observación, grupos de discusión con los escolares, narrativas individuales de los estudiantes en prácticas y memorias de prácticas. Finalmente, toda esta información recogida es analizada por el equipo de investigación para construir un enfoque conceptual sobre el objeto de estudio que pueda ser compartido con la comunidad científica.

2 Véase: <http://ifitic.es.e.ipp.pt/>

Los datos que aquí se presentan forman parte de la primera fase del estudio y fueron obtenidos utilizando un cuestionario elaborado a tal efecto. Dicho instrumento consta de 30 preguntas que, además de conocer los datos contextuales de las personas participantes (sexo, edad, titulación, curso, universidad), permiten averiguar los recursos tecnológicos disponibles, la frecuencia y razones de uso o no uso en el ámbito formativo, los conocimientos y formación que poseen sobre ellos, así como, las actividades que realiza con las TIC y la opinión que le merecen.

- Nos centramos, por tanto, en el análisis del contexto sobre los conocimientos adquiridos y las actitudes de los estudiantes hacia las TIC, durante los estudios de grado y en el Prácticum, dando respuesta a las siguientes cuestiones:
- Conocimientos que posee sobre la utilización pedagógica de las TIC.
- Autoevaluación de la formación recibida sobre TIC.
- Frecuencia con que utiliza recursos TIC en la institución en que realiza las prácticas.
- Actividades que realiza durante las prácticas utilizando TIC con el alumnado.

## 2.2 Participantes

Como se dijo, la investigación está dirigida al estudiantado que está realizando las prácticas curriculares (prácticas educativas supervisadas) durante su formación inicial docente. Teniendo en cuenta que cada tutor/a académico supervisa un número reducido de estudiantes, se ha priorizado no tanto el número de participantes, sino la presencia de diferentes áreas curriculares (Portugués, Matemáticas, Historia y Geografía de Portugal, Ciencias Naturales y Sociales, Lenguas Extranjeras, Tecnología educativa) y niveles educativos (desde educación infantil -preescolar-, hasta la enseñanza superior).

En este trabajo presentamos los primeros resultados proporcionados durante el curso académico 2018-19 por 29 estudiantes de Prácticum de las facultades de Ciencias de la Educación (campus Ourense) y Ciencias de la Educación y del Deporte (campus Pontevedra). El perfil de los participantes de la Universidad de Vigo en esta primera fase, se define teniendo en cuenta que son mayoritariamente mujeres (21 de los 29 casos, un 72,4%), con edades comprendidas entre los 22 y los 27 años (21 casos, un 72,4%) y estudiantes de máster (15 casos, un 51,7%).

## 3. Resultados

Se analizan los resultados atendiendo, por un lado, a sus conocimientos y formación y por otro, al uso de las TIC durante las prácticas.

### 3.1. Conocimientos y formación sobre TIC

Una de las primeras cuestiones planteadas indaga sobre el conocimiento que poseen los participantes acerca de la utilización pedagógica de las TIC. Los participantes autoevalúan su conocimiento en una escala de cuatro grados: mucho, algo, poco, nada. Los datos obtenidos muestran una percepción muy modesta de este dominio, ya que el 65,5% de ellos (19 personas) considera que solamente poseen “algunos” conocimientos, y el 24,1% (7 participantes) opina que son más bien “pocos”. Escasamente un 10,3% (3 casos) manifiesta que posee “muchos” conocimientos pedagógicos, al mismo tiempo que se identifica 1 participante con la respuesta “ningún” conocimiento.

Al mismo tiempo, se valora si recibieron buena formación sobre recursos tecnológicos durante sus estudios universitarios, si aprendieron a usar las TIC y nuevas metodologías, por tanto, si conocen su utilización pedagógica. Las opciones de respuesta (figura 1) eran:

- Poco significativa: no aprendí nada.
- Razonable: aprendí a usar la tecnología, pero no la sé aplicar en clase.
- Buena: aprendí a usar la tecnología y aprendí nuevas metodologías.
- Muy buena: aprendí a usar la tecnología y sé usarla en clase.



Figura 1. Valoración de la formación sobre TIC. Fuente: elaboración propia.

Quienes participan consideran que la formación didáctica recibida es “buena” (41,4%) o “razonable” (37,9%). Aunque globalmente la valoración tiende a ser negativa, porque más del 50% consideran que “no aprendí nada” (13,8%) o que “aprendí a usar la tecnología, pero no la sé aplicar en clase” (37,9%).

### 3.2. Uso de TIC en la institución en que realiza las prácticas

Centrándose en el uso de las TIC en el contexto en que se está desarrollando la práctica preprofesional, una de las cuestiones plantea con qué frecuencia (nunca, raramente, frecuentemente, siempre) se utilizan recursos TIC en la institución, teniendo en cuenta distintas tecnologías, tanto aquellas relacionadas con la proyección (presentación de diapositivas, pizarra digital,..) como con la creación (word, tratamiento de vídeo, cámara fotográfica,...), la consulta de información (Internet, correo electrónico) o el aprendizaje (software educativo, aplicaciones,...). Los datos obtenidos se presentan en la tabla 1.

	Nunca	Raramente	Frecuentemente	Siempre
Word	0	3 (10,3%)	7 (24,1%)	19 (65,5%)
Hoja de cálculo	11 (37,9%)	12 (41,3%)	5 (17,2%)	1 (3,4%)
Presentación de diapositivas	0	3 (10,3%)	7 (24,1%)	19 (65,5%)
Tratamiento de vídeo	5 (17,2%)	16 (55,1%)	7 (24,1%)	1 (3,4%)
Correo electrónico	0	3 (10,3%)	6 (20,7%)	20 (68,9%)
Pizarra Digital Interactiva	13 (44,8%)	10 (34,5%)	4 (13,8%)	2 (6,9%)
Vídeo Proyector	1 (3,4%)	9 (30,9%)	8 (27,5%)	11 (37,9%)
Máquina fotográfica	18 (62%)	8 (27,5%)	3 (10,3%)	0
Smartphone	2 (6,9%)	9 (30,9%)	11 (37,9%)	7 (24,1%)
Software educativo	12 (41,3%)	(37,9%)	4 (13,8%)	2 (6,9%)
Internet	1 (3,4%)	1 (3,4%)	4 (13,8%)	23 (79,2%)
Aplicaciones	5 (17,2%)	11 (37,9%)	6 (20,7%)	7 (24,1%)
Software de creación y respuesta a cuestionarios	8 (27,5%)	9 (30,9%)	10 (34,5%)	2 (6,9%)

Tabla 1. Frecuencia de uso de las TIC durante las prácticas.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla, las TIC que se utilizan “siempre” durante las prácticas son: Internet (23 casos), el correo electrónico (20 casos), el procesador de textos Word (19 casos), las presentaciones de diapositivas (19 casos) y el videoproyector (11 casos). Por el contrario, “nunca” son utilizadas tecnologías como: la cámara fotográfica (18 casos), la pizarra digital interactiva (13 casos), el software educativo (12 casos) y las hojas de cálculo (11 casos).



También se ha indagado sobre las actividades que realiza con el alumnado utilizando las TIC durante el período de prácticas, utilizando una pregunta en la que se debía identificar aquellas actividades que se habían practicado, sin un número mínimo o máximo de respuestas. Particularmente, las opciones de respuesta eran: búsqueda de información, descubrir el mundo, debate de ideas, simulación, juegos, programación, comprensión de textos, elaboración de textos, resolución de problemas matemáticos, comprensión de contenidos matemáticos, envío de trabajos, publicación de trabajos, presentaciones multimedia, consolidación de contenidos, almacenamiento de la información en la nube, evaluación, creación de música, creación de vídeos, anotaciones y edición digital de audio.

En la figura 2, se pone de manifiesto que, mayoritariamente, durante las prácticas las TIC son utilizadas con los escolares para buscar de información (86,2%), utilizar juegos (65,5%), comprender textos (58,6%) o realizar presentaciones multimedia (55,2%).

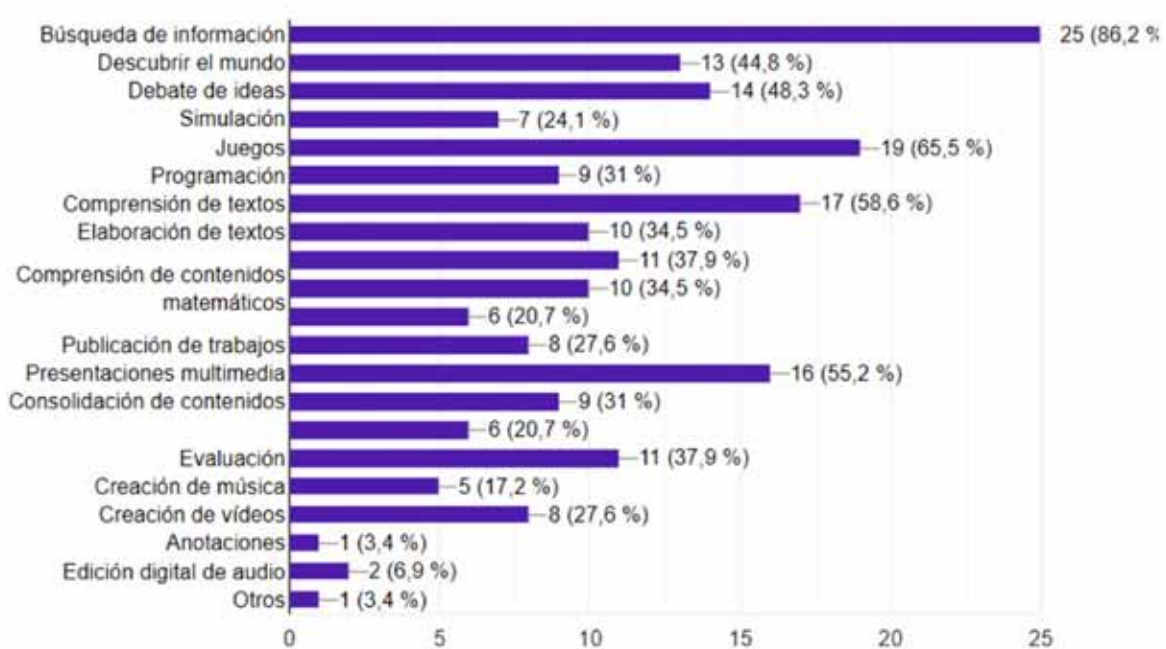


Figura 2. Actividades realizadas con TIC. Fuente: elaboración propia.

## 4. Conclusiones

Hoy en día, la formación práctica de cualquier tipo de profesión, pero especialmente del profesorado de los distintos niveles educativos, si pretende ser adecuada a su perfil profesional y responder a las demandas del mundo laboral, no puede prescindir de las tecnologías de la información y la comunicación (Raposo-Rivas & Martínez-Figueira, 2019). Las TIC constituyen un recurso que, según las autoras, “de forma progresiva durante los últimos años, se ha ido utilizando en el

prácticum para el desarrollo de competencias y la adquisición de aprendizajes” (Raposo-Rivas & Martínez-Figueira, 2019, p. 15).

Particularmente en el Prácticum, además de por el contexto social, la integración de las TIC se justifica por sus propias características técnicas (Raposo-Rivas, 2011), fundamentalmente las referidas a: la posibilidad de crear grupos de trabajo y foros de debate simultáneos y fomentar la participación; la simplicidad y oportunidad en la creación de recursos didácticos; la diversidad de medios existentes (audiovisuales, multimedia, digitales, en soporte web,...) y finalidades educativas que pueden responder (motivar, orientar, entretener, practicar, evaluar,...); la sencillez de uso de los equipos con la consiguiente transparencia en el manejo de los mismos, con la exigencia de ser expertos en metodología, no en tecnología.

Los resultados comentados recuerdan la importancia de trabajar con herramientas tecnológicas en constante evolución, lo cual implicará un replanteamiento constante de estrategias pedagógicas y viceversa (Martínez-Figueira & Reina, 2011). Es deseable que las futuras y los futuros docentes pongan en práctica los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas sobre el uso didáctico de las TIC en el desempeño de su profesión, actuando como diseminadores de prácticas innovadoras. Sin embargo, la valoración de las personas participantes sobre la formación inicial técnica y pedagógica recibida durante sus estudios universitarios es preocupante, ya que es mayor el número de percepciones negativas que positivas (51,7% frente a 48,3%). ¿Será que la formación sobre TIC desarrollada en la formación universitaria de los grados y másteres de educación está siendo fundamentalmente instrumental, de alfabetización tecnológica, más que didáctica y formativa? Cuestión ésta digna de un análisis futuro pormenorizado.

Por otro lado, los centros educativos e instituciones que acogen a los estudiantes universitarios en prácticas han de brindarles las condiciones necesarias para su óptimo desarrollo. Como dice Zabalza (2016),

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) (p.11).

Los datos obtenidos en la Universidad de Vigo en la primera fase del estudio, muestran que durante las prácticas se utilizan tecnologías, fundamentalmente, para el manejo y búsqueda de información, como Internet, el correo electrónico y el procesador de textos; y para la proyección, como las presentaciones de diapositivas y el videoprojector. Esta frecuencia de uso pone de manifiesto la falta

de utilización creativa e interactiva de los recursos tecnológicos, seguramente derivado de una escasa formación o de la necesidad de una mayor actualización científico-didáctica sobre el tema de estudio. Previamente, el trabajo de Raposo-Rivas & Añel (2005) señalaba que hay un uso frecuente de la tecnología solamente en determinados casos, como son los relacionados con la organización de tareas, la preparación de materiales y clases o para realizar la memoria del Prácticum. Para otros trabajos el uso de la tecnología es menos habitual, como por ejemplo para las tareas de gestión o las concretas de motivación e intervención con los alumnos/as.

Por ello, el proyecto IFITIC en el que se enmarcan los datos presentados, se focaliza en las prácticas educativas en general, por cuanto que se preocupa por la integración de las TIC tanto en el ámbito de la formación inicial de docentes como en la aplicación de saberes en los contextos de la práctica profesional. Como afirma Kenski (2003) la evolución tecnológica no se restringe sólo a los nuevos usos de determinados equipamientos y productos, sino que supone cambios en las prácticas (...) ya que transforman sus maneras de pensar, sentir, actuar y cambian sus formas de comunicarse y de adquirir conocimientos.

## Referencias bibliográficas

- Cebrián de la Serna, M. & Raposo-Rivas, M. (2009) (coords.). La incorporación de las TIC al desarrollo del Prácticum. En M. Raposo-Rivas, M. E. Martínez-Figueira, L. Lodeiro, C. J. Fernández, A. Pérez (2009) (coords.). *El Prácticum más allá del empleo: formación vs training*. pp. 45-48. Santiago de Compostela: Imprenta universitaria. Addenda.
- Díaz, M. D. (2011). Supervisión y evaluación del Prácticum de pedagogía mediante el uso de la web 2.0. En M. Raposo-Rivas, M. E. Martínez-Figueira, P. C. Muñoz, A. Pérez y J. C. Otero (eds.). *Evaluación y supervisión del Prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas*. pp. 641-647. Santiago de Compostela: Andavira.
- Fernández, R. (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al Prácticum de los futuros educadores en la Universidad de Castilla-La Mancha. En S. Morales (dir.). *El Prácticum como experiencia de aprendizaje en educación social: Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social*. pp. 117-148. Madrid: Universitas.
- Fernández, R.; Gértrudix, F.; Cisneros, J.C. de; Rodríguez, J. & Rivas, B. (2015). La formación del profesorado en Tecnología Educativa: Prácticas profesionales. *RELATEC*, 14(1), 115-132. <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.115>
- González-Valiente, C. L. (2015). Emerging trends on the topic of information technology in the field of educational sciences: A bibliometric exploration. *Education in the Knowledge Society*, 16(3), 91-105. <http://dx.doi.org/10.14201/eks201516391105>
- Kenski, V. (2003). *Tecnologías e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus.
- Lopes, N. & Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores. *Educatio Siglo XXI*, 36 (3), 255-274, <http://dx.doi.org/10.6018/j/349991>

Martínez-Figueira, M.E. & Reina, E. (2011). Estudio de los diarios en los eportfolios del Prácticum de educación infantil. Análisis de los diarios de los estudiantes. En M. Raposo-Rivas, M. E. Martínez-Figueira, P. C. Muñoz, A. Pérez y J. C. Otero (eds.). *Evaluación y supervisión del Prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas*. pp. 187-201. Santiago de Compostela: Andavira.

Quadros-Flores, P. & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2) 2-17.

Raposo-Rivas, M. (2011). Herramientas y recursos para el desarrollo del Prácticum. En S. Ramírez, C. Sánchez, A. García y M. J. Latorre (coords.), *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria*. pp. 31-50. Madrid: EOS.

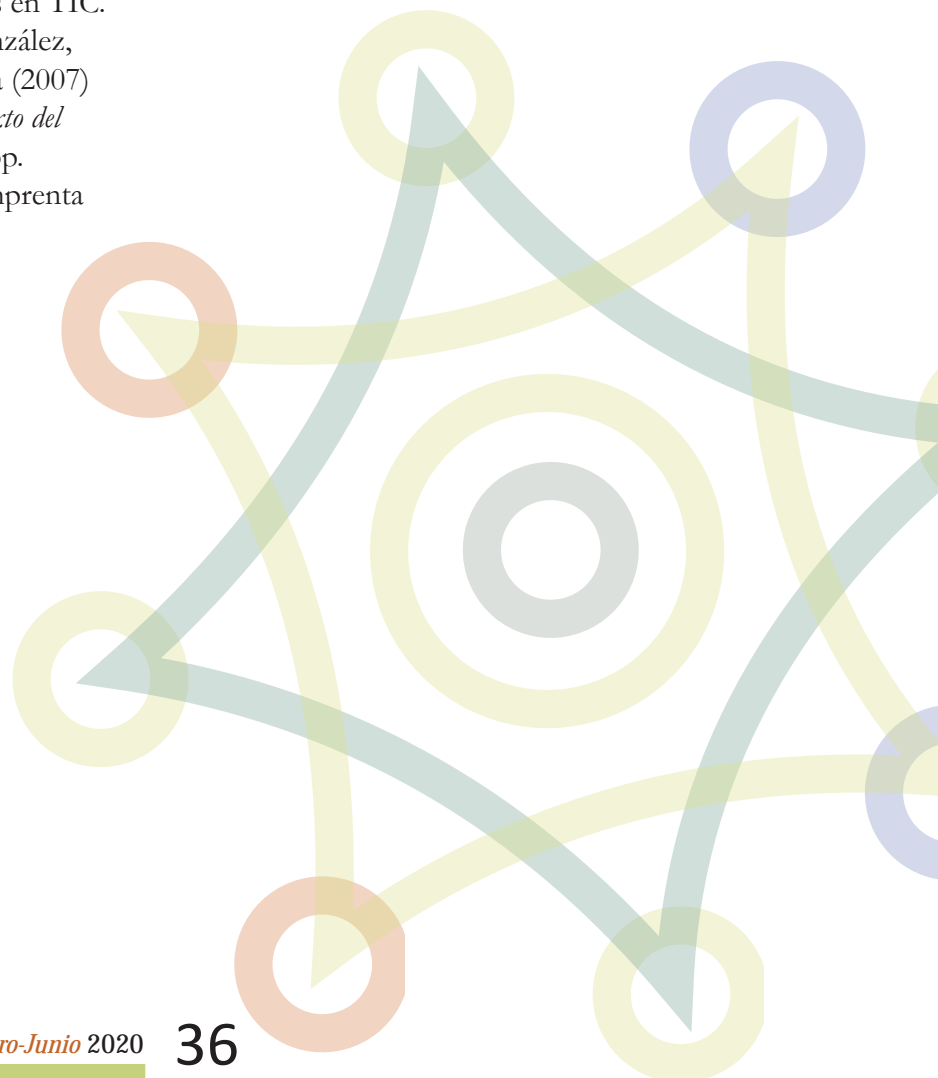
Raposo-Rivas, M. & Añel, M. E. (2007). El Prácticum de Magisterio como escenario para la puesta en práctica de competencias en TIC. En M. Raposo-Rivas, A. Cid, M. González, L. Iglesias, M. Muradás & M. Zabalza (2007) (coords.). *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. pp. 931-944. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

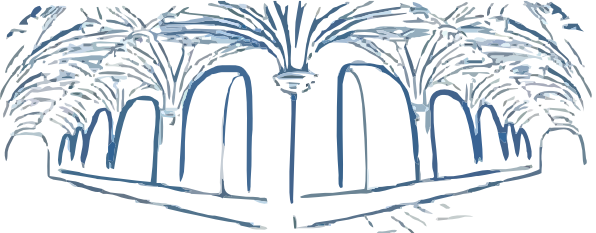
Raposo-Rivas, M. & Martínez-Figueira, M. E. (2019). ¿Tecnologías emergentes o tecnologías emergiendo? Un estudio contextualizado en la práctica preprofesional. *Educar*, 55(1), 1-20.

Tedesco, J. C. (2011). Formación del Profesorado y Construcción de Sociedades más Justas. Conferencia Magistral del III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, 5-7 de septiembre. Barcelona: Universidad de Barcelona.

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

Zabalza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.





Sarceda-Gorgoso, M.C.; Barreira-Cerqueiras, E.M.  
& Caldeiro-Pedreira, M.C. (2020). El Prácticum en la  
formación del profesorado técnico de FP.

*Revista Practicum*, 5(1), 37-53

DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9829

## El Prácticum en la formación del profesorado técnico de FP

### The Practicum in the training of VET technical teachers

**M. Carmen Sarceda-Gorgoso**

Universidad de Santiago de Compostela  
[carmen.sarceda@usc.es](mailto:carmen.sarceda@usc.es)

**Eva María Barreira-Cerqueiras**

Universidad de Santiago de Compostela  
[evamaria.barreira@usc.es](mailto:evamaria.barreira@usc.es)

**Mari C. Caldeiro-Pedreira**

Universidad de Santiago de Compostela  
[mcarmen.caldeiro@usc.es](mailto:mcarmen.caldeiro@usc.es)

#### Resumen

La LOE establece la exigencia de una formación pedagógica y didáctica para el profesorado técnico de Formación Profesional. Respondiendo a esta necesidad y, a través de un convenio entre la Consellería de Educación y la USC, se inicia un Curso de Especialización que da respuesta a esta exigencia educativa, profesional y social. Este trabajo, de corte cuantitativo, con el cuestionario como instrumento de recogida de información, se plantea como objetivo *conocer la contribución que ha tenido la materia de Prácticum en la formación del alumnado del Curso de Especialización*. Participan un total de 55 docentes en formación inicial (75,6% del total), hombres en su mayor parte y con experiencia profesional. Sus manifestaciones permiten afirmar que existe una visión muy positiva del Prácticum y una percepción elevada del desarrollo competencial. Como conclusión más destacada, se señala la alta contribución del Prácticum a un mejor conocimiento del tejido empresarial de referencia.

## Abstract

The LOE establishes the requirement for pedagogical and didactic training for technical teachers of Vocational Education and Training. Through an agreement between the Department of Education and the USC, a Specialization Course begins which responds to this educational, professional and social demand. This work, with a quantitative nature and the questionnaire as an instrument for collecting information, aims to know the contribution that the Practicum has had in the training of students in the Specialization Course. A total of 55 teachers participate in initial training (75.6% of the total), most of them men with professional experience. It is possible to say there is a very positive vision of the Practicum and a high perception of competence development. As a most prominent conclusion, the Practicum contributes to a better understanding of the reference business fabric.

## Palabras claves

Competencias, diseño de programas, formación de profesorado de formación profesional, formación inicial, formación profesional, prácticum.

## Keywords

Competencies, design of programs, vocational education teachers, initial teachers' education, vocational training, prácticum.

## 1. Introducción

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, en el artículo 95.1 especifica que para impartir enseñanzas de Formación Profesional (en adelante FP) se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, contemplándose la posibilidad de otras titulaciones no universitarias que se puedan habilitar, a efectos de docencia, para determinados módulos de formación profesional.

En lo que respecta a la formación pedagógica y didáctica, será necesario poseer un título oficial de Máster que la acredite, conforme a lo exigido en los artículos 94, 95 y 97 de la citada ley. En la disposición adicional primera se establece que la formación pedagógica y didáctica del profesorado que, por razones derivadas de su titulación, no pueda acceder a los estudios de Máster, será acreditada mediante una formación equivalente.

En la Orden EDU/2645/2011, del 23 de septiembre, se establecen los requisitos de esta formación, especificándose, en el artículo 5 los siguientes aspectos relativos a la planificación de estas enseñanzas.

1. Tendrán una duración de 60 créditos europeos y será concretada para cada ámbito territorial por la correspondiente Administración educativa.
2. Los estudios se podrán impartir en modalidad presencial o a distancia. En el primero de los supuestos han de ser presenciales los correspondientes al Prácticum y al menos el 80 por ciento de los créditos totales. Cuando la formación se imparta a distancia, en todo caso, los créditos correspondientes al Prácticum habrán de ser presenciales.
3. El Prácticum se realizará en colaboración con las instituciones educativas que impartan las enseñanzas correspondientes establecidas por las Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes.

Por primera vez, se contempla la exigencia de una formación pedagógica y didáctica para el profesorado técnico de FP, requisito que va en paralelo a la relevancia que adquieren estas enseñanzas en los últimos años (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), en los que se aprecia un fuerte incremento en la matrícula al ser consideradas puente entre la formación y la inserción laboral y, por ende, por su estrecha relación entre el mercado de trabajo y la enseñanza superior (Merino, Martínez & Valls, 2020).

Con todo, en la Comunidad Autónoma de Galicia y hasta el año 2017, no existía una oferta de formación pedagógica y didáctica dirigida a estos profesionales, produciéndose por tanto un desajuste entre la norma y la realidad educativa.

Por este motivo, y con la finalidad de responder a una necesidad real y a una demanda social y profesional en el marco de la Comunidad Gallega, se firma un convenio de colaboración entre la Xunta de Galicia y la Universidad de Santiago de Compostela que permite ofertar, para el curso 2017-2018, el denominado *Curso de especialización en formación pedagógica y didáctica del profesorado técnico de Formación Profesional (CFPyD)*, siendo estas algunas de sus características:

- Duración: 60 créditos ECTS.
- Carácter: Semipresencial (68% on line y 32% presencial). El dotarlo de carácter semipresencial facilita su realización por personas que estén trabajando, tanto en la enseñanza como en otras actividades profesionales.
- Metodología: *e-learning* y talleres presenciales que posibilitan la profundización y aplicación práctica de los contenidos trabajados. En las clases online se ofrece todo el material teórico que el alumno debe trabajar autónomamente con la orientación docente necesaria.
- Competencias.
- Contenidos: Módulos genéricos, módulos específicos, y Prácticum.

Es, precisamente, en la intersección de este último contenido de la formación con las competencias, donde se focaliza este trabajo.

## 2. El Prácticum en la Formación del Profesorado

El Prácticum es, sin lugar a duda, un eje central en la formación de cualquier profesional. Cuando consideramos la de los profesionales de la educación y, más concretamente, la del profesorado, se constata como el elemento que centra, en mayor medida, la atención de la investigación, siendo diversos los argumentos que apoyan este interés: su capacidad para establecer nexos entre teorías y prácticas concretas, promoviendo la necesaria reflexión (Elliot, 2015; Montero, 2018; Lazarová & Pol, 2019; Peinado & Abril, 2016; Stenberg, Rajala & Hilppo, 2016); su influencia en el desarrollo de la identidad profesional (García-Vargas, Martín-Cuadrado & González Fernández, 2018; Girvan, Conneely & Tangney, 2016); el constituirse en escenario privilegiado para que el futuro docente pueda testar su capacidad de transformar la información en conocimiento (Pérez Aldeguer, 2012; Zabalza, 2016); el ofrecer oportunidad de tratar con dilemas y de investigar situaciones problemáticas (Leite & Hortas, 2016), avanzando hacia procesos innovadores; o su potencial para el desarrollo de competencias (Cardoso, Pereira & Silva, 2015; Gabarda & Colomo, 2019).

Así las cosas, en los últimos años se constata un incremento considerable de estudios que profundizan en un mayor conocimiento del diseño, desarrollo y resultados de la formación práctica de los distintos profesionales, siendo, sin duda, objeto de especial interés el futuro profesorado. Centrándonos en estos últimos, el grueso de la investigación se centra en la formación de los futuros maestros y maestras (una revisión actualizada sobre el tema se puede encontrar en Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2018), aunque también es cada vez más frecuente encontrar trabajos que se sitúan en el contexto del Máster de Secundaria (Gabarda & Colomo, 2019; González, Martín-Cuadrado & Bodas, 2017, Peinado & Abril, 2016, Serrano & Pontes, 2017).

Sin embargo, son escasos los estudios que profundizan en la formación del profesorado técnico de Formación Profesional. Este hecho coincide con una tónica generalizada y ya denunciada: la escasa presencia de la FP en la investigación educativa (Sarceda-Gorgoso, Santos & Sanjuán, 2017), y que resulta prácticamente inexistente si atendemos a este cuerpo docente (Fernández de la Iglesia, Fernández Morante & Cebreiro, 2016). De la extensa revisión bibliográfica sobre el tema, se puede destacar el trabajo de Renés (2017) centrado en el diagnóstico de los estilos de enseñanza del profesorado, y en donde incluyen como objeto de estudio al profesorado técnico; los de Barreira-Cerqueiras & Rego-Agraso (2019a y 2019b) que abordan la motivación docente y el perfil de acceso a la formación



didáctica, respectivamente; o aquellos que profundizan en el nivel de satisfacción de estos futuros docentes con su formación (Barreira-Cerqueiras, Caldeiro-Pedreira & Sarceda-Gorgoso, 2019, Sarceda-Gorgoso, Rodicio-García, Caldeiro-Pedreira, M.C. & Mariño, 2019).

Desde este punto de partida, y con el objetivo de incrementar el cuerpo de conocimiento sobre este profesorado, se inicia una investigación dirigida a una mejor comprensión de cómo es la formación pedagógica y didáctica del profesorado técnico de Formación Profesional. El estudio, en la línea de otros precedentes, se sitúa en la dimensión perceptiva.

### 3. Metodología

Este estudio se caracteriza por una metodología de carácter cuantitativo, más concretamente basado en la perspectiva estadística no experimental, pues se trata de realizar, fundamentalmente, una descripción de un fenómeno, hecho o elemento en relación con un sujeto o un colectivo concreto de la manea más objetiva posible (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Así mismo, nuestra investigación es incidental ya que la recogida de datos se realiza en un momento concreto –no a lo largo de un período temporal– a través de un cuestionario como instrumento estandarizado.

#### 3.1. Objetivos de investigación

El objetivo perseguido con este estudio es el de conocer la contribución que ha tenido la materia de Prácticum en la formación del alumnado del Curso de Especialización. Para ello, se establecen una serie de objetivos de carácter más específico:

Averiguar la valoración realizada por el alumnado de la materia de Prácticum, atendiendo a sus diferentes dimensiones.

Analizar la contribución del Prácticum al desarrollo de competencias docentes.

#### 3.2. Participantes

Participan en este estudio 55 alumnos y alumnas del *Curso de Especialización* de la primera edición (edición 2017/2018), que configuran la muestra participante (N).

##### 3.2.1. Características de los participantes

Atendiendo al perfil de los participantes (tabla 1) y considerando el sexo, un 65,5% son hombres y un 34,5% son mujeres. Su edad se sitúa, mayoritariamente, en más de 35 años.

Por otro lado, en lo que respecta a la especialidad, las familias profesionales que acogen a un mayor número de sujetos son las de *Hostelería y Turismo* (27,3%) e *Imagen Personal* (25,5%). En el lado opuesto se sitúan *Artes y artesanías* y *Textil, y Confección y piel* con solamente un 5,4% de los participantes, al sumar los porcentajes muestrales de ambas especialidades. Complementariamente y, cruzando las variables género y familia profesional, mayoritariamente, los hombres se sitúan en las familias profesionales de *Hostelería y Turismo*, y *Transporte y mantenimiento de vehículos*, y las mujeres en *Imagen personal*. Así mismo, un dato significativo a destacar es la inexistencia de presencia femenina en las familias profesionales de *Artes y artesanías; Textil, confección y piel; Madera, mueble y corcho; y Fabricación mecánica*.

		N	%
Sexo	Masculino	36	65,5
	Femenino	19	34,5
Edad	21 a 25 años	7	12,7
	26 a 30 años	6	10,9
	31 a 35 años	5	9,1
	Más de 35 años	37	67,3
Familia profesional	Artes y artesanías	1	1,8
	Imagen personal	14	25,5
	Hostelería y turismo	15	27,3
	Textil, confección y piel	2	3,6
	Transporte y mantenimiento de vehículos	11	20
	Madera, mueble y corcho	4	7,3
	Fabricación mecánica	8	14,5
Experiencia profesional	No	12	21,8
	Sí	43	78,2
	Se corresponde con la titulación	34	79,1
	No se corresponde	9	20,9
Tiempo de experiencia	Menos de un año	4	9,3
	De 1 a 2 años	3	7
	De 2 a 3 años	4	9,3
	Más de 3 años	32	74,4

Experiencia profesional Docente	No	36	65,5
	Sí	19	34,6
	En la formación reglada	4	7,3
	En la formación ocupacional	6	10,9
	En la formación continua	0	0
	En academias/ clases particulares	9	16,4
Motivación hacia la profesión docente	Muy baja	0	0
	Baja	0	0
	Media	1	1,8
	Alta	27	49,1
	Muy alta	27	49,1

**Tabla 1, Características del alumnado participante. Fuente: elaboración propia**

La mayor parte de la muestra, un 78,2% de los participantes posee experiencia profesional, y de ellos un 79,1% indica que se corresponde con su especialidad de FP. Además, de este grupo que posee experiencia profesional, un 74,4% lleva más de tres años ejerciendo su profesión.

Igualmente, interesaba conocer cuántos de los individuos de la muestra poseían experiencia docente previa, en distintos ámbitos (formación reglada, formación ocupacional, formación continua o en academias / impartiendo clases de apoyo) o si, por el contrario, carecían de dicha experiencia. Mayoritariamente, los participantes indican no disponer de experiencia docente previa (65,5%), siendo las academias y/o clases de apoyo el ámbito donde dicen desarrollar dicha experiencia un 16,4% de la muestra que afirma poseerla. La formación continua es un ámbito con nula presencialidad.

Por último, hay que destacar que la motivación hacia la profesión docente de este colectivo se caracteriza por ser “alta” o “muy alta” (un 98,2% en su conjunto, con valores idénticos en cada categoría (49,1%).

### 3.2.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento de recopilación de datos utilizado ha sido un cuestionario elaborado *had hoc*, habitual en este tipo de estudios (Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2018). Está configurado por 160 variables y organizado en cinco dimensiones (datos generales, aspectos motivacionales hacia la profesión docente, nivel de desarrollo de competencias, contribución de la formación y de los módulos del curso a la adquisición de las competencias, valoración del curso con relación

a la satisfacción y valoración de cada uno de los módulos), incluyendo dos tipologías de ítems (de respuesta abierta y escala Likert).

Este artículo aborda parcialmente la tercera dimensión (en lo que respecta al desarrollo de competencias) y la quinta (en lo concerniente a la valoración que realizan los futuros docentes de este período formativo). El instrumento, una vez sometido a juicio de expertos, presenta en su conjunto un índice de fiabilidad de  $\alpha=,944$  (alfa de Cronbach), considerado elevado.

Esto mismo sucede con las variables analizadas para dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio: contribución de los módulos de Prácticum I y II al desarrollo de competencias docentes (V059 y V060;  $\alpha=,633$ ); grado de desarrollo de las competencias docentes vinculadas directamente con el Prácticum (V041 a V045;  $\alpha=,763$ ) y el nivel de satisfacción de los participantes en cuanto a distintas dimensiones del Prácticum I y Prácticum II (V137 a V154;  $\alpha=,888$ ).

### 3.2.3. Análisis de los datos

El tratamiento de los datos fue realizado empleando el programa estadístico SPSS 19.0 para Windows, altamente utilizado en las ciencias sociales y aplicadas no sólo porque permite trabajar con un alto número de casos sino también por las posibilidades que otorga al investigador para tratar la información y las variables de investigación.

Por consiguiente, el análisis de datos realizado, tal y como nos señalan Hernández et al. (2006), ha tenido un carácter sistemático y estadístico, examinando la información aportada por los informantes en torno a las variables presentadas, con posterioridad a su recolección.

En consonancia tanto con la metodología planteada como con el tratamiento de los datos, se ha combinado la estadística descriptiva e inferencial: estadísticos de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach), estadísticos de tendencia central (medias), estadísticos de variabilidad (desviación típica), así como el tratamiento de la distribución de frecuencias y porcentajes (Vargas, 1995).

## 4. Resultados

Para dar respuesta al primer objetivo, *averiguar la valoración realizada por el alumnado de la materia de Prácticum*, se realiza un análisis descriptivo con respecto al grado de satisfacción que muestran con las siguientes dimensiones: *duración, periodo de realización, contenidos trabajados, actividades propuestas, atención del docente supervisor, solución de problemas por el supervisor, nivel de exigencia, atención del tutor del centro y solución de problemas por el tutor* (figura 1), haciendo una diferenciación entre los dos módulos de Prácticum (I y

II) y también mostrando un tratamiento global de las puntuaciones para obtener las valoraciones del Prácticum de manera general, para este Curso de Especialización.

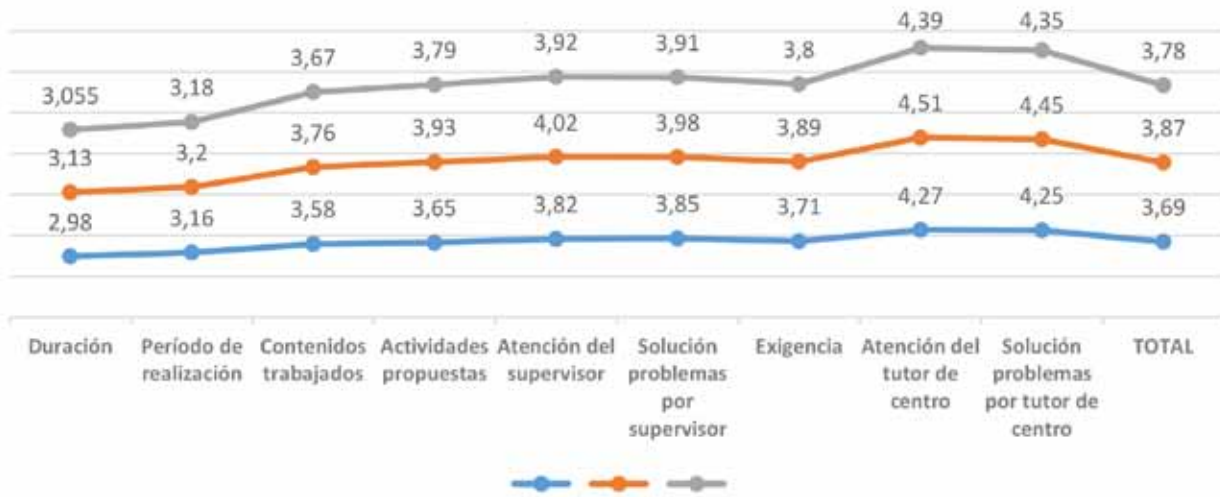


Figura 1, Puntuaciones otorgadas por la muestra a cada una de las dimensiones del Prácticum y puntuaciones totales. Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos observar, los participantes indican una mayor satisfacción con el Prácticum II en la totalidad de las dimensiones analizadas. En cuanto a las dimensiones que podríamos calificar como “temporales”, conviene destacar que, respecto a la *duración*, se percibe una baja satisfacción en ambos Prácticums. Sin embargo, las puntuaciones son más bajas en el Prácticum I que en el II. Esto mismo sucede con el *período* o momento de *realización* de ambos módulos, siendo  $X = 3,16$  y  $X = 3,2$  para el Prácticum I y II, respectivamente.

En lo relativo a los *contenidos* académicos tratados en ambos módulos, los datos nos indican que, de manera general, los participantes se muestran bastante satisfechos, más si cabe con el Prácticum II. En la misma línea se observa la satisfacción de la mayor parte de la muestra con las *actividades* realizadas, con un elevado grado de satisfacción con aquellas desarrolladas en el Prácticum II ( $X = 3,93$ ) incluso si lo comparamos con la valoración general al Prácticum ( $X = 3,79$ ).

El nivel de *exigencia* fue otro de los aspectos a valorar por parte de nuestros encuestados. De nuevo observamos como la mayor parte de la muestra está bastante satisfecha con la exigencia en el Prácticum a nivel general, no detectando una gran diferencia en las puntuaciones otorgadas.

Finalmente, es necesario destacar las dimensiones mejor puntuadas por parte de los encuestados, que se corresponden con la atención prestada por parte de las figuras formativas implicadas en el Prácticum: los docentes supervisores (Facultad/Universidad) y los docentes tutores (centros de prácticas). En el caso

del colectivo supervisor, la satisfacción con su labor es bastante elevada pues casi roza los 4 puntos, tanto en la valoración global como la aportada a ambos módulos diferenciadamente; no obstante, la satisfacción de la muestra participante supera con creces los 4 puntos cuando analizamos las puntuaciones dadas al colectivo tutor.

Si examinamos los datos diferenciando las dimensiones, la muestra otorga una puntuación más elevada –y, por tanto, posee mayor satisfacción– con la *atención prestada* por su tutor/a de prácticas en los centros. Así, atendiendo a las apreciaciones dadas al Prácticum del curso de manera global, las puntuaciones medias se sitúan  $X= 4,39$  en lo que respecta al colectivo tutor frente a  $X= 3,92$  puntos para los/as supervisores/as.

En el caso de la *solución de problemáticas* tanto por una como por otra figura, de nuevo son los tutores/as de centros de prácticas los que superan en casi medio punto en las valoraciones globales de Prácticum en esta labor ejercida, dejando a la muestra participante bastante satisfecha.

Vinculado con esto y atendiendo a nuestro segundo objetivo, quisimos saber también en qué medida contribuyeron los módulos de Prácticum (I y II), según la muestra participante, a la adquisición de las competencias (tabla 2).

	N	X	S	$C_v$	Asimetría
<b>Contribución Módulo Prácticum I</b>	55	4.13	,904	21,9%	-0,884
<b>Contribución Módulo Prácticum II</b>	55	4.42	,686	15.52%	-0,767

Tabla 2, Valores y puntuaciones de estadísticos descriptivos para las variables de “contribución de los módulos de Prácticum I y Prácticum II al desarrollo de competencias docentes” (V59 y V60). Fuente: elaboración propia.

La puntuación otorgada a cada módulo ( $X= 4,13$  y  $X= 4,42$  respectivamente), indica que, para la muestra participante en este estudio, el Prácticum II ha ayudado en mayor medida a la adquisición de las competencias que el Prácticum I, aunque no existe una diferencia demasiado marcada entre ambos –aproximadamente tres décimas de discrepancia–.

Por otro lado, si observamos el coeficiente de variación ( $C_v$ ), podemos decir que existe una homogeneidad en las puntuaciones que ofrece la muestra participante, y que la valoración dada es representativa de los datos aportados en cada una de las variables. Por ello, los participantes consideran que tanto el Prácticum I y, sobre todo, el Prácticum II contribuyen en gran medida a la adquisición de las competencias del curso. Esto podemos observarlo en la distribución porcentual de la muestra, partiendo de las frecuencias de respuesta de nuestros participantes en cada categoría.

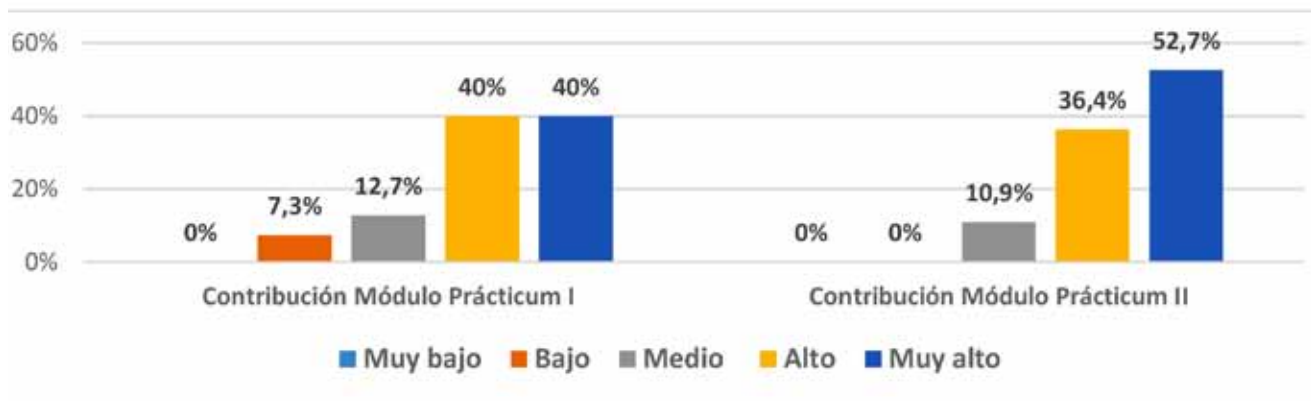


Figura 2, Distribución porcentual de la muestra según el nivel de contribución del Prácticum I y Prácticum II al desarrollo de competencias.

Si analizamos los datos atendiendo a la contribución según división modular (figura 2), vemos que el Prácticum II –caracterizado por una mayor implicación en la función docente y en la labor de aula– es el que ha contribuido de manera más clara a la adquisición de dichas competencias, tal y como manifiesta un 52,7% de la muestra participante, sin obtener valoraciones en las categorías de respuesta de “muy bajo” o “bajo”. Es llamativo, igualmente, que el porcentaje de respuesta en las categorías más positivas (“alto” y “muy alto”) en cuanto al grado de contribución del Prácticum I a las competencias sea similar, esto es, un 40% en cada una.

Teniendo en cuenta todo esto, los valores que adquiere la asimetría en ambas variables (tabla 3) demuestran que las respuestas de la muestra se agrupan en torno a valoraciones elevadas en lo que respecta a la contribución de ambos módulos a la adquisición de las competencias.

Finalmente, solicitamos a la muestra participante que indicase en qué medida habían desarrollado las competencias vinculadas con el Prácticum.

	N	X	S	C <sub>v</sub>	Asimetría
Adquirir experiencia en planificación y docencia	55	3,33	,610	18,3%	,197
Acreditar dominio de la expresión oral y escrita	55	3,29	,875	26,6%	-,099
Dominar las destrezas y habilidades sociales	55	3,58	,712	19,9%	-,140
Participar en propuestas de mejora	55	3,44	,660	19,2%	,042
Conocer la tipología empresarial	55	3,71	,832	22,4%	-,002

Tabla 3, Valores y puntuaciones otorgadas a las competencias docentes vinculadas al Prácticum. Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos observar en la tabla anterior, podemos identificar aquellas competencias del Prácticum cuyo nivel de desarrollo es más elevado entre nuestros participantes. Estamos hablando de las competencias referidas al *conocimiento de la tipología empresarial de los sectores productivos*, con 3,71 puntos de media, y al *dominio de destrezas y habilidades sociales*, con una puntuación de  $X = 3,58$ .

Así mismo, las restantes competencias docentes (*participar en propuestas de mejora; adquirir experiencia en planificación docente; acreditar dominio de la expresión oral y escrita*) reciben una buena puntuación media, aunque por debajo de aquella otorgada a las dos competencias comentadas anteriormente. Esto señala que nuestros encuestados consideran que las han desarrollado en un nivel intermedio.

Cabe destacar la variación existente ( $C_v$ ) de la variable (y competencia) *acreditación del dominio de la expresión oral y escrita*, pues presenta una mayor dispersión y, por tanto, mayor heterogeneidad en las respuestas dadas por la muestra en cuanto a su grado de desarrollo entre los encuestados. No obstante, en las restantes competencias se observa una variabilidad similar en relación con las puntuaciones otorgadas.

## 5. Conclusiones y discusión

Atendiendo a los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, creemos haber alcanzado nuestros objetivos de investigación. Así, hemos conocido cuál es la valoración que el alumnado realiza de la materia de Prácticum, a nivel general y también atendiendo a una diferenciación modular de este.

De manera global, se puede afirmar que, en la línea de estudios anteriores (García-Vargas, Martín-Cuadrado & González, 2018; Palomares & Alarcón, 2018; Rodríguez-Loera & Onrubia, 2019; Serrano & Pontes, 2017; Stenberg, Rajala & Hilppo, 2016), la percepción es muy positiva, tanto si lo consideramos en su conjunto, como atendiendo específicamente al Prácticum I y al Prácticum II (figura 1), aunque en este último se muestra ligeramente superior.

A este respecto, no podemos olvidar que el Prácticum II se concibe como un período formativo en el alumno lleva a cabo tareas y competencias más vinculadas con la función docente (presencia en aula e intervención directa con el alumnado, primeros pasos en la programación didáctica y de aula, programas de innovación en el centro y en el aula, observación, análisis y pre-práctica de metodologías de enseñanza – aprendizaje, etc.). Todo ello tras un período de prácticas inicial en el cual las primeras tomas de contacto, la observación y la reflexión son claves en los aprendizajes. Los datos obtenidos indican que, en la formación pedagógica y didáctica del profesorado técnico de FP, sucede lo mismo que ya



ha sido constatado en otros niveles educativos en la investigación precedente: el alumnado en prácticas valora más positivamente este período formativo cuanto mayor es la intervención directa en la enseñanza de aula (Egido & López-Martín, 2013; Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2018).

Atendiendo a la valoración de cada una de las dimensiones implicadas en la organización y desarrollo del Prácticum, se aprecia que la *duración* es el aspecto con el que los participantes muestran menos satisfacción. Este resultado coincide con los de trabajos anteriores que ya ponían de relieve la necesidad de ampliar el Prácticum, tanto en la formación de maestros y maestras como en el Máster de Secundaria (González, Martín-Cuadrado & Bodas, 2017; Peinado & Abril, 2016; Serrano & Pontes, 2017), reclamación compartida también por los *tutores de prácticas* (Palomares & Alarcón, 2018).

Si nos centramos en estos profesionales, los resultados confirman la elevada percepción positiva que los futuros docentes técnicos tienen sobre esta figura, siendo la dimensión más valorada, tanto si se considera la atención prestada, como su aportación para la resolución de problemas. Este dato es consistente con la investigación precedente que pone el foco de atención en el Prácticum, tal y como se pone de manifiesto en los trabajos de González, Martín-Cuadrado & Bodas (2017), Peinado & Abril, (2016) o Gabarda & Colomo (2019), en donde la figura del tutor de prácticas se muestra, a juicio de los participantes, como un elemento esencial para una experiencia positiva, el asentamiento de los aprendizajes, y el desarrollo competencial, tal y como se defiende desde la literatura sobre el tema (Lazarová & Pol, 2019).

En cuanto al supervisor universitario, aunque es valorado positivamente por los participantes, se hace con un menor nivel de satisfacción. En relación con esta figura, los datos obtenidos difieren de los presentados por Pérez (2012) quien concluye la poca implicación de los supervisores de la Facultad durante el Prácticum de Magisterio. Nuestros hallazgos se sitúan más en la línea de los presentados por Rodicio-García & Sarceda-Gorgoso (2017), en donde la valoración de los futuros docentes se sitúa en una horquilla con valores muy similares a los de este trabajo.

Por otra parte, y atendiendo al segundo objetivo dirigido a analizar la contribución del Prácticum al desarrollo de competencias docentes, los resultados obtenidos (tabla 2) muestran que los participantes consideran que el Prácticum I y con más intensidad el Prácticum II, contribuyen de manera importante al desarrollo global del conjunto de competencias del currículo de su formación pedagógica y didáctica.

En lo que respecta a las competencias vinculadas directamente al Prácticum (tabla 2), se constata una valoración positiva, con medias que se sitúan en  $X = 3,33$

(con relación a la competencia *adquirir experiencia en planificación y docencia*) y  $X = 3,71$  (en *conocer la tipología empresarial*). Estos datos permiten aventurar, a la espera de otros estudios que lo corroboren que, en el contexto de la formación profesional, la conexión con el entorno profesional es un elemento con fuertes implicaciones, tanto para el alumnado que cursa esta formación, como ya se había constatado en estudios que centran su atención en el módulo de Formación en Centros de Trabajo, como para el futuro profesorado técnico que, a pesar de contar con elevada experiencia profesional (tabla 1), considera que el Prácticum de su formación pedagógica y didáctica, contribuye en gran medida a un mayor conocimiento del tejido empresarial de referencia.

En síntesis, se puede concluir que la percepción del desarrollo de competencias es positivo, con valores elevados, y que se sitúan en la línea de los mostrados en los trabajos de Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García (2018), Serrano & Pontes (2017) o Casillas, Cabezas & Serrate (2019), que en los contextos de Magisterio, Máster de Secundaria, y Pedagogía, respectivamente, constatan la satisfacción del alumnado en lo que concierne a su formación práctica y el desarrollo competencial.

Para finalizar y aunque los datos son relevantes por centrarse en un colectivo docente prácticamente olvidado en la investigación educativa, lo cual constituye sin lugar a duda el punto fuerte de este trabajo, no cabe duda que existen una serie de limitaciones que será necesario superar en el futuro, de las que se pueden destacar dos.

En primer lugar, el tamaño de la muestra que, aunque representativo de la población estudiada, sin duda debería ser ampliado no sólo en número, sino también a contextos diferenciados a nivel de comunidades autónomas. Esto no solamente posibilitaría una mayor generalización de los resultados, sino también identificar buenas prácticas susceptibles de transferencia y que favorezcan la optimización del Prácticum como espacio que permita la articulación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, promoviendo la reflexión, la investigación y la innovación. A este respecto, en próximos trabajos se considerarán las evaluaciones del curso 2018-19 (ya rematado) y del 2019-20 (a poco más de un mes de finalizar en el momento de cierre de este artículo). De la misma forma, se establecerán contactos con los responsables de esta formación en otras universidades, lo cual permitirá identificar puntos clave de actuación para una mejora de la formación del profesorado técnico y, en consecuencia, de la Formación Profesional.

En segundo lugar, y aunque la investigación educativa se sitúa con frecuencia en la dimensión perceptiva y en la constatación de la satisfacción, coincidimos con Renta-Davids, Jiménez-González, Fandos-Garrido & González-Soto (2016) en la necesidad de avanzar en ese camino y profundizar en el impacto real de las

acciones formativas. También consideramos importante introducir elementos de evaluación cualitativos, en el marco de una metodología científica mixta, que proporcione no sólo conocimiento sobre una situación sino que también profundice en las condicionamientos inherentes al proceso. El análisis de las memorias de Prácticum, puede ayudar en este objetivo.

## Notas

[x] La presente investigación corresponde a las producciones del Grupo Gallego de estudios para la formación e inserción laboral «GEFIL GI-1867»

## Referencias bibliográficas

- Barreira-Cerqueiras, E.M. & Rego-Agraso, L. (2019a). The academic and professional profile of the future trainers in Galicia (Spain): Characteristics and motivations to become a vocational teacher. In F. Marhuenda & M.J. Chisvert-Tarazona (Eds.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp.243-250) <https://doi.org/10.5281/zenodo.2641006>
- Barreira-Cerqueiras, E.M & Rego-Agraso, L. (2019b). O curso de especialización en formación pedagógica e didáctica do profesorado técnico de formación profesional: perfil de acceso do alumnado. En C. Gerales, S. Vieira y J.M. Castro (coords.), *Trabalho digno, emprego sustentável e desenvolvimento humano: desafios da/para formação* (pp. 389-395). Porto (Portugal): Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Barreira-Cerqueiras, E.M, Caldeiro-Pedreira, M. C. & Sarceda-Gorgoso, M.C. (2019). El curso de especialización en formación pedagógica y didáctica de la USC: la experiencia formativa del futuro profesorado técnico de formación profesional. En M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, B. Duarte, L. Almeida y J. C. Brenlla (edits.), *Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía y II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía* (pp. 2076-2089). Doi: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>.
- Cardoso, A., Pereira, S. & Silva, E. (2015). Grammar and text: an experiment in teacher training / Gramática y texto: un experimento en la formación de profesores. *Cultura y educación*, 27(2). doi: <https://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1034532>.
- Casillas Martín, S., Cabezas González, M & Serrate, S. (2019). El desarrollo profesional de los estudiantes de Pedagogía: Nivel de adquisición de competencias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 31-44. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p31>
- Egido, I. & López-Martín, E. (2013). Análisis del Practicum en los estudios de magisterio en España a partir de los datos de TEDS-M. En MECD (Ed.). *TEDS-M Estudio Internacional sobre la Formación inicial en Matemáticas de los Maestros* (pp. 108-135). IEA Informe español. Volumen II. Análisis Secundario. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://cutt.ly/gyhkTjW>
- Elliott, J. (2015). Las lesson y learning studies y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 29-46. <https://cutt.ly/gyhjW18>.

- Fernández de la Iglesia, J.C., Fernández Morante, M. C. & Cebreiro, B. (2016). Competencias en TIC del profesorado en Galicia: variables que inciden en las necesidades formativas. *Innovación educativa*, 26, 215-231. <https://cutt.ly/UyhkhBo>
- Gabarda, V. & Colomo, E. (2019). Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Prácticum del Máster de Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 163-181. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23524>
- García-Vargas, D.; Martín-Cuadrado, A. & González, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59. <https://cutt.ly/OyhkWUr>
- Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>, (2016)
- González, R., Martín-Cuadrado, A.M. & Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174. <https://cutt.ly/cyhkgSQ>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lazarová, B. & Pol, M. (2019). Teaching practice of student teachers: Czechs in search of ways forward. *Revista Prácticum*, 4(1), 4-18. <https://cutt.ly/Wyhj1nS>.
- Leite, T. & Hortas, M.J (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 25-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.254241>
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 04/05/2006).
- Merino, R., Martínez, J.S & Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 259-277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras Curso escolar 2019/2020*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://n9.cl/sfzr>
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster (BOE núm. 240, de 05/10/2011).
- Palomares, A. & Alarcón, M.C. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Prácticum*, 3(1), 34-47. <https://cutt.ly/qyhkEx7>
- Peinado, M. & Abril, A.M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Practicum. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 30(1), 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.30.6811>
- Pérez Aldeguez, S. (2012). Diferentes concepciones para la mejora del practicum de Magisterio Musical. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 113-120. <https://cutt.ly/zyhj3fR>.
- Renés, P. (2017). Diagnóstico de los Estilos de Enseñanza del profesorado en España. *Innovare*, 1(3), 1-13. <https://cutt.ly/Qyhkkbn>

Renta-Davids, A.I., Jiménez-González, J.M., Fandos-Garrido, M. & González-Soto, A.P. (2016). Organisational and training factors affecting academic teacher training outcomes. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 219-231. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1136276>.

Rodicio-García, M.L. & Sarceda-Gorgoso, M-Carmen (2017). ¿Afecta la motivación de los estudiantes hacia la profesión docente en su valoración de la organización del Prácticum?. En González, M.; Raposo, M.; Erkizia, A.; Pérez, A.; Barberá, M.A.; Canet, O. y Zabalza, M.A. *Recursos para un Prácticum de calidad. Poio 2017* (pp. 1147-1156).

Rodríguez-Loera, R. & Onrubia, J., (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum. *Revista Practicum*, 4(2), 42-59. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.3>

Sarceda-Gorgoso, M. C., Rodicio-García, M. L. & Caldeiro-Pedreira, M.C. y Mariño, R. (2019). Percepción del futuro profesorado técnico de formación profesional sobre su formación pedagógica y didáctica. En C. Geraldés, S. Vieira y J.M. Castro (coords.), *Trabalho digno, emprego sustentável e desenvolvimento humano: desafios da/para formação* (pp. 417-424). Porto (Portugal): Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos González, M.C. & Sanjuán Roca, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?. *Revista de Educación*, 378, 78-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>

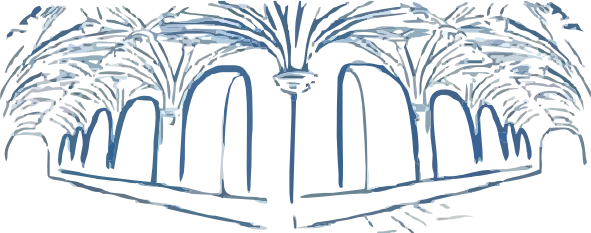
Sarceda-Gorgoso, M.C. & Rodicio-García, M.L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 147-164. <https://cutt.ly/uyhkrqi>

Serrano, R. & Pontes, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.235151>

Stenberg, K., Rajala, A. & Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470-485. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>

Vargas, A. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://cutt.ly/syhlEew>



Fernández Menor, I. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación

Primaria. *Revista Practicum*, 5(1), 54-67

DOI:10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830

## La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria

### The perspective of academic Practicum tutors in Primary Education

Isabel Fernández Menor

Universidade de Vigo

[isfernandez@uvigo.es](mailto:isfernandez@uvigo.es)

#### Resumen

El prácticum es una oportunidad de aprendizaje, no solo para estudiantes, sino también para tutores/as académicos y tutores/as externos. En este estudio se muestran las percepciones de cuatro tutores/as académicos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Vigo sobre la formación previa de los estudiantes, la metodología de trabajo empleada, el contacto con las instituciones escolares y los apoyos y obstáculos que se encuentran en la tutorización. Los resultados ponen de manifiesto la disparidad en las opiniones sobre la formación previa, una metodología de trabajo reflexiva, las diferencias en el contacto con los centros, la implicación de los estudiantes como apoyo a la tutorización y la falta de ciertas habilidades reflexivas y críticas en los estudiantes como barrera a la tutorización. Asimismo, las tecnologías juegan un papel imprescindible en el proceso. Las conclusiones extraídas concuerdan con el estado del arte de la cuestión.

## Abstract

The practicum is a learning opportunity, not only for students, but also for academic tutors and external tutors. This study shows the perceptions of four academic tutors of the Degree in Primary Education of the University of Vigo about the previous training of students, the working methodology used, the contact with school institutions and the support and obstacles found in the tutoring. The results show the disparity in opinions about previous training, a reflective work methodology, differences in contact with schools, the involvement of students as support for tutoring and the lack of certain reflective and critical skills in students as a barrier to tutoring. Likewise, technologies play an essential role in the process. The conclusions drawn are in line with the state of the art of the issue.

## Palabras claves

Educación Primaria, Universidad, tutores, percepción, práctica.

## Keywords

Primary education, University, tutors, perception, practicums.

## 1. La tutorización académica de las prácticas externas

Las prácticas externas o *Practicum* son el primer acercamiento prolongado en el tiempo de los estudiantes del grado en Educación Primaria a las instituciones educativas. En general, se trata de un momento que se afronta con ilusión, aunque también con inquietudes y desconcierto. Las prácticas externas en la Universidad de Vigo son una materia obligatoria de 48 créditos ECTS situada en el cuarto curso del grado. En la guía docente de dicha materia se señalan 23 competencias de diferente tipo: aplicación de conocimientos teóricos a la práctica, desarrollo de habilidades de aprendizaje con autonomía, establecimiento de reflexiones críticas o capacidad de análisis y síntesis, entre otras. Todas estas competencias están relacionadas con los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Resulta coherente que tras tres años de aprendizajes, en su mayoría teóricos, sea precisa la inmersión de los futuros maestros y maestras en la práctica. No obstante, tal y como indica Amar (2019), “la experiencia del prácticum demanda cierta madurez en el alumnado. No vale con el simple hecho de estar habilitado según el expediente académico para cursar esta asignatura. Requiere de una clara lucidez madurativa” (p. 62). En esta línea, las prácticas permiten afianzar los conocimientos adquiridos previamente, entender el mundo laboral, socializar

profesionalmente y favorecer su cultura profesional (González, Fuentes y Raposo, 2006; Latorre y Blanco, 2011).

Este periodo formativo, en el que conviene recordar que los futuros docentes siguen siendo estudiantes universitarios, se presentan una serie de problemáticas relacionadas con la normativa, la organización, el desarrollo o la evaluación (Romero, 2003). Son diversas las investigaciones encaminadas a indagar sobre estas limitaciones, entre las que se destacan las problemáticas para aplicar la teoría con la práctica, la escasa preparación de los supervisores, el carente apoyo de los tutores externos o un excesivo trabajo por parte de los estudiantes en sus instituciones de prácticas (Cannon, 2002; Vaillant y Marcelo, 2001). Así, se hace imprescindible hacer explícitos los aprendizajes de los estudiantes a través de la simultaneidad de su presencia en las instituciones escolares y la universidad (González y Laorden, 2012). En esta situación, tres agentes cobran especial relevancia: el tutor/a académico, el tutor/a externo y el estudiante.

Este estudio trata las percepciones del tutor/a académico, como figura que acompaña al estudiante en el desarrollo de su prácticum, en lo relativo a su formación previa, metodología empleada, contacto con los centros y apoyos y obstáculos que se encuentran en la tutorización.

### **1.1. El prácticum: competencias y formación previa**

Las competencias mencionadas anteriormente son adquiridas por los estudiantes en su andadura por las prácticas externas, comenzando a construirse su perfil profesional (Zabalza, 2003). Teniendo en cuenta que el prácticum es el momento en el que aprendizajes previos cobran significación al tiempo que otros aprendizajes nuevos se abren paso, se puede entender esta materia como el broche final en la preparación de nuestros estudiantes, por lo que se pretende que esta sea lo más enriquecedora posible.

No obstante, existen investigaciones que señalan que ciertas competencias no se están adquiriendo y que son esenciales en el quehacer docente. Algunas de ellas son las indicadas por Pérez García (2009): conocer los contenidos a enseñar, conocimientos científico-culturales y tecnológicos, bagaje investigador, diseño de proyectos y unidades didácticas, capacidad organizativa, aplicación pedagógica de la evaluación, desempeño de la función tutorial, conocimiento de la documentación de las instituciones, colaboración con la comunidad educativa o diseño de pruebas de evaluación. Además, los propios estudiantes apuntan también una serie de competencias que consideran necesarias y no tienen la oportunidad de integrar, tales como la aplicación de los conocimientos al contexto real, dominio de conceptos básicos o resolución de problemas (González Sanmamed, 2006).



Estas debilidades en la formación inicial que dejan huella en el comienzo de la actividad laboral han sido investigadas ampliamente (Cannon, 2002; Rubia y Torres, 2001; Putnam y Borko, 2000). En esta línea, el modelo de prácticum reflexivo ha sido uno de los más extendidos a nivel teórico, no tanto práctico. A menudo se realizan observaciones e intervenciones en el aula de prácticas pero, posteriormente, no emergen reflexiones sobre lo experimentado. Aun siendo así, son muchos los aprendizajes que se originan, pero son superficiales y no profundizan en el pensamiento crítico (reflexiones meramente descriptivas y desarraigadas de la literatura) (Larrivee, 2008). Estos obstáculos para conseguir estrategias cognitivas superiores exigen del trabajo de los diferentes agentes implicados (Diez y Domínguez, 2018).

Preguntas como ¿qué se puede hacer para mejorar la experiencia de los estudiantes de prácticas externas? o ¿qué se puede hacer para que sean más críticos, autónomos o reflexivos?, son cruciales en la búsqueda de soluciones a una formación de futuros maestros y maestras, que se muestra como incompleta en algunos aspectos, pero que parte de la base de que tiene que ir completándose a lo largo de la vida. No obstante, cuestiones como la proposición de actividades o tareas que promuevan sus conocimientos o ideas previas son necesarias. También lo son las tecnologías, profusamente empleadas en la evaluación de las tareas de prácticas (Cebrián de la Serna, Bartolomé, Cebrián Robles y Ruiz Torres, 2015). Asimismo, la figura del tutor/a académico exige, según Fluckiger, Tixier, Pasco y Danielson (2010), ofrecer *feedback* a sus estudiantes.

## 1.2. El tutor o tutora académico

Tal y como se ha expuesto al inicio de estas líneas, las relaciones entre estudiante, tutor/a académico y tutor/a externo son fundamentales (Cuenca, 2010; Domínguez et al., 2015). El estado del arte de la cuestión ofrece una investigación profunda sobre el tutor/a externo, siendo menos amplia en lo que al tutor/a académico se refiere. Además, la investigación alrededor de los tutores/as académicos muestra una escasa contribución en la formación del alumnado en prácticas, bien por su escaso contacto con el estudiante, bien por su falta de preparación para el rol que ha de desempeñar (Diez y Domínguez, 2018).

Otorgándole a los tutores académicos una función esencial, se suscriben las palabras de Zabalza (2011):

la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes” (p.33).

Para el tutor o tutora académico, la tutorización de prácticas externas supone un acercamiento a la realidad educativa a través de una lente privilegiada,

sus estudiantes. González y Laorden (2012) señalan que es esencial el análisis del perfil en la selección y formación de los tutores/as académicos, así como la incorporación de las tecnologías como medio de contacto. Estas autoras indican también que los tutores/as académicos han de dominar aspectos didácticos, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo o el aprendizaje cooperativo como estrategias metodológicas.

El profesorado universitario añade a sus funciones docentes e investigadoras, a partir del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la función de tutores, que tal y como señala Lázaro (2003) comprende tres consignas: instrucción, transmisión del saber e investigación. En esta línea, las funciones del tutor/a académico son las expuestas por Castaño, Prieto, Ruiz y Sánchez (1997):

- Función orientadora. Canaliza situaciones novedosas, estimula la búsqueda de soluciones a problemas y acompaña en la toma de decisiones.
- Función preparadora. Ayuda a planificar, fomenta el hábito y favorece la reflexión.
- Función facilitadora. Ayuda al establecimiento de inferencias y favorece la conexión entre teoría y práctica.
- Función motivadora. Mantiene el interés y ofrece feed-back a sus estudiantes.
- Función evaluadora. Valora el proceso y el producto y participa en la evaluación de las prácticas.
- Función promotora de la investigación. Fomenta el rigor investigador, promueve la curiosidad, favorece las inferencias y la reflexión.

En este sentido, es preciso conocer de primera mano, las percepciones de los tutores/as académicos, cómo valoran la formación previa de sus estudiantes, cómo trabajan, qué aspectos ayudan y cuáles dificultan su tutorización.

## 2. Metodología

Entendiendo la figura del tutor o tutora académico/a como esencial en el desarrollo de las prácticas externas de los estudiantes, se parte de las siguientes preguntas de investigación como guía del estudio: ¿cuál es la perspectiva de los tutores/as académicos como figura que acompaña a los estudiantes en el proceso?, ¿es suficiente la formación previa de los estudiantes antes del comienzo de las prácticas externas?, ¿qué metodología emplean los tutores/as académicos en la tutorización? Y, finalmente, ¿cuáles son los apoyos y los obstáculos con los que se encuentran los tutores/as académicos a la hora de tutorizar prácticas externas?

Para dar respuesta a estas preguntas de investigación, se han formulado los objetivos, generales y específicos, expuestos a continuación. El objetivo general es conocer la perspectiva del tutor/a académico/a como figura que acompaña a los estudiantes en el proceso. Los objetivos específicos son:

- Valorar la formación previa de los estudiantes antes del comienzo de sus prácticas externas.
- Valorar las diferentes metodologías empleadas por los tutores/as académicos a la hora de tutorizar.
- Identificar los apoyos que se encuentran los tutores/as académicos a la hora de tutorizar.
- Identificar los obstáculos que se encuentran los tutores/as académicos a la hora de tutorizar.

Con este planteamiento de preguntas de investigación y objetivos, se diseña un estudio de corte cualitativo, ya que se pretenden conocer, de primera mano, las percepciones de los tutores académicos con relación a las prácticas externas de los estudiantes del grado en Educación Primaria. La elección de este método viene dada por las bondades que presenta y que son, según Hernández, Fernández y Baptista (2010): la profundidad en los significados, la amplitud, la riqueza interpretativa y la contextualización del fenómeno.

## 2.1. Muestra

La muestra de este estudio es de tipo no probabilístico, ya que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.176). En este sentido, la elección de la muestra es intencionada porque el foco de este estudio se sitúa en la Universidad de Vigo.

La muestra se compone de cuatro tutores/as académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del campus de Pontevedra, quienes tutorizan prácticas externas con asiduidad. Su perfil es variado: profesorado contratado interino, profesorado titular y profesorado con contrato pre y postdoctoral.

## 2.2. Instrumento y procedimiento

El instrumento empleado ha sido la entrevista ya que la muestra compuesta de cuatro sujetos así lo permitía. Además, se ha recurrido a la entrevista porque su propósito es obtener información precisa sobre un tema determinado, así como los significados que los informantes atribuyen a esta temática (Díaz,

Torruco, Martínez y Varela, 2013), en este caso, las percepciones como tutores/as académicos sobre algunas cuestiones relacionadas con las prácticas externas. Esta entrevista, siguiendo los objetivos y preguntas de investigación, consta de seis preguntas alrededor de cinco categorías: formación previa, metodología, contacto con los centros de recepción de estudiantes, apoyos y obstáculos a la tutorización.

En relación con el procedimiento que se ha seguido en este estudio, se concretan tres momentos. En un primer momento, se realiza una revisión de la literatura sobre la temática, con motivo de conocer el estado del arte de la cuestión, concretar las preguntas de investigación y objetivos y, posteriormente, diseñar e implementar la entrevista a los tutores académicos. En un segundo momento, se realizan las entrevistas, garantizando el anonimato de los participantes. En un tercer momento, se analizan mediante el software ATLAS.ti 6 y se extraen los resultados y conclusiones expuestos en los apartados que siguen.

### 3. Resultados

Los resultados que se presentan muestran las percepciones de los cuatro tutores/as académicos de la Universidad de Vigo y, más concretamente, de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra en relación con las prácticas externas de los estudiantes del grado en Educación Primaria. Las categorías para el análisis de estas percepciones son cinco: formación previa de los estudiantes antes de su llegada a los centros, metodología empleada para la tutorización, contacto con los centros receptores de alumnado en prácticas y apoyos y obstáculos que se presentan para la tutorización de estos estudiantes.

La formación previa de los estudiantes presenta, a nivel general, opiniones dispares entre los informantes. Para algunos, esta formación es *“muy completa, variada y exigente”* (entrevistada nº4), mientras que para otros es bastante deficitaria. Entre los entrevistados/as que indican que la formación previa es buena, aluden a que las prácticas externas se sitúan en el cuarto curso, lo que favorece la adquisición de conocimientos previos básicos como el diseño de unidades didácticas y programaciones o un amplio bagaje en materias didácticas. No obstante, a pesar de valorar esta formación previa de forma positiva, concluyen con la existencia de cuestiones a mejorar, como la falta de prácticas, hasta el momento, en contextos reales o, como expresa la entrevistada nº4, *“que aquellos contenidos más propios de materias cursadas en primer año (Diseño, Organización Escolar, Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación primaria, Psicología...) y que en el prácticum toman peso, hay que “desempolvarlas”. Muchas cuestiones abordadas desde la teoría en estas materias ahora están casi olvidadas y hay que hacer un nuevo ejercicio de recordar para que puedan contrastar esa formación teórica con la práctica”*. Los

entrevistados/as que consideran que la formación previa es más deficitaria, aluden a cuestiones relacionadas con carencias para el análisis crítico esperable en alumnado universitario y clases *“excesivamente teóricas o con prácticas poco ajustadas al día a día de un centro educativo”* (entrevistado nº3).

En cuanto a los aspectos a mejorar relacionados con la formación previa de los estudiantes se destacan tres elementos. En primer lugar, incrementar el peso de materias de innovación e investigación. En segundo lugar, ofrecer a los estudiantes contenido vinculado a las necesidades del sistema educativo y aproximarlos con más frecuencia a la realidad escolar. En tercer lugar, la mejora de la competencia escrita, por la necesidad de elaborar textos complejos, rigurosos, reflexivos y maduros, tales como la memoria o el diario de prácticas.

En referencia a la metodología, en todos los casos se alude al trabajo y contacto constante con los estudiantes. En todos los casos se ofrece al alumnado una guía de tareas o actividades para desarrollar a lo largo de sus prácticas externas. Estas tareas suelen ser de tipo reflexivo, innovador o explorador, tal y como indica una de las entrevistadas (nº1): *“las tareas que se les piden suelen ser del tipo “reflexiona sobre tu llegada al centro”, “realiza una experiencia innovadora en el aula” o “revisa la documentación del centro”, además de las labores que les son encomendadas desde el propio centro. Además, los tutores/as académicos indican que ofrecen a sus estudiantes otros recursos como lecturas de interés o información sobre seminarios o cursos. Todas aquellas cuestiones que se les piden a los estudiantes así como otras que realizan por exigencias de sus tutores/as externos son incorporadas finalmente en una memoria y un diario de prácticas. No obstante, en todos los casos se divisa la preferencia de los tutores/as académicos por el seguimiento constante de sus estudiantes. En este sentido, realizan reuniones con frecuencia. Los medios empleados para estas reuniones son de tipo presencial o telemático, aunque existe la preferencia por la presencialidad. Por el contrario, reconocen las dificultades que conllevan las reuniones presenciales: coincidencia con el horario escolar, realización de las prácticas en ciudades diferentes a la ubicación de la facultad, etc; es por ello, que se recurre en gran medida a las reuniones no presenciales a través de medios telemáticos como Skype o Hangouts. Tanto las reuniones presenciales como no presenciales se desarrollan de forma individual y/o colectiva, en función de las preferencias del estudiante o el cometido de la reunión: “cuando algo afecta a todos los estudiantes de prácticas, por ejemplo, la reunión inicial, las reuniones suelen ser colectivas; sin embargo, cuando algún estudiante quiere tratar un problema o situación personal en relación con las prácticas, se opta por la individualidad”* (entrevistada nº2). La temporalización de las reuniones no es la misma para los informantes, algunos realizan reuniones mensuales, otros semanales y otros lo deciden en función de las necesidades de los estudiantes. En todo caso, la comunicación no se limita a

las reuniones planificadas, sino que en todos los casos, los estudiantes tienen la posibilidad de comunicarse de forma más directa y rápida con sus tutores/as a través de plataformas como *Whatsapp* o el correo electrónico, para favorecer la solución de dudas o problemas de forma instantánea.

El contacto con los centros es otro punto de consenso en los informantes. Así, indican que cuando conocen el lugar de destino de sus tutorizados, envían un correo electrónico a los tutores/as externos con la finalidad de ponerse a su disposición, facilitarles información relevante o, incluso, visitar el centro: *“valoro la comunicación y coordinación entre ambas instituciones, por ello, lo primero que realizo cuando se inician las prácticas es contactar con la persona que tutoriza a ese mismo estudiante. El primer contacto es por mail donde me presento y le doy mis datos de contacto. A partir de ahí, le pido poder acudir al centro o hacer una llamada por teléfono. La finalidad es intercambiar impresiones sobre los estudiantes de los que somos tutoras”* (entrevistada nº4). No existe tanto consenso en lo que a mantenimiento de ese contacto se refiere, ya que en algunos casos se continúa en comunicación y, en otros, la conversación se estanca en la presentación. En los casos en los que la comunicación continúa, se debe a casos excepcionales: *“un estudiante dejó de contactar conmigo, no sabíamos nada de él, no respondía a nuestros mensajes, por lo que me puse en contacto con su tutora de prácticas del centro para saber qué podía haber ocurrido”* (entrevistada nº2). El medio empleado para realizar este contacto es el correo electrónico, por ser el que más se adapta a las necesidades tutores/as académicos y tutores/as de prácticas externas.

Los apoyos con los que cuenta un tutor/a académico a la hora de tutorizar a sus estudiantes se dividen en dos categorías: personales o humanos y materiales. En cuanto a los personales, se destaca en todos los casos la implicación de los estudiantes, tanto en las tareas demandadas por la universidad como en sus prácticas: *“el mejor apoyo es que el alumno o alumna tenga ganas y se preocupe de aprovechar el período de prácticas y de cumplir con las tareas que se le encomiendan en relación con su memoria”* (entrevistado nº3). Además, también se valora la actitud que toman los centros receptores con sus estudiantes y con la universidad: *“cuando el centro es abierto a los estudiantes de prácticas, todo es mucho más fácil también, ya que se vuelcan con ellos y tratan de enseñarle lo máximo posible. También les permiten desarrollar más tareas y actividades en el aula”* (entrevistada nº1). Siguiendo con los apoyos personales o humanos, se destaca la presencia de un cotutorizador/a con quién contrastar opiniones: *“los principales apoyos con los que cuento serían las compañeras con las que trabajo diariamente y con quienes puedo contrastar ideas, sentimientos, recursos, cambios, etc. En concreto, compartimos la misma filosofía de trabajo y eso nos ha llevado a que elaboremos un manual para la tutorización y analicemos las*

*memorias de prácticas desde una perspectiva común y consensuada que permita la mejora e innovación en este periodo formativo*” (entrevistada nº4). También se destaca el apoyo institucional: *“ante cualquier circunstancia o problema, podemos contar con el asesoramiento de la Facultad o Universidad”* (entrevistada nº4). En cuanto a los apoyos materiales, se indican, en todos los casos, ayudas a nivel de organización y espacios por parte del decanato y, sobre todo, los recursos tecnológicos, por facilitar en gran medida el contacto, la gestión y la evaluación.

Los obstáculos que los tutores académicos ponen de manifiesto se dividen en dos grupos: personales e institucionales. Con relación a los obstáculos personales, las respuestas son variadas, aludiendo a diferentes cuestiones: despreocupación de los estudiantes por sus quehaceres, falta de espíritu crítico, falta de autonomía, dar más importancia a las indicaciones de los tutores/as de prácticas que a los tutores/as académicos o la decisión exclusiva del estudiantado sobre su destino de prácticas. Algunas de estas cuestiones se reflejan en las siguientes frases:

*“Principalmente la falta espíritu crítico y de autonomía en las estudiantes para realizar prácticas innovadoras. También el hecho de que le dan más importancia a las indicaciones del personal tutor de los centros que al académico”* (entrevistada nº2).

*“Como principales obstáculos podría ser que los alumnos seleccionan su centro de prácticas por decisión propia. Me gustaría participar en esta decisión porque, por la distancia que hay entre la Facultad y el centro educativo, dificulta el que pueda visitarlos; o me gustaría poder sugerirles centros realmente innovadores a pesar de que estos estén lejos de su domicilio personal”* (entrevistada nº4).

En relación con los obstáculos institucionales, se alude a la excesiva burocracia que asola a materias como las prácticas o que el centro no responda a las demandas de los estudiantes, tal y como indica la entrevistada nº1: *“tenemos estudiantes que en su centro de prácticas se dedican, por orden de su tutora de prácticas, a funciones de apoyo exclusivamente o, incluso, a fotocopiar y corregir tareas y exámenes. Consideramos que esto obstaculiza en gran medida su aprendizaje”*.

Finalmente, se les pedía a los entrevistados/as que resumiesen en una frase lo que les evoca ser tutores/as académicos. Los resultados muestran una actitud positiva hacia esta labor destacándola como un acercamiento a los centros, una oportunidad para aprender o un espacio para innovar. A continuación, se muestran estas frases:

*“Ser tutora académica es un privilegio, ya que nos permite acercarnos a los centros y vivir, con nuestros estudiantes, su comienzo en la práctica docente”* (entrevistada nº1).

*“Ser tutora académica me permite mejorar mi práctica docente al mismo tiempo que ayudo a otras personas a formarse” (entrevistada nº2).*

*“Ser tutor académico es una oportunidad desperdiciada por la universidad para acercarse a la realidad de los centros educativos” (entrevistado nº3).*

*“Ser tutora académica, lejos de ser un apéndice incómodo al rol docente, en mi caso me ayuda a formarme como tal, me permite reinventar mi profesión, innovar e investigar sobre esta materia y sobre las materias que imparto en el Grado, en mi caso, NNTT” (entrevistada nº4).*

#### 4. Conclusiones y discusión

Tras un viaje por la amplia investigación relacionada con el prácticum en las diferentes titulaciones de Magisterio, se pone de manifiesto un completo estado del arte sobre diferentes cuestiones: tutores/as externos, estudiantes, limitaciones y aportes de las prácticas externas, etc. No obstante, aunque estudiada, la figura del tutor/a académico está menos trabajada. Aprovechando la accesibilidad a la muestra, se pretendían conocer las percepciones de los docentes que ejercen la labor de tutores/as académicos en función de la formación previa de los estudiantes, la metodología que emplean, cómo realizan el contacto con los centros o cuáles son los apoyos y las barreras que se encuentran en esta tutorización. Es necesario indicar que las conclusiones que se arrojan no son determinantes, sino un punto de vista añadido sobre las opiniones y percepciones de una figura elemental en el prácticum, los tutores/as académicos.

Así, este pequeño estudio muestra, a modo de desenlace, los siguientes hallazgos:

- La formación previa a las prácticas externas de los estudiantes es percibida por los tutores/as académicos de forma dispar, para unos es buena y para otros algo más deficitaria. En cualquier caso, todos concluyen con que existen aspectos a mejorar, tales como la aproximación de la teoría a la práctica antes del enfrentamiento directo con una institución escolar o la carente reflexión crítica o autonomía de los estudiantes, entre otras.
- En cuanto a la metodología, en todos los casos se alude a la existencia de una guía previa de trabajo, con tareas y actividades pautadas así como reuniones constantes con los estudiantes.
- Con relación al contacto con los centros, dependiendo del entrevistado/a es mayor o menor, existiendo en todos los casos, normalmente, a través de medios telemáticos.
- Los apoyos percibidos por los entrevistados/as a la hora de tutorizar son diversos, destacando la implicación de los estudiantes.



- Los obstáculos percibidos por los entrevistados/as a la hora de tutorizar también son diversos, pero se destaca el desinterés de los estudiantes o la carencia de estos en habilidades reflexivas y críticas.
- En todos los casos, las tecnologías son un medio de trabajo facilitador en el prácticum.

Tal y como se refleja en la guía docente del prácticum, competencias como la autonomía o el establecimiento de reflexiones críticas por parte del estudiante son cuestiones a mejorar, no solo por parte de nuestros estudiantes, sino también por la formación previa que les es brindada. Así, la investigación apunta a una serie de limitaciones como la aplicación de la teoría a la práctica (Cannon, 2002; Vaillant y Marcelo, 2001), la falta de conocimiento de la documentación de los centros (Pérez García, 2009) o la carencia de reflexión (Larrivee, 2008), y que en este estudio son corroboradas a través de la percepción de los tutores/as académicos.

En todos los casos, los tutores/as académicos optan por un modelo de prácticum reflexivo, modelo más empleado como se ha indicado al inicio de este texto, pero el éxito no es siempre el esperado por la falta de competencias señaladas en este parámetro.

Los tutores/as académicos comprenden la necesidad apuntada por González y Laorden (2012) sobre el contacto de los estudiantes con la institución escolar pero, también, con la Universidad, ya que siguen siendo alumnado de esta última. Es por ello, que los tutores/as académicos tienen muy presente la necesidad de establecer reuniones y contacto constante. En esta línea, en relación con lo que apuntaban Fluckiger et al. (2010), el *feedback* con los estudiantes es preciso a todas luces.

Las tecnologías juegan un papel decisivo en el contacto, establecimiento y mantenimiento de las relaciones con las instituciones y con los propios estudiantes, superando las barreras espacio-temporales, adquiriendo, además, funcionalidades evaluativas.

Para terminar, se destacan las frases finales de los entrevistados/as ya que indican otra cuestión resaltada por la literatura: el prácticum como un acercamiento a las instituciones educativas a través de los estudiantes. En este sentido, los tutores/as académicos valoran el prácticum como una forma de estar cerca de los centros, como un espacio para innovar e investigar y, sobre todo, aprender de los lugares en los que se desarrolla la educación.

## Referencias bibliográficas

- Amar, V. (2019). La experiencia del prácticum en educación infantil. Una narración en primera persona. *Revista Prácticum*, 4(2), 60-76. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.4>
- Cannon, P. (2002). *A handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.
- Castano, N., Prieto, C., Ruiz, E. y Sánchez, M. (1997). El profesor tutor del Prácticum: propuesta de modelo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786700>
- Cebrián de la Serna, M., Bartolomé, A., Cebrián Robles, D. y Ruiz Torres, M. (2015). Estudio de los Portafolios en el Prácticum: Análisis de un PLE-Portafolios. *Relieve*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7479>
- Cuenca, A. (2010). Care, thoughtfulness, and tact: conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education*, 21(3), 263-278. <https://doi.org/10.1080/10476210903505807>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Diez, Á. y Domínguez, R. (2018). El tutor como impulsor del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 311-328. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>
- Domínguez, R., González, M. I., Fernández, R., Pérez-Pueyo, Á., Gutiérrez, C., Alonso, M. D., ... Diez, A. (2015). Propuesta para una doble evaluación triádica del Máster de Educación Secundaria. En A. Fidalgo, M.L. Sein-Echaluce y F. J. García-Peñalvo (Coords.), *La sociedad del Aprendizaje*. Actas del III Congreso internacional sobre Aprendizaje Innovación y Competitividad. CINAIC 2015 (16 octubre de 2015, Madrid, España, pp. 565-570). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de [http://www.dmami.upm.es/dmami/documentos/liti/Actas\\_CINAIC\\_2015.pdf](http://www.dmami.upm.es/dmami/documentos/liti/Actas_CINAIC_2015.pdf).
- Fluckiger, J., Tixier, Y., Pasco, R. y Danielson, K. (2010). Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning. *College teaching*, 58, 136-140. <https://doi.org/10.1080/87567555.2010.484031>
- González Sanmamed, M. (2006). *O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- González, M., Fuentes, E.J. y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12(13), 277-294. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900646.pdf>
- González, M. L. y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso*, 35, 131-154. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118824>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

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

Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. Michavilla y J. García (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 107-128). Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.

Pérez García, M. P. (2009). Metodología docente y evaluación del Prácticum. En A. Bolívar (Dir.), *Conocimiento y competencia profesional del profesor universitario sobre enseñanza y el aprendizaje en entornos de Tecnología avanzada de la Información y la Comunicación*. Proyecto de Excelencia de la Consejería de Innovación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Andalucía.

Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle et al. (Coords.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 2019-309). Barcel: Paidós.

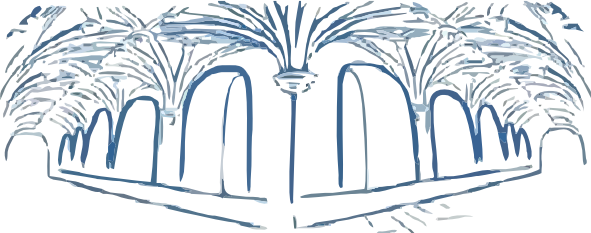
Romero, C. (2003). El prácticum de 3º de la especialidad de educación Física: una estimación de los estudiantes de Magisterio. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp.81-89). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Rubia, B. y Torres, R. (2001). El perfil del prácticum como definidor de competencias profesionales. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

Zabalza, M. A. (2003). El prácticum en la formación de profesionales universitarios: principios para una enseñanza de calidad. Seminario para el estudio comparado de la formación práctica en el sistema universitario. Universidad de Granada, Granada.

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de <https://goo.gl/tQ5Sdh>



Domínguez, A. y Quintanal, J. (2020). Las prácticas en la formación de futuros maestros en el contexto universitario mexicano.

*Revista Practicum*, 5(1), 68-94

DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9831

## Las prácticas en la formación de futuros maestros en el contexto universitario mexicano

### Educational practices in the training of future teachers in the Mexican university context

**Adriana Domínguez Saldívar**

Escuela Normal Miguel F. Martínez de Monterrey  
[adriana.dominguez@enmf.edu.mx](mailto:adriana.dominguez@enmf.edu.mx)

**José Quintanal Díaz**

UNED  
[jquintanal@edu.uned.es](mailto:jquintanal@edu.uned.es)

#### Resumen

A lo largo del artículo se lleva a cabo una descripción amplia del procedimiento que sigue el sistema de formación mexicano, en las prácticas educativas de los futuros docentes de Primaria, estudiantes de la Escuela Normal. Ese planteamiento se encuentra actualmente en fase de adaptación y actualización, lo cual nos permite aprovechar la experiencia acumulada por los autores, docentes de Centros de Formación del Profesorado de México y España, incorporar una sencilla contribución con la que se enriquecer el procedimiento de atención y también la evaluación de los estudiantes. Incorporando la creación de un portfolio digital, ese proceso se podrá llevar a efecto de modo síncrono, lo cual enriquecerá la interacción didáctica y facilitará el aprendizaje del estudiantado.

## Abstract

In this article, we do a comprehensive description of the procedure followed by the Mexican training system is carried out, in the educational practices of future primary teachers, students of the Normal School. This approach is currently in the adaptation and updating phase, which allows us to take advantage of the experience accumulated by the authors, teachers of the Teacher Training Centers of Mexico and Spain, to incorporate a simple contribution with which to enrich the attention procedure and also the evaluation of the students. Incorporating the creation of a digital portfolio, this process can be carried out synchronously, which will enrich didactic interaction and facilitate student learning.

## Palabras claves

Educación, Docente, Formación de docentes, Prácticas de enseñanza, Recursos educacionales.

## Keywords

Education, Teachers, Special teacher education, Preservice teacher education, Educational resources.

Como hemos dicho en alguna ocasión (Quintanal, Ruiz y Sevillano, 2017, 15), las prácticas profesionales resultan la materia más controvertida de los programas formativos. Y así se confirma cuando este planteamiento se contrasta con la opinión de otros colegas de centros universitarios distintos al nuestro, incluso en contextos muy diferentes, como es el caso. De la conversación y reflexión mantenida en un marco eminentemente pedagógico, dos profesionales de la enseñanza universitaria, en países y contextos formativos distintos y distantes, como es el mexicano y el español, nos proponemos contrastar pareceres, y en base a dicho contraste, valorar críticamente la estructura formativa que siguen los estudiantes normalistas, futuros maestros, en el sistema universitario de México, enriqueciéndolo de manera contributiva, con aportes de la reflexión experiencial que nos permite atesorar dicha experiencia. Fruto de dicho contraste, ofreceremos una valoración del sistema mexicano de formación de futuros maestros, con algunos matices y aportes positivos que permitirán a los responsables del mismo, mejorar su desarrollo futuro.

## 1. La licenciatura mexicana en Educación Primaria

La formación académica que se imparte en las Escuelas de Educación Básica en México está en función del trabajo escolar que corresponde aplicar en las

escuelas primarias, concretamente al logro de los aprendizajes que fueran establecidos por la reforma educativa en los Planes de Estudio de 2012 (SEP, 2012a), un planteamiento que tendrá su continuidad en la reforma de 2018 que se está actualmente implantando.

En una etapa precedente, los programas de estudio surgieron de propuestas derivadas del pragmatismo y las posteriores fueron apoyadas en el liberalismo (Díaz Barriga, 2005 y 2010), De este modo, se considera que uno de los problemas principales que se afrontan en México en la formación de maestros, se refiere a la existencia de unos programas cargados de temas amplios o incluso otros muy limitados en una etapa académica, exigiendo que estén más centrados en la intelectualidad del profesor, lo que desplaza a un segundo plano, lo que debieran ser criterios de orden didáctico. Una idea controvertida en relación a la cual, este mismo autor señala que el control de tiempos y movimientos resulta clave en la eficiencia administrativa, el cual se tradujo en los planes y programas como el establecimiento de ciertos «estándares», expresados en cantidad de conductas adquiridas por los alumnos (2005 31). Por eso, en la reforma aplicada en 2012, aparece el concepto de objetivo conductual, cuestión que transformó el problema de los fines y metas de la educación y que ha marcado claramente esta reforma.

Las publicaciones que dirigen el pensamiento pedagógico de esa primera década de siglo (recogido en la Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013), dejan claro que las necesidades e intereses a los que responden o deben responder han de ser básicamente los programas de estudio, de tal forma que conforme ha pasado el tiempo éstos puedan ir evolucionando. Hoy en día, resultan una orientación para el docente que refleja en ellos y, de algún modo se identifica con el modelo educativo. Desde el punto de vista de la esfera burocrática son las auténticas orientaciones del trabajo pedagógico. Es más, la perspectiva que tenga el estamento docente se orienta en realidad a través de los programas. De ahí el papel tan importante que juegan, los centros de formación del profesorado (en nuestro caso las Escuelas Normales), convertidos en espacio de experimentación en el que se observen las prácticas como un elemento regulador que permite identificar situaciones de éxito, las cuales contribuyen a estimular la mejora de la pedagogía actual. De todas se aprende, sobre todo los profesores, quienes han de estar de acuerdo con la postura teórica, ideológica y técnica que plantean los programas, pues son ellos quienes desarrollen todo su potencial didáctico, al proyectarlo en las aulas de cada institución educativa.

El propio Programa de Estudios del año 2012, que es el que actualmente se trabaja de tercero a sexto grado de la Educación Primaria, reconoce que “la acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes, plantean las situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el inte-

rés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias” (SEP, 2011a, 12).

Este programa representa no sólo el conjunto de contenidos que deben ser abordados por el profesorado y aprendidos por el alumnado. Es fundamental que sean flexibles, de tal forma que se permita a los docentes realizar los ajustes necesarios, para adaptarlos al avance que presentan los propios alumnos en cuanto a los aprendizajes. Diríamos más, es necesario adaptarlos a su contexto socioeducativo, de modo que optimicen el rendimiento (Medina y Gómez, 2014). Para Zabalza (citado por Gisbert y Blanes, 2013) el programa es concebido como “...el documento oficial de carácter nacional en el que se indican el conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel, mientras que hablamos de programación para referirnos al apoyo educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto”, mientras que Páez (2015, 96) destaca que “sistematizar sus prácticas y a prepararlos mejor para enfrentar de manera pertinente en el aula los retos de formar ciudadanos competentes, capaces de aportar al mejoramiento social y económico de nuestro país, y que puedan hacer frente a los crecientes desafíos del mundo de hoy”. Una perspectiva que nos lleva a interpretar que programa (entendido con un sentido oficial) y programación (asumida como la ejecución práctica que se aplica en el aula) son planteamientos de ningún modo excluyentes.

Actualmente la Educación Básica en México se articula, a través de un proceso en el cual se revisan los contenidos a abordar en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, los cuales muestran un seguimiento académico en el logro de sus fines, funciones y propósitos para mejorar las competencias. De acuerdo al documento Aprendizajes clave para la educación integral (VV.AA., 2017, 532), el Plan de estudios es un documento en el que se establecen los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo; contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el estudiante debe acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo; secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje y que constituyen un nivel educativo; y criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el estudiante cumple los propósitos de cada nivel educativo.

Con esta perspectiva, los programas de estudio del año 2012 se diseñaron mostrando los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, centrándolos en las competencias. Es la guía para el maestro, el referente que permite apoyar la práctica del profesor en el aula. Con ellos, se pretende orientar el trabajo en clase a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de

experiencias docentes y el impacto del logro de los estudiantes (SEP, 2011b). En este sentido, llevarlo a la práctica significará adaptarlo a múltiples condiciones tanto contextuales como psicológicas, pedagógicas e institucionales de todos los actores que participan de la educación.

Estos programas puestos en marcha a partir de 2012, en lo que se refieren a las diversas asignaturas de Educación Primaria, presentan en todas las materias prácticamente la misma organización. Así, podemos ver que en el caso de tercer grado, la asignatura de español se inicia con la explicación de los propósitos de la enseñanza del español en la Educación Básica y en Educación Primaria, los estándares de español, el enfoque didáctico, las competencias específicas de la asignatura, las prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua, el trabajo por proyectos didácticos, el papel del docente y el trabajo en el aula y la organización de los aprendizajes, donde se describen los componentes de los programas y sus características específicas por ciclo y bloques de estudio. En cuanto a la asignatura de Matemáticas se inicia con los propósitos que presenta su estudio para la Educación Básica y para la Educación Primaria, los estándares de la formación, el enfoque didáctico, las competencias, la organización de los aprendizajes y los bloques. De igual modo, encontramos que los propósitos son el primer aspecto que se incluyen, presentando a continuación los estándares de Ciencias, el enfoque didáctico, el papel del docente, las modalidades de trabajo, el trabajo por proyectos, las competencias para la formación científica básica, la organización de los aprendizajes y los bloques de estudio. En su caso, la denominada “entidad donde vivo”, corresponde a la formación sociopolítica. Se inicia haciendo referencia a los propósitos del estudio de la asignatura para la Educación Básica y la Educación Primaria, el enfoque didáctico, considerando la perspectiva desde el espacio geográfico y el tiempo, las competencias, el papel del docente y de los alumnos, las actividades y recursos para el aprendizaje, la organización de los aprendizajes y los bloques. Por último, destacamos la organización que presenta la Formación Cívica y Ética, la cual muestra los propósitos del estudio de la materia en la Educación Básica y en la Educación Primaria, el enfoque didáctico, la descripción de la asignatura y los ejes formativos, las competencias, los ámbitos, el papel del docente y los procedimientos formativos.

Dos características encontramos que resultan comunes a todas las materias: en primer lugar, la consideración de las competencias que se explicitan en los propósitos del estudio, como eje vertebrador de la materia; y, en segundo lugar, su estructura en bloques de contenido, contemplados desde la perspectiva docente (de la didáctica) como del alumnado (del aprendizaje). Además, se explica la articulación que tienen en el contexto de la Educación Básica, los campos de formación y sus finalidades, las orientaciones pedagógicas y didácticas, las herramientas de trabajo colaborativo, los estándares curriculares, los campos de



formación, los ambientes de aprendizaje, la planificación, la evaluación, la organización pedagógica y las orientaciones didácticas.

Esta es una estructura que le proporciona al futuro profesor una visión panorámica de lo que deberá abordar durante el ciclo escolar, donde sus avances dependerán en gran medida de la implementación que se haga del programa de estudios, del trabajo que realice frente al grupo y de la motivación que ejerza en los estudiantes para su logro.

A todo ello, tendremos que añadir que a partir del ciclo escolar 2021-2022, nos van a afectar todos los cambios propuestos por el Acuerdo Educativo Nacional (de orden legislativo, administrativo, laboral y pedagógico), lo que se ha dado a conocer como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011c), el cual se viene aplicando desde el 2019 para primero y segundo de Primaria. Esto significa que en México actualmente se siguen dos modelos en paralelo, se trabaja la NEM para primero y segundo grado y el Programa de estudios del año 2012 de tercero a sexto grado.

La Escuela Normal, que es quien prepara a los estudiantes para enfrentarse en un futuro al quehacer docente, sustenta su trabajo en estos paradigmas de la NEM, al menos en primero y segundo grados, conformando un modelo en el que la educación sea “democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, intercultural, de excelencia” (SEP, 2011c, 48) poniendo al centro el aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, reforzándose a través de las diversas asignaturas en educación primaria como son la enseñanza de las matemáticas, la lectura y la escritura, literacidad, historia, geografía, civismo, filosofía, tecnología, innovación, lenguas indígenas de nuestro país, lenguas extranjeras, educación física, deporte, artes, y de un modo especial en la música, el logro de un estilo de vida saludable, la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente (SEP, 2011b, 23).

En cuanto a las prácticas que se llevan a cabo durante el periodo de formación inicial de los futuros docentes, el hecho de realizarlas ya sea durante el tiempo de estudiantes o cuando se ejerce la docencia frente a grupo, ha llevado a los distintos autores, a denominarlas de diferentes formas; de ahí la importancia que clarifiquemos cómo es considerada la práctica profesional, la práctica docente y la experiencia pedagógica en el quehacer docente.

La práctica profesional es la efectuada por los docentes en su participación diaria en la institución, en el aula, presenta un sinfín de implicaciones desde el momento en que se tiene que lidiar con el resto de los actores educativos. Por lo tanto, es de vital importancia dejar en claro desde su formación en la Normal, algunas de las situaciones por las que el profesor pasará para encontrar solución

a todo aquello que se le presente para salir adelante. En este sentido, nos parece fundamental que el futuro maestro/a sea un conocedor/a de su profesión, que sepa lo que aborda con sus alumnos en clase y cómo mejorar su trabajo día a día. Es indispensable que conozca y lleve a cabo el currículo en su actividad docente, para lo cual, el perfil que desarrolle y los parámetros e indicadores del docente de referencia, serán una buena guía para orientarse.

Por su parte, *la práctica docente o prácticas de enseñanza*, como también se las denomina, es la que los futuros maestros y maestras llevan a cabo frente a un grupo de alumnos en el aula escolar, poniendo en práctica sus conocimientos pedagógicos y sus destrezas didácticas.

Y ambos conceptos difieren mucho de lo que es la *práctica pedagógica*, a la cual enriquecen, pues forma parte de la vivencia personal de los educadores, que se configura con el paso del tiempo, acumulando vivencias y conformando un estilo educativo propio.

Hemos de concluir nuestra descripción señalando que la Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica, donde se completa el desarrollo de competencias; conocimientos, habilidades y actitudes, cuya adquisición ya se ha iniciado en el Preescolar. Además, resultan una base fundamental para el trabajo que luego se vaya a desarrollar en la Educación Secundaria, donde el trabajo formativo se centrará en alcanzar las competencias para la vida, construyendo su identidad como los ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI.

## **2. La consideración competencial de las prácticas en la formación docente**

Como ya destacara Hernández (2019), se concibe la práctica como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, es necesario poner especial atención al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones como la práctica institucional global y sus nexos ineludibles con el conjunto de la práctica social del docente.

De acuerdo a la Real Academia Española (RAE), la práctica se define como “el ejercicio de un arte, conforme a reglas. Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión” (2019, ac. 1 y 3). Para Pérez y Gardey (2012), es la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos, es decir, tener todos los conocimientos necesarios de un tema y contar con los recursos necesarios para llevarlo a cabo.

Si nos trasladamos al marco educativo, podremos entender que las prácticas que realizan los estudiantes cuando se forman para ser docentes, se fundamentan en su propia rutina, en la experiencia atesorada de acciones, tareas y vivencias de acuerdo a lo que les interesa, a lo que necesitan hacer o a otros eventos imprevistos que de igual manera pueden marcar su cotidianidad. Se cree que generalmente, no se puede dar cuenta una persona de esto, ya que normalmente se nace y se crece dentro de las prácticas de una comunidad, donde las personas se encuentran haciendo las cosas como si su manera de hacerlas fuera la más apropiada o la más correcta. En este sentido, la práctica docente que se organiza en Escuelas Normales según Zabalza (citado en Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos y Walker, 2011, 129), es una aproximación a la práctica profesional una vez que complementa su formación, lo cual también hace que se presenten limitaciones o lagunas debido a la falta de familiaridad que tienen los estudiantes con el rol del maestro.

La práctica profesional (Finkelstein, 2016) cuenta con elementos esenciales como la identidad profesional, el liderazgo docente, el diagnóstico de la realidad educativa, las cuestiones de administración educativa, la escuela y comunidad y las estrategias para la enseñanza, que le confieren no sólo identidad, sino también cierta singularidad, frente a otro tipo de experiencias de aprendizaje. De este modo, resulta ser una competencia más, a desarrollar en el proceso formativo de estos estudiantes, un planteamiento que entronca mucho mejor en la concepción que vimos que tenía Díaz Barriga (2010) de lo que debe ser el periodo formativo de los futuros docentes, basándolo precisamente en la adquisición de competencias. Como nos señalan Aneas y Vilá (2018) en las Prácticas es donde se aplican y desarrollan de manera más completa y compleja las competencias formativas, lo que la convierte en una asignatura con una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, permitiendo al estudiante entrar en contacto con acciones verdaderamente educadoras, institucionalizadas, en diversos escenarios, donde él puede observar, intervenir, reflexionar, conocer y valorar la realidad escolar, en toda su magnitud, donde además, puede poner en práctica todos sus conocimientos, actitudes, aptitudes y herramientas que habrá podido ir conformando en su periodo formativo-reflexivo previo. Llegado el momento de la práctica, el hasta entonces estudiante de magisterio, nos descubre su entidad profesional, capaz de demostrar todo su potencial para la profesión.

A fin de cuentas, vemos que la experiencia práctica concita en el estudiante una personalidad pedagógica ciertamente compleja. Ya hemos dejado claro que, a efectos de este análisis, vamos a considerar la práctica pedagógica y la práctica profesional como sinónimos, mientras que la práctica docente (o prácticas de enseñanza), se dirigirán al trabajo que el estudiante normalista realiza en la escuela

primaria previo a su titulación. De este modo, la práctica pedagógica (lo mismo que la profesional), conducirá al logro del desarrollo profesional, lo que según Marcelo y Vaillant (2009,11), “es una pieza clave en el proceso de enseñar y de aprender”. Con ella, se logra no sólo el conocimiento de los saberes adquiridos, sino que se materializa su efecto práctico, al dotarlos de ese matiz, abordándolos cuanto más utilizables son. Se trata de ir acumulando experiencia a partir de la aplicación de saberes, reflexionar, recuperar, reproducir y reiterar lo que sabe a fin de producir su propia práctica profesional (Tardif, 2009, 21), la cual adquiere fuerza en el entusiasmo y el compromiso que el futuro docente manifiesta sobre algo que le gusta hacer.

Esta consideración de las prácticas profesionales conforma varias dimensiones del quehacer docente, entre las que se encuentra la obligación moral del aprendiz, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional. La primera se refiere al compromiso ético que implica la docencia; la segunda se refiere a la relación entre autonomía del profesor en grupo y a su responsabilidad ante la sociedad; y la tercera es entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde su propia práctica docente. Se trata de centrarse en el proceso que se debe seguir para su logro, en los procedimientos y en el producto que deseamos obtener pensando en el contexto del aula en el que nos desenvolvemos. De acuerdo al Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (SEP, 2011b), en la propuesta que regula la formación inicial en México, se determina que los saberes en la acción deben ser la parte fundamental en su formación. La reflexión y el análisis en cada una de las situaciones que sucedan en el aula deben resolverse, buscando y aplicando las mejores estrategias para lograr los propósitos deseados.

En esa acción educativa es importante para los docentes conocer cómo se gestionan las enseñanzas y los aprendizajes y lo que supone hacer una buena gestión. En este sentido, se le sugiere buscar la participación de los alumnos, al mismo tiempo que observar y hacer seguimiento personalizado de todos ellos. Tardif (2009,17), contempla la enseñanza como el hecho de “movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo”. Por eso, Herczeg y Lapegna (2010) nos hablan de autorregulación y de estrategias de motivación como recursos aplicados para estimular el aprendizaje. Para Palma y Medina (2013,169), “la nueva perspectiva sobre competencias necesita de una reformulación real de las metodologías docentes, en las que el aprendizaje tome cuerpo propio y prevalezca sobre la enseñanza. Es la evaluación la primera de las dimensiones que necesita de atención. Los procesos de enseñanza y aprendizaje y la propia práctica docente pueden verse modificados y mejorados a raíz de los cambios sustanciales que se realicen en materia de eva-

luación". A lo que Zabalza (2012, 25) puntualiza que la enseñanza puede verse desde distintas acepciones:

- Podemos verla desde una perspectiva minimalista y restrictiva, identificando el enseñar con el transmitir información o conocimientos, con la creación de nuevas conductas y hábitos.
- Y si contemplamos los roles y funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, se concibe como dirección del aprendizaje, como gestión de las situaciones didácticas, donde se condiciona ante el aprendizaje previsto. El objetivo de la enseñanza desde esta perspectiva no es mostrar o explicar, sino conseguir que los estudiantes aprendan.
- Si la valoramos como una orientación del desarrollo personal, de la construcción de un proyecto de vida (personal, social, profesional, cultural), aparece como el arte y la técnica de optimizar las condiciones del desarrollo integral de los sujetos, poniendo el énfasis en modelos basados en competencias.
- Por último, considerada una experiencia extra e intraescolar, desborda la propia aula, puesto que conecta la escuela y su entorno, con una dinámica social muy instructiva.

De este modo, todo docente a través de las acciones educativas que pone en función en su práctica pedagógica o profesional tendrá como respuesta el desarrollo de competencias que permitan el logro del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo de competencias, lo define la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), como el "conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, que debe reunir un docente titulado para satisfacer las exigencias de la sociedad". Una idea que refuerza el planteamiento que ya hiciera la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010, 21). Ésta, aparecía en el planteamiento que de la formación se había hecho en otros países del contexto latino como por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (2008), en Colombia que evalúa anualmente el desempeño laboral centrándolo en la adquisición competencial como venimos señalando. En concreto, lo que compete al profesor es la gestión académica que tiene como indicadores principales el dominio curricular, la planeación y la organización académica, pedagógica y didáctica y la evaluación del aprendizaje. Sin olvidar la gestión administrativa en la que se hace énfasis en el uso de recursos y seguimiento de procesos y la gestión comunitaria, poniendo especial atención en la comunicación institucional y en la interacción con la comunidad y el entorno. En este sentido, se considera que la relación que se establece entre las competencias y el quehacer docente se da a través de los pilares para la educación, clasificaciones de competencias clave o los ámbitos competenciales que se analizan a través de diversos informes. A modo de referencia podemos ver la

simbolización competencial que ya hicieran Zabalza y Arnau (fig. 1) a partir de diferentes proyectos y autores (Informe Delors (1994), UNESCO, 1996; el proyecto DeSeCo, de la OCDE, 2002; el currículum escolar del País Vasco, 2005; y las ideas de Monereo, 2005).

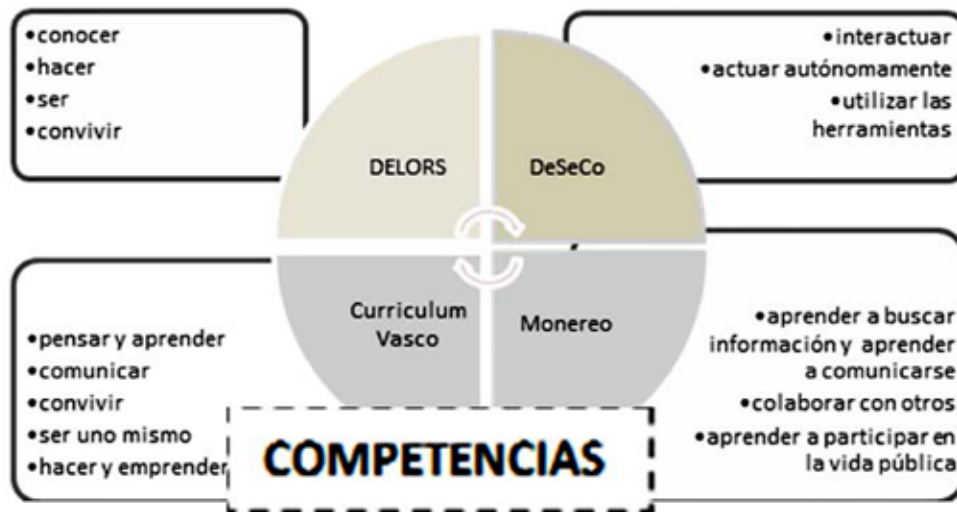


Figura 1. Competencias que se desarrollan en el quehacer docente. Zabala y Arnau (2007).

Estas competencias se ven reflejadas en el proceso de enseñanza del profesor principiante y se reflejan también en el *aprendizaje* de los alumnos. En realidad, preconizamos la idea de que la formación experiencial de futuros docentes ha de basarse en una relación de ayuda. Desde el punto de vista del constructivismo (Nolla, 2006, 16), el aprendizaje es un “proceso subjetivo y sugiere que se debe experimentar en el mundo para conocerlo...en el que se construyen y se reconstruyen su conocimiento, o redes de conocimiento, de forma activa, de manera que tengan algún significado de manera personal”. En este contexto, el aprendizaje adquiere mayor importancia, pues lo aprendido se recuerda con mayor facilidad dependiendo del *contexto* en el que se produce.

Para lograr conseguir el aprendizaje en los alumnos, primero será necesario que el docente aprenda. Ha de darse un proceso de aprendizaje en los profesores durante su estancia en la Escuela Normal, en el que se perciba un cambio en su forma de actuar en el proceso de enseñanza aprendizaje, relacionado íntimamente con su formación continua que hará a lo largo de su carrera de vida, su profesión docente, con la posibilidad de influir en el aprendizaje de los estudiantes.

Sin olvidar tampoco, en ningún momento, la relación de interacción que se da entre los propios estudiantes, la cual, también contribuye a la configuración de su competencia docente. En esta concepción ya señalamos en un trabajo ante-

rior (Pérez, Ortega y Quintanal, 2012, 939) algunos aspectos fundamentales que deben ser tomados en consideración y respetados en su integridad a fin de que estemos ante una relación plenamente educativa:

- Un protagonista: el alumno, el estudiante de Educación.
- Una o varias personas dispuestas a ayudar: los educadores y profesores de la Escuela Normal.
- Una actitud abierta y humilde: la del estudiante, que reconoce sus limitaciones y está dispuesto a pedir / recibir apoyo y ayuda.
- Una actitud positiva: la del profesor normalista, dispuesto a ayudar, pero no a traspasar ciertos límites que harían de tal relación no un acto educativo sino manipulativo.
- Un hacer profesional técnicamente correcto: metodologías, motivación, evaluación, siempre puestas al servicio del aprendizaje y la formación del alumnado.
- Una relación: abierta, confiada, cordial, respetuosa, por ambas partes, pero en especial por la del profesor.
- Un ambiente: abierto, cordial, seguro, confiado..., en el que todo lo anterior se hace posible.

Podemos concluir estableciendo una configuración básica de las competencias requeridas por los maestros, para el desempeño de su función docente. Nos parece interesante la propuesta que hicieron Bautista-Cerro, Ruiz y González (2012, 671), que las clasifican en estos cinco grupos (tabla 1):

Docente universitario	
Competencias	Descripción
De contenido	Propias del profesor de una determinada disciplina. Conlleva un conocimiento amplio de la materia, tanto a nivel conceptual como metodológico, documental, etc. Capacidad de estar al día en su área de conocimiento.
Didácticas	Dominio de las metodologías de enseñanza para gran, mediano y pequeños grupos. Dominio del diseño instructivo en entornos virtuales. Capacidad de adecuación del diseño instructivo a sus estudiantes. Dominio técnicas de evaluación. Capacidad de innovación docente
Comunicativas	Uso adecuado del lenguaje especializado de su área de conocimiento. Capacidad de interacción con los estudiantes a nivel grupal e individual. Acción tutorial. Dominio de la comunicación a través de las TIC, cooperación, trabajo en equipo, etc.
Gerenciales	Gestión eficiente de la enseñanza (planificación, desarrollo, etc.) Gestión de recursos (temporales, humanos, materiales, documentales, etc.) en diferentes entornos de aprendizaje
Ético - afectivas	Capacidad de desarrollar una docencia responsable, compromiso ético, motivación, capacidad de liderazgo

Tabla 1: Clasificación competencial. Bautista-Cerro, Ruiz y González (2012).

A todo lo cual, podremos añadir una dimensión especial de ese protagonismo del alumnado: la de colaborar con sus compañeros a su propia formación, asumiendo así una nueva dimensión muy propia de una educación en valores, donde cada uno de los compañeros son también potenciales destinatarios de la ayuda que cada uno puede prestar a los demás.

### **3. La experiencia docente de los estudiantes normalistas**

La presencia de los estudiantes normalistas a las escuelas primarias y su organización en comunidades de aprendizaje demanda la implicación tanto del docente titular del grupo como del maestro/a asesor, para asegurar la necesaria triangulación en la evaluación del trabajo ejecutado por el estudiante. La experiencia de quienes ya han trabajado frente al grupo, así como la relación que se establezca con la teoría previamente trabajada en la Escuela Normal, estimula el debate y el análisis de lo efectuado. Estas estrategias de acompañamiento dan la oportunidad a los estudiantes normalistas de sentirse con mayor seguridad en el momento de hacer el análisis de lo observado, aplicar o utilizar sus herramientas metodológicas, teóricas, técnicas, dinámicas, didáctica y materiales y multitud de recursos adecuados a su trabajo. Por su parte, los docentes que asumen la responsabilidad de guiar su práctica docente habrán de contar también con ciertas competencias y conformar un perfil adecuado como para ser guía que encaminen al estudiante al logro del mejor de sus resultados, el aprendizaje.

Así, por ejemplo, la observación que realizan los estudiantes desde los primeros semestres y hasta el final de su carrera profesional, lo mismo que el contacto directo que tengan con los alumnos, padres de familia, maestros y directivos dan la pauta para entablar conversaciones, formar vínculos, les permite ir conociendo el contexto y aprendiendo a actuar de acuerdo las necesidades que se presentan en su realidad.

En el modelo que siguen actualmente las Escuelas Normales mexicanas, durante el primer semestre, los estudiantes asisten a las escuelas primarias únicamente en calidad de observadores, realizan análisis de las prácticas que observan. De ese modo llevan a cabo un primer acercamiento a los alumnos, pero también conocen a los maestros y maestras de grupo y se familiarizan con los materiales que se utilizan en el grado en el que son ubicados. A partir de segundo y hasta sexto semestre los estudiantes ya seleccionan una escuela, donde asisten al aula para realizar sus prácticas docentes en fechas estipuladas por la Escuela Normal. Allí, el directivo de la institución les asigna un grado, al que se integran en relación directa con el/la docente de referencia y sus correspondientes alumnos. En este sentido como menciona Tallaferro (citado por Revilla, 2010), indiscutiblemente el espacio de la práctica continua favorece el ejercicio de una enseñanza y práctica reflexiva que se



concreta en una espiral de acción- reflexión- acción, para desarrollar la capacidad de cuestionar el conocimiento, de que los alumnos se miren a sí mismos y se interroguen sobre sus pensamientos y acciones docentes.

Se considera fundamental que para que el profesor principiante pueda desempeñar su labor docente, se requerirá contar con una mínima base de conocimientos. Para ello, la reflexión y el análisis sobre la misma en el terreno de la práctica serán fundamentales, porque se aprende a ser maestro no sólo en la teoría, sino también en la vivencia del contexto. La práctica docente es la asignatura que permite a los futuros maestros entrar en contacto con el medio profesional y en la que experimentarán una interacción auténtica entre teoría y práctica educativa, a la hora de ejercitar su función docente. De ahí la importancia que tiene constituir la asignatura en un espacio dinámico, donde el alumno tenga la oportunidad no solo de aplicar lo aprendido, sino de vivir un proceso de investigación – acción entendida como un camino que hace del futuro maestro un profesional que reflexiona en la acción y sobre la acción. Esa experiencia en el aula contribuye a mejorar su práctica, es ahí donde reelabora sus teorías pedagógicas y donde se estimula su creatividad para ser capaz de innovar, dado que únicamente la investigación-acción convierte al docente en agente de innovación, ya que implica la generación de un proceso de mejoramiento y de formación para el profesorado participante (Campos y Madriz, 2017, 41).

En este marco experiencial de su proceso formativo, el sistema mexicano establece la norma de que los estudiantes normalistas, futuros maestros y maestras, después de haber sido asignados al grado de práctica, preparan los contenidos que deberán desarrollar frente al grupo, y con ellos, una serie de **Documentos Rectores** y materiales específicos que les solicitan sus profesores asesores, para que puedan ir suficientemente preparados al aula. Entre esta documentación se encuentran los siguientes contenidos (ver figura 2):

- *Carpeta de planificación*, en la cual concentran diversos formatos, dosificación, planificación semanal, de proyecto y diaria, en los que redactan la secuencia didáctica que seguirán y en la que vincularán contenidos, agregarán propósitos y estándares.
- *Carpeta de evaluación* en la que incorporan los instrumentos para evaluar a los alumnos y que serán utilizados durante la práctica, así como el registro de evaluación y asistencia.
- *Diario del normalista* en el que redactarán los incidentes críticos que se presenten durante su estancia, estos fundamentados en los núcleos temáticos: maestro, niños y escuela. Esta reflexión les permite fundamentar el origen de su práctica, tener sus propias ideas y poner en juego su papel docente a través

de la descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de todas sus acciones pedagógicas que tienen lugar en el aula.

- *Portafolio* en el que concentran las evaluaciones que harán de los alumnos por asignatura, agregan expedientes y les permite visualizar sus avances.
- *Diario de los alumnos*, en el cual son los propios niños, alumnos, quienes redactarán lo que les gustó o no de las clases trabajadas por los normalistas.
- *Gafetes*, que permiten a todos los agentes implicados en el seguimiento y evaluación de los estudiantes en prácticas, identificarlos convenientemente.
- *Mural*, con fechas alusivas a las efemérides del mes en el que los niños agregan producciones relacionadas con alguna de las temáticas.
- *Lista de asistencia* que permite a los estudiantes aprender los nombres de los alumnos y a éstos, el suyo.
- *Actividad de inicio*, llamado así al decorado que se pone en la puerta como forma de identificación del aula que tiene el normalista, como forma de dar inicio a su presentación en el trabajo, con producciones que los alumnos pueden agregar siendo partícipes de dicha actividad.

Toda esta documentación se completa con algunos otros documentos que el estudiante aporta, como son sus *Proyectos y el plan de clase*, la *dosificación anual del programa y su planificación semanal*, el *diseño y la preparación de materiales y recursos* o el *registro de evaluación y asistencia*. Entre todos, vienen a completar el mapa experiencial del estudiante, al mismo tiempo que resultan un referente necesario de lo que habrá de ser su práctica profesional en el futuro.

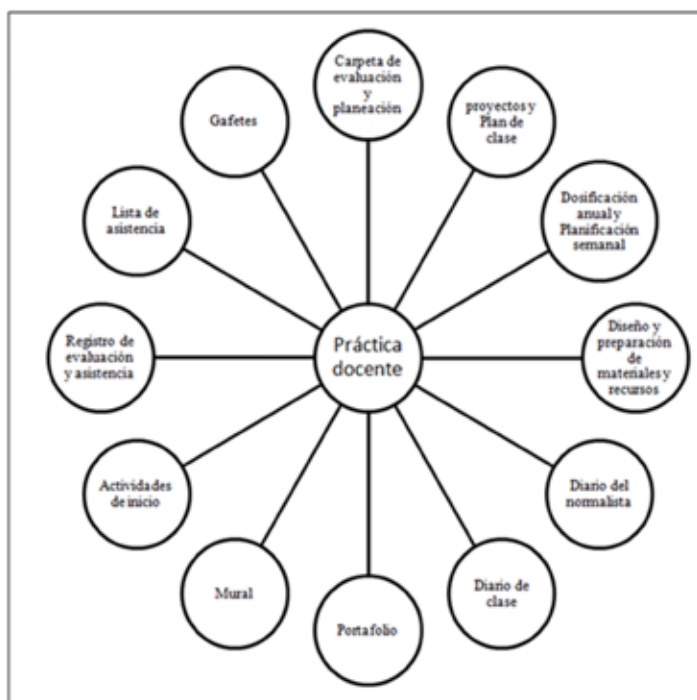


Figura 2. Elementos solicitados al normalista previo a su práctica docente. Elaboración propia a partir de las experiencias de trabajo en la Escuela Normal Miguel F. Martínez.

Como ya hemos dejado claro, (Quintanal y Ruiz, 2012, 171), la competencia profesional resulta de la configuración que hace el propio alumno de su aprendizaje, (contenidos, destrezas, motivaciones...), de sus conductas frente al aprendizaje del alumnado, de la adaptación al contexto y de la transferencia que en su intelecto se haga entre los diferentes aprendizajes que le ofrece su paso por la Normal.

Para su diseño, se cuenta con un tiempo de elaboración reflexiva, así como con el apoyo de los maestros tutores y asesores quienes, en función de las características de cada grupo en particular, solicitan determinados requerimientos y que posteriormente, durante las visitas a revisión del trabajo de los estudiantes, son quienes llevan a cabo la evaluación mediante una rúbrica (ver Tabla 2).

La preparación para la práctica es muy importante; la intención de las escuelas normales es que sus estudiantes aprendan de los maestros su diseño y lo implementen. Sin embargo, nuestra crítica se dirigirá al hecho de que el modelo que se presenta para orientar su contenido, no se centra en lo fundamental que es el dominio y vinculación de contenidos, lo que en la práctica es importante, sobre todo en el momento de encontrarse frente a un grupo.

ESCUELA NORMAL "MIGUEL F. MARTÍNEZ" CICLO ESCOLAR EVALUACIÓN DE DOCUMENTOS RECTORES PRÁCTICA PROFESIONAL LEP		CLAVE	FECHA REV.	PÁGINA	VERSIÓN																																																																																																																																																												
		RC-08-167	00-05/19	1 de 1	00																																																																																																																																																												
Nombre del Estudiante: _____ Escuela Primaria _____ Fecha _____																																																																																																																																																																	
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">0-5=Deficiente 6-7= Regular 8-9= Bien 10= Muy bien</th> <th colspan="2">Valoración</th> </tr> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Num.</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="4"><b>Carpeta de planeación</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>Diseña situaciones didácticas acordes con:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>a) los aprendizajes esperados</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>b) los intereses de sus alumnos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>c) las necesidades educativas de sus alumnos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>d) los enfoques de las asignaturas de educación primaria</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Incluye estrategias/actividades adecuadas para el inicio de la clase</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Diseña estrategias/actividades adecuadas para el desarrollo de la clase</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Establece estrategias/actividades adecuadas para el cierre de la clase</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Identifica los momentos de evaluación o actividades durante las que va a evaluar</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4"><b>Carpeta de evaluación</b></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Incluye el registro de asistencia diaria de los alumnos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Integra diversos tipos de instrumentos de evaluación</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>Identifica en los instrumentos diversos niveles de logro de los alumnos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>Diseña instrumentos en los que los alumnos participan en la evaluación de sus aprendizajes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>Realiza concentrados de evaluación de los alumnos (mes/bimestre)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4"><b>Diario del normalista</b></td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>Describe a diario los sucesos relevantes de clase y de la jornada escolar</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>Integra ideas o planteamientos de docentes, investigadores y autores, sobre los sucesos que describe</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>Explica los sucesos y acontecimientos registrados: causas, motivos, razones, relaciones entre hechos...</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>Sustenta sus explicaciones en ideas, experiencias y teorías de docentes, investigadores o autores</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>Contrasta ideas y experiencias asumiendo referentes formales: enfoques, principios, acuerdos, teorías...</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>Reconstruye ideas, concepciones, formas de intervención en el aula y la escuela</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>17</td> <td>Incluye propuestas/sugerencias para mejorar su desempeño o intervención docente</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>Analiza la aplicación de las propuestas y sugerencias que se planteó</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4"><b>Diario de los alumnos</b></td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>Incluye al inicio el nombre de quien escribe y la fecha de su escrito</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>20</td> <td>Todos los alumnos escriben, leen, analizan lo escrito y hacen sugerencias para escribir más y mejor</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>21</td> <td>Se refleja en los escritos la consideración de las sugerencias para escribir más y mejor</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>22</td> <td>Incluye observaciones que motivan a los alumnos para escribir</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4"><b>Portafolio</b></td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>Incluye en la evidencia datos de identificación: nombre del alumno y fecha</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>Registra en cada evidencia el problema, dificultad, necesidad, progreso o logro</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>25</td> <td>Integra observaciones, comentarios e interpretaciones</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>26</td> <td>Define acciones de apoyo que se realizarán para atender lo detectado</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>27</td> <td>Elabora un reporte de los procesos de desarrollo y aprendizaje de cada alumno (evidencias)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>SUMA</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						0-5=Deficiente 6-7= Regular 8-9= Bien 10= Muy bien		Valoración				Num.	%	<b>Carpeta de planeación</b>				1	Diseña situaciones didácticas acordes con:				a) los aprendizajes esperados				b) los intereses de sus alumnos				c) las necesidades educativas de sus alumnos				d) los enfoques de las asignaturas de educación primaria			2	Incluye estrategias/actividades adecuadas para el inicio de la clase			3	Diseña estrategias/actividades adecuadas para el desarrollo de la clase			4	Establece estrategias/actividades adecuadas para el cierre de la clase			5	Identifica los momentos de evaluación o actividades durante las que va a evaluar			<b>Carpeta de evaluación</b>				6	Incluye el registro de asistencia diaria de los alumnos			7	Integra diversos tipos de instrumentos de evaluación			8	Identifica en los instrumentos diversos niveles de logro de los alumnos			9	Diseña instrumentos en los que los alumnos participan en la evaluación de sus aprendizajes			10	Realiza concentrados de evaluación de los alumnos (mes/bimestre)			<b>Diario del normalista</b>				11	Describe a diario los sucesos relevantes de clase y de la jornada escolar			12	Integra ideas o planteamientos de docentes, investigadores y autores, sobre los sucesos que describe			13	Explica los sucesos y acontecimientos registrados: causas, motivos, razones, relaciones entre hechos...			14	Sustenta sus explicaciones en ideas, experiencias y teorías de docentes, investigadores o autores			15	Contrasta ideas y experiencias asumiendo referentes formales: enfoques, principios, acuerdos, teorías...			16	Reconstruye ideas, concepciones, formas de intervención en el aula y la escuela			17	Incluye propuestas/sugerencias para mejorar su desempeño o intervención docente			18	Analiza la aplicación de las propuestas y sugerencias que se planteó			<b>Diario de los alumnos</b>				19	Incluye al inicio el nombre de quien escribe y la fecha de su escrito			20	Todos los alumnos escriben, leen, analizan lo escrito y hacen sugerencias para escribir más y mejor			21	Se refleja en los escritos la consideración de las sugerencias para escribir más y mejor			22	Incluye observaciones que motivan a los alumnos para escribir			<b>Portafolio</b>				23	Incluye en la evidencia datos de identificación: nombre del alumno y fecha			24	Registra en cada evidencia el problema, dificultad, necesidad, progreso o logro			25	Integra observaciones, comentarios e interpretaciones			26	Define acciones de apoyo que se realizarán para atender lo detectado			27	Elabora un reporte de los procesos de desarrollo y aprendizaje de cada alumno (evidencias)					SUMA	
0-5=Deficiente 6-7= Regular 8-9= Bien 10= Muy bien		Valoración																																																																																																																																																															
		Num.	%																																																																																																																																																														
<b>Carpeta de planeación</b>																																																																																																																																																																	
1	Diseña situaciones didácticas acordes con:																																																																																																																																																																
	a) los aprendizajes esperados																																																																																																																																																																
	b) los intereses de sus alumnos																																																																																																																																																																
	c) las necesidades educativas de sus alumnos																																																																																																																																																																
	d) los enfoques de las asignaturas de educación primaria																																																																																																																																																																
2	Incluye estrategias/actividades adecuadas para el inicio de la clase																																																																																																																																																																
3	Diseña estrategias/actividades adecuadas para el desarrollo de la clase																																																																																																																																																																
4	Establece estrategias/actividades adecuadas para el cierre de la clase																																																																																																																																																																
5	Identifica los momentos de evaluación o actividades durante las que va a evaluar																																																																																																																																																																
<b>Carpeta de evaluación</b>																																																																																																																																																																	
6	Incluye el registro de asistencia diaria de los alumnos																																																																																																																																																																
7	Integra diversos tipos de instrumentos de evaluación																																																																																																																																																																
8	Identifica en los instrumentos diversos niveles de logro de los alumnos																																																																																																																																																																
9	Diseña instrumentos en los que los alumnos participan en la evaluación de sus aprendizajes																																																																																																																																																																
10	Realiza concentrados de evaluación de los alumnos (mes/bimestre)																																																																																																																																																																
<b>Diario del normalista</b>																																																																																																																																																																	
11	Describe a diario los sucesos relevantes de clase y de la jornada escolar																																																																																																																																																																
12	Integra ideas o planteamientos de docentes, investigadores y autores, sobre los sucesos que describe																																																																																																																																																																
13	Explica los sucesos y acontecimientos registrados: causas, motivos, razones, relaciones entre hechos...																																																																																																																																																																
14	Sustenta sus explicaciones en ideas, experiencias y teorías de docentes, investigadores o autores																																																																																																																																																																
15	Contrasta ideas y experiencias asumiendo referentes formales: enfoques, principios, acuerdos, teorías...																																																																																																																																																																
16	Reconstruye ideas, concepciones, formas de intervención en el aula y la escuela																																																																																																																																																																
17	Incluye propuestas/sugerencias para mejorar su desempeño o intervención docente																																																																																																																																																																
18	Analiza la aplicación de las propuestas y sugerencias que se planteó																																																																																																																																																																
<b>Diario de los alumnos</b>																																																																																																																																																																	
19	Incluye al inicio el nombre de quien escribe y la fecha de su escrito																																																																																																																																																																
20	Todos los alumnos escriben, leen, analizan lo escrito y hacen sugerencias para escribir más y mejor																																																																																																																																																																
21	Se refleja en los escritos la consideración de las sugerencias para escribir más y mejor																																																																																																																																																																
22	Incluye observaciones que motivan a los alumnos para escribir																																																																																																																																																																
<b>Portafolio</b>																																																																																																																																																																	
23	Incluye en la evidencia datos de identificación: nombre del alumno y fecha																																																																																																																																																																
24	Registra en cada evidencia el problema, dificultad, necesidad, progreso o logro																																																																																																																																																																
25	Integra observaciones, comentarios e interpretaciones																																																																																																																																																																
26	Define acciones de apoyo que se realizarán para atender lo detectado																																																																																																																																																																
27	Elabora un reporte de los procesos de desarrollo y aprendizaje de cada alumno (evidencias)																																																																																																																																																																
		SUMA																																																																																																																																																															
OBSERVACIONES: _____ _____ _____																																																																																																																																																																	
Firma del asesor			Firma del normalista																																																																																																																																																														

ESCUELA NORMAL "MIGUEL F. MARTÍNEZ" CICLO ESCOLAR SEMESTRE RÚBRICA PARA EVALUAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL PRÁCTICA PROFESIONAL LEP		CLAVE	FECHA REV.	PÁGINA	VERSIÓN																																																																																																																																
		RC-08-018	00-05/19	1 de 1	00																																																																																																																																
Nombre del Estudiante _____ Escuela Primaria _____ Fecha _____																																																																																																																																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">0-5=Deficiente 6-7= Regular 8-9= Bien 10= Muy bien</th> <th colspan="2">Valoración</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="4"><b>Inicio de la clase</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>Socializa los aprendizajes esperados</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Genera expectativas en los alumnos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Activa conocimientos previos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4"><b>Desarrollo de la clase: estrategias de enseñanza / aprendizaje</b></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Muestra congruencia con los aprendizajes esperados</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Brinda oportunidades para la participación de todos los alumnos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Moviliza los saberes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Establece acciones para la organización de conocimientos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>Gestiona el uso de recursos o materiales por los alumnos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>Organiza el trabajo, la comunicación e interacción entre los alumnos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>Optimiza el uso del tiempo y los espacios del aula y de la escuela</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>Genera aprendizajes significativos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>Organiza situaciones donde los alumnos reconocen el proceso que se siguió al trabajar los aprendizajes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>Ofrece oportunidades de que los alumnos valoren sus aprendizajes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>Genera situaciones en las que se confrontan ideas y conceptos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>Monitorea el trabajo, atiende dudas y retroalimenta aprendizajes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>Utiliza material didáctico con oportunidad</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>17</td> <td>Interacciona con los alumnos para asegurar el proceso de construcción del conocimiento</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>Mantiene control de grupo durante la clase</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4"><b>Estrategias de evaluación</b></td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>Evalúa en los momentos que estableció en la planeación</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>20</td> <td>Ofrece oportunidades de retroalimentación de los aprendizajes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>21</td> <td>Incluye técnicas e instrumentos de evaluación congruentes con los aprendizajes esperados</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>22</td> <td>Recupera evidencias de los aprendizajes de los alumnos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4"><b>Cierre de la clase</b></td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>Ofrece situaciones en las que los alumnos reconocen los procesos de aprendizaje que vivieron</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>Organiza la confrontación de los aprendizajes pretendidos con los logrados</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>25</td> <td>Genera nuevas expectativas sobre lo aprendido</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">Qué hicimos, qué aprendimos, qué faltó, qué hacer para aprender lo que faltó, qué expectativas nuevas surgieron, qué dificultades se tuvieron, qué sugerencias se tienen para mejorar, para qué sirve lo que aprendimos, etcétera</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>SUMA</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						0-5=Deficiente 6-7= Regular 8-9= Bien 10= Muy bien		Valoración		<b>Inicio de la clase</b>				1	Socializa los aprendizajes esperados			2	Genera expectativas en los alumnos			3	Activa conocimientos previos			<b>Desarrollo de la clase: estrategias de enseñanza / aprendizaje</b>				4	Muestra congruencia con los aprendizajes esperados			5	Brinda oportunidades para la participación de todos los alumnos			6	Moviliza los saberes			7	Establece acciones para la organización de conocimientos			8	Gestiona el uso de recursos o materiales por los alumnos			9	Organiza el trabajo, la comunicación e interacción entre los alumnos			10	Optimiza el uso del tiempo y los espacios del aula y de la escuela			11	Genera aprendizajes significativos			12	Organiza situaciones donde los alumnos reconocen el proceso que se siguió al trabajar los aprendizajes			13	Ofrece oportunidades de que los alumnos valoren sus aprendizajes			14	Genera situaciones en las que se confrontan ideas y conceptos			15	Monitorea el trabajo, atiende dudas y retroalimenta aprendizajes			16	Utiliza material didáctico con oportunidad			17	Interacciona con los alumnos para asegurar el proceso de construcción del conocimiento			18	Mantiene control de grupo durante la clase			<b>Estrategias de evaluación</b>				19	Evalúa en los momentos que estableció en la planeación			20	Ofrece oportunidades de retroalimentación de los aprendizajes			21	Incluye técnicas e instrumentos de evaluación congruentes con los aprendizajes esperados			22	Recupera evidencias de los aprendizajes de los alumnos			<b>Cierre de la clase</b>				23	Ofrece situaciones en las que los alumnos reconocen los procesos de aprendizaje que vivieron			24	Organiza la confrontación de los aprendizajes pretendidos con los logrados			25	Genera nuevas expectativas sobre lo aprendido			Qué hicimos, qué aprendimos, qué faltó, qué hacer para aprender lo que faltó, qué expectativas nuevas surgieron, qué dificultades se tuvieron, qué sugerencias se tienen para mejorar, para qué sirve lo que aprendimos, etcétera						SUMA	
0-5=Deficiente 6-7= Regular 8-9= Bien 10= Muy bien		Valoración																																																																																																																																			
<b>Inicio de la clase</b>																																																																																																																																					
1	Socializa los aprendizajes esperados																																																																																																																																				
2	Genera expectativas en los alumnos																																																																																																																																				
3	Activa conocimientos previos																																																																																																																																				
<b>Desarrollo de la clase: estrategias de enseñanza / aprendizaje</b>																																																																																																																																					
4	Muestra congruencia con los aprendizajes esperados																																																																																																																																				
5	Brinda oportunidades para la participación de todos los alumnos																																																																																																																																				
6	Moviliza los saberes																																																																																																																																				
7	Establece acciones para la organización de conocimientos																																																																																																																																				
8	Gestiona el uso de recursos o materiales por los alumnos																																																																																																																																				
9	Organiza el trabajo, la comunicación e interacción entre los alumnos																																																																																																																																				
10	Optimiza el uso del tiempo y los espacios del aula y de la escuela																																																																																																																																				
11	Genera aprendizajes significativos																																																																																																																																				
12	Organiza situaciones donde los alumnos reconocen el proceso que se siguió al trabajar los aprendizajes																																																																																																																																				
13	Ofrece oportunidades de que los alumnos valoren sus aprendizajes																																																																																																																																				
14	Genera situaciones en las que se confrontan ideas y conceptos																																																																																																																																				
15	Monitorea el trabajo, atiende dudas y retroalimenta aprendizajes																																																																																																																																				
16	Utiliza material didáctico con oportunidad																																																																																																																																				
17	Interacciona con los alumnos para asegurar el proceso de construcción del conocimiento																																																																																																																																				
18	Mantiene control de grupo durante la clase																																																																																																																																				
<b>Estrategias de evaluación</b>																																																																																																																																					
19	Evalúa en los momentos que estableció en la planeación																																																																																																																																				
20	Ofrece oportunidades de retroalimentación de los aprendizajes																																																																																																																																				
21	Incluye técnicas e instrumentos de evaluación congruentes con los aprendizajes esperados																																																																																																																																				
22	Recupera evidencias de los aprendizajes de los alumnos																																																																																																																																				
<b>Cierre de la clase</b>																																																																																																																																					
23	Ofrece situaciones en las que los alumnos reconocen los procesos de aprendizaje que vivieron																																																																																																																																				
24	Organiza la confrontación de los aprendizajes pretendidos con los logrados																																																																																																																																				
25	Genera nuevas expectativas sobre lo aprendido																																																																																																																																				
Qué hicimos, qué aprendimos, qué faltó, qué hacer para aprender lo que faltó, qué expectativas nuevas surgieron, qué dificultades se tuvieron, qué sugerencias se tienen para mejorar, para qué sirve lo que aprendimos, etcétera																																																																																																																																					
		SUMA																																																																																																																																			
OBSERVACIONES: _____ _____ _____																																																																																																																																					

Tabla 2. Evaluación de la Práctica profesional y Evaluación de los Documentos rectores. Instrumentos elaborados por los responsables de práctica profesional de la LEP, LPP y LEF.

El análisis de las jornadas de práctica docente se realiza mediante la matriz FODA (DAFO, como se le conoce en el marco europeo), que incluye fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Con esta técnica, se consigue ofrecer a los estudiantes algunas sugerencias, en un marco de diálogo profesional, lo mismo con sus propios compañeros, como con los maestros y maestras titulares o de los asesores del grupo. Está bien ese diálogo, pues es muy interesante, pero el procedimiento de evaluación sigue la matriz que acabamos de presentar y su aplicación corresponde al asesor/a de la Escuela Normal. La intención no es centrarse únicamente en el análisis de la práctica enfocada al desarrollo de las habilidades, sino también a la de tipo clínico, observar las experiencias prácticas desde múltiples perspectivas las cuales permitirán conjugar en el quehacer docente una práctica más reflexiva y así generar una actitud profesional en búsqueda de la mejora educativa.

No en vano, en los últimos tiempos la práctica de la reflexión ha tomado gran importancia al suponer que es un medio a través del cual se llega a desarrollar profesionalmente el docente; aportando ventajas como procesos de cambio y transformación de la práctica pedagógica en todos los actores que participan.

Vemos pues que la reflexión juega un papel netamente pedagógico, pues concita en un mismo proceso el conocimiento y el aprendizaje que requiere todo docente. Es necesario que el asesor de la Normal lo mismo que los maestros docentes, establezcan esa relación dialógica con nuestro estudiante, en correspondencia a sus sentimientos y pensamientos

Así, comunicando sus problemas y percepciones y contrastándolas con sus colegas será una buena forma de trabajar la reflexión desde la acción. Con esta perspectiva interpretamos como un elemento clave incorporar el portfolio<sup>1</sup> como elemento generador del desarrollo pedagógico de los estudiantes en prácticas, que preconizamos pueda estar formado por los siguientes documentos:

~ **PORTFOLIO** ~

PLANIFICACIÓN DE PRÁCTICAS + DIARIO + MEMORIA FINAL (informe) + DAFO + DOCUMENTACIÓN (anexos) + EXPERIENCIA (caso práctico de inclusión educativa)

1 Lejos de polemizar con esta idea, no entramos a discutir si el término correcto es "portfolio" o "portafolio". Incluso conociendo el planteamiento que hace la RAE, podríamos estar hablando de un "porfolio". Nuestra elección es el término anglosajón "portfolio", que nos aproxima más al carácter técnico que tiene, incluso facilitando su consideración digital, más utilizado en la enseñanza universitaria actualmente. En el caso español no vemos apropiado el término "portafolio", que la RAE lo interpreta como "cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.", ya que presenta otro tipo de connotación, alejada del carácter académico que queremos imprimirle.

Siguiendo la propuesta que nos hiciera García Ruso (2004), de incluir la experiencia como objeto de estudio nos surgen tres elementos que lo conforman claramente, y que podemos identificar en nuestra propuesta de portfolio: los *pensamientos* como parte de un proceso cognitivo; los *sentimientos* relacionados a los contenidos de tipo afectivo; y la *acción*, donde se destaca el ser de la profesión docente relacionándose con las habilidades. Entre todos conforman un profesional íntegro, competente didácticamente como individuo, que complementan y enriquecen al sujeto y nos hacen percibirlo percibe, como un ser único y diferente, lo que potencia sobremanera la adquisición de su propio estilo pedagógico, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### 4. Autoevaluación de la experiencia y propuestas de acción

En México, los estudiantes de la Escuela Normal pasan por un proceso de formación llamado inducción en el cual, la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a los futuros profesores, con el propósito de introducirles en la profesión, para que refuercen su autonomía profesional y se produzca de la mejor manera posible su inmersión pedagógica.

Durante su paso por la escuela formadora, los estudiantes cursan en seis semestres las asignaturas de tronco común y de especialización en las que solo algunas de ellas ayudarán de manera preparatoria a la práctica docente, como son las de la línea de acercamiento a la práctica profesional. Los siguientes dos semestres séptimo y octavo, esta institución juega un papel fundamental apoyando a quienes serán los profesores principiantes a través de tutorías que los formadores de docentes llevarán a cabo.

Es importante mencionar que los profesores de apoyo de las normales señalan con frecuencia que, de acuerdo con las experiencias obtenidas, los estudiantes no siempre logran los aprendizajes necesarios ya que muchas de las asignaturas desarrolladas teóricamente en sus estudios de Magisterio, luego no tienen seguimiento a lo largo de los semestres, quedando limitados en la adquisición de esos conocimientos. Esto trae como consecuencia que la profesión de la docencia enfrente diversos retos. Uno lo resolveremos con una propuesta didáctica de elaboración del Portfolio de Prácticas. Otro, y de los más necesarios, supone implicar al propio profesor principiante, pues su iniciación en la docencia conduce a muchos problemas y equivocaciones, que no podemos dejar que deriven en rutinas, un planteamiento muy poco productivo para un país como el nuestro, que trata de progresar cuanto más, mejor.

Numerosas investigaciones han puesto el punto de mira en los problemas que afectan a estos estudiantes en su experiencia de práctica inicial. Todos son refe-

rentes que han de pasar por el tamiz experiencial del alumno de la normal, para provocar en su intelecto un poso de carácter vocacional, que lo “enganche” con la experiencia docente. Y ese poso, necesariamente se decanta a través de las competencias que va adquiriendo en su experiencia. De ahí que nos propongamos estructurar un programa de trabajo en el que se implique personalmente el estudiante a lo largo de todo el proceso: antes de iniciarlo, planteándose su potencialidad y sus expectativas, analizando el contexto donde va a desarrollar la experiencia y valorando sus posibilidades. Durante la experiencia reflexionando y valorando críticamente la adquisición competencial que formará su carácter pedagógico y además, registrando en su portfolio experiencias de intervención de carácter inclusivo, con posterioridad, mediante la reflexión y el análisis crítico. Transversalmente su periodo estará acompañado por dos tipos de profesionales (el tutor de la normal y el maestro de la escuela) que podrán orientar y enriquecer su proceso de aprendizaje, básicamente con su modelado y referenciando su propio estilo docente.

En la evaluación se observa que algunos factores fueron coincidentes, sobre todo la disciplina. Pareciera que ese es el tema fundamental de todo docente y lo será si su deseo es tener a sus alumnos sentados, callados, sin moverse, para tomar la clase, olvidando que el ambiente que generen en su grupo de aula traerá por añadidura muchas situaciones inesperadas. Nuestro planteamiento busca una escuela más dinámica, llena de vida.

Por ello, dentro de toda esa organización institucional, se solicita a los estudiantes conocer a fondo el Plan de Estudios de Educación Básica y los Programas de Estudio de las asignaturas; los cuales constituyen los ejes rectores de la planificación. Y se dedica a este apartado una atención especial, pues tenemos el propósito de orientar su intencionalidad en el marco de los enfoques de enseñanza que apoyan la práctica docente. En lo que afecta a nuestro caso, de las prácticas, algunos elementos propuestos en estos documentos son referentes en la planificación en un sentido amplio, pues, aunque la mayoría expresa metas a lograr en un mediano y largo plazo, sirven de base para definir las situaciones didácticas (Frola, 2013) que se llevarán a cabo. Dichos referentes son:

- a) **Las competencias para la vida:** que refieren de acuerdo al Plan de Estudios (2015,29) a la “capacidad de responder a diferentes situaciones”. En ellas se observa la tridimensionalidad del contenido en el saber hacer, hacer y ser a través de los conocimientos, las habilidades, y valores y actitudes respectivamente.
- b) **Los rasgos del perfil de egreso:** que se constituyen en metas de largo plazo, ya que expresan lo que los alumnos consolidarán durante su formación a lo largo de la educación básica. Resultan del desarrollo de competencias para la vida.

**c) Los estándares curriculares:** considerados aquellos que permiten definir el logro de los estudiantes con respecto a los aprendizajes esperados al concluir un periodo escolar; los cuales se organizan por asignatura-grado-bloque.

**d) Los aprendizajes esperados:** que de acuerdo al Plan de Estudios de Educación Básica los describe como “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” [en cada bloque del ciclo escolar] (2012a, 29). Por tanto, en ellos se expresa el ¿qué?, es decir, la intencionalidad didáctica de la planificación; aquello que se quiere lograr que aprendan los alumnos a través del trabajo en el aula.

Ahora bien, si nos ponemos en el papel del estudiante que asiste al Centro de Prácticas, con la intención de experimentar la vida escolar desde la perspectiva docente, ha de saber que la planificación didáctica se convierte en una herramienta útil para el docente, por lo que habrá de considerar los referentes anteriores en su elaboración, contemplar las siguientes orientaciones generales para el diseño de esa planificación:

- Datos generales de la institución, que le permitirán contextualizar su intervención.
- Fecha y duración, entendido como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados. La temporalización determinará el desarrollo de la experiencia. Por ello, tendrá que tener en cuenta que el período de tiempo que abarca la planificación, en el ciclo escolar, se organiza en cinco bloques de dos meses cada uno en promedio. El profesor puede programar sus actividades para este periodo. Puede hacerlo semanalmente, o bien, planificar actividades para los dos meses e ir realizando los ajustes necesarios. La planificación como ya se dijo, se concreta en la práctica, lo cual permite hacer cambios sobre la marcha.
- La/s asignatura/s, que le permitirá/n focalizar los objetivos de aprendizaje de su alumnado.
- Componentes específicos de la estructura de los programas de estudio. Cada asignatura organiza su programa de estudio a partir de diferentes componentes –propósito, campos formativos, ámbitos (organizador curricular dos) o ejes, temas de reflexión, modalidad de trabajo (definiendo si son puntuales, recurrentes, proyectos o secuencias), por ejemplo); no obstante, ante el desafío de planificar actividades de todas las asignaturas, es necesario enfatizar que éstos son útiles para comprender su estructura y el enfoque didáctico, por lo que el colectivo puede decidir si considera necesario incorporarlos en el documento escrito para la planificación.

- Actividades permanentes que se desarrollan al inicio, desarrollo y cierre de los proyectos didácticos (como por ejemplo, en el español/lectura y escritura) y de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
- Actividad retadora a partir de la pregunta detonadora que apoya a enfocar la información que tienen los alumnos con respecto a un tema; son aquellas “que provocan el interés, que complementan o son contrarias a las ideas previas de los alumnos, con el fin de que representen verdaderos retos cognitivos y los motiven a encontrar respuestas por medio de la observación, la experimentación, la exploración o la contratación de información de diversas fuentes” (SEP, Programa de Estudios, 2011c, 102).
- Vínculo con otras asignaturas: que en conjunto definen los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que los alumnos lograrán de manera gradual y transversalmente con algunas otras asignaturas en cada espacio curricular a lo largo de la educación básica, por lo que la práctica docente deberá orientarse hacia su desarrollo.
- Secuencia didáctica (estrategias y/o actividades necesarias para lograr dichos aprendizajes). Es decir, una descripción real y posible de lo que el docente llevará a cabo, lo cual evitará recurrir a explicaciones detalladas y exhaustivas de las actividades de cada asignatura por día, que confundan, complejicen o desalienten la tarea educativa. En esta tarea, los programas de estudio, el Plan de Estudios y la Guía para el Maestro –que forma parte de los Programas de Estudio–, las sugerencias y orientaciones emitidas por la Dirección General de Desarrollo Curricular a través del currículo en línea, o publicaciones realizadas por la Secretaría de Educación Pública, son un apoyo importante.
- Los aprendizajes esperados o intenciones didácticas (dependiendo de la asignatura), en que se abordan aspectos específicos como los contenidos, que señalan de manera específica el aprendizaje que los alumnos deben lograr. En los programas de estudio, se enuncian de manera explícita; aunque en el caso de la asignatura de español, se ubican dentro de los temas de reflexión; y en Matemáticas, dentro de los Ejes de la asignatura. Al igual que los aprendizajes esperados, los contenidos forman parte del ¿Qué? de la planificación; es decir, explicitan la intencionalidad didáctica.

Además, estos estudiantes habrán de tener en cuenta, para enriquecer sus prácticas...

- Los principios pedagógicos que se consideran esenciales para la transformación de la práctica profesional, el logro de aprendizajes reflexivos a través de la implementación del currículo para mejorar la calidad de la educación.
- Los rasgos del perfil de egreso que se destacarán en el aprendizaje esperado en espera del alumno que se desea egresar.



- Los recursos (materiales didácticos y referencias bibliográficas) que utilice, como libros de consulta, computadoras, y material didáctico, tales como regletas, tarjetas, cubos, mapas, audios, películas, entre otros.
- Otros aspectos, como herramientas y productos que considere necesarios para su propio aprendizaje o para la evaluación, así como aquellos otros que permiten detectar a los alumnos en rezago escolar para desarrollar estrategias de atención de tal forma que se observen sus avances en todo el trayecto formativo.

## 5. Perspectiva que se obtiene de la práctica docente

Tal y como hemos venido describiendo, la práctica es un concepto que presenta un carácter inclusivo, supone una reflexión, pero también acciones, actividades e interrelaciones constructivas. Nuestra propuesta práctica así lo concibe ya que permitirá replantearse la idea de adecuar a las necesidades del grupo las actividades y estrategias que se siguen para el logro de aprendizajes significativos. De este modo, resulta fundamental para los estudiantes normalistas tener la oportunidad de asistir a las escuelas primarias para aprender a dar clase y para las propias escuelas normales el contar con un recurso donde trasponer su discurso como medio para dar la clase. Al respecto Fraile (2007, 26), ya nos dejó claro que “la inclusión desde la formación inicial de estrategias de trabajo colaborativo ayudará a que los futuros profesores se preparen para superar la cultura de individualismo que se vive en la escuela, capacitándoles para saber actuar en aulas imprevisibles y cargadas de espontaneidad”. De este modo, evitaremos en nuestras clases simulaciones seguras, controladas, artificiales y de carácter superficial; pudiendo experimentar situaciones que permitan mayor autonomía para organizar su currículo, desde estrategias que les ayuden a trabajar juntos y de forma colaborativa.

Por lo tanto, la práctica docente en el aula en contextos reales como antecedente de la práctica profesional y en comunidades de aprendizaje, dará paso a prácticas relevantes, con experiencias enriquecedoras reafirmando de la siguiente manera: “el practicum constituye un momento especialmente propicio para el aprendizaje de la reflexión en y sobre la acción” (Rodríguez, citado por Revilla, 2010, 1). Para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión (Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos y Walker, 2011). Si bien la planificación da al estudiante seguridad, cuando trabaja con los niños está presente la incertidumbre y los imprevistos que la mayoría de las veces rebasan sus planes de clase elaborados y demandan que se tomen decisiones en el momento. Las ideas de los autores mencionados están íntimamente relacionadas a la propuesta del plan y el programa de estudio, ya que la intención es que, a través del currícu-

lo, los estudiantes aprendan a ser inclusivos, buscando la mejora profesional en la docencia.

Trabajar con el grupo de niños permite que los estudiantes valoren la importancia de la planificación y cuestionen las sesiones de clase abordadas, percatándose de que mucho de lo que ellos creían funcional puede no ser apropiado y viceversa. Así, antes de llevar a cabo la acción, podrán analizar reflexivamente la situación y planificarla debidamente, preparando lo necesario, valorando lo que no esté resultando como esperaban y, planificando de modo acertado. Después de la acción, en el proceso de análisis en las escuelas normales llegará el momento de confrontar teoría y práctica para volver a las aulas y realizar paso a paso su práctica, pero en función de lo modificado, siguiendo el modelo clásico de investigación-acción que tanto contribuye a la innovación.

No obstante, tras haber conocido la propuesta oficial que rige la formación de maestros de México, conociendo las experiencias desarrolladas en distintos países, nos parece más enriquecedor realizar una propuesta, cuya iniciativa no va más allá de nuestro propio planteamiento pedagógico, pero que estamos seguros podrá enriquecer el marco referencial de pensamiento educativo que hoy rige en este país.

Así, buscando una línea de actualidad a la evolución que pudiera presentar en las Escuelas Normales la formación inicial de los maestros, vemos en *el portfolio que hemos propuesto*, ese desarrollo futuro desde el punto de vista didáctico. Fundamentalmente porque permite la recopilación de documentos, pero de igual modo, facilita la aportación propia del estudiante (que en nuestra opinión debiera pasar por la reflexión competencial de su experiencia). Máxime si su presentación se realiza de modo digital, pues estimula la sinergia de comunicación del estudiante con todo su entorno formador. Pero, además, su implementación permite un seguimiento más continuo de los docentes tutores o asesores, puesto que el portfolio, debidamente estructurado, puede quedar alojado en el espacio virtual de la Universidad o de las Normales (en la nube) y desde cualquier espacio pedagógico, lo mismo docentes como estudiantes pueden conectarse en red con él, consultarlo, evaluarlo, orientarlo y servir de medio para canalizar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, pues su virtualidad nos permite la retroalimentación con carácter inmediato, y con ella, mejorar el proceso de aprendizaje con absoluta inmediatez. Además, este seguimiento puede realizarse de modo personalizado. Por ello, encontramos sentido a la propuesta de elaborar un **PORTFOLIO**, el cual estaría conformado por varios documentos:

- *Planificación de las prácticas*, un documento donde el estudiante registre sus expectativas, analice el centro donde va a ir, el tipo de alumnado con el que va a trabajar y sobre todo, señale sus expectativas ante las prácticas.

- Un *DIARIO de las prácticas*, donde vaya registrando su actividad diaria, y donde se constate su adquisición competencial donde explique qué hace, y para qué, cómo lo evalúa y las competencias adquiridas.
- *Matriz DAFO de autoevaluación* de la experiencia práctica, en los términos que anteriormente hemos señalado.
- Una *MEMORIA FINAL*, de carácter reflexivo, donde se evalúe (críticamente, con sentido de autoevaluación) la experiencia práctica, y donde se incorporen informes del docente que le ha acompañado en la experiencia práctica y del profesor tutor de la Normal.
- Se añadirían los *anexos*, que anteriormente se citaban, para completar el portfolio.
- Y no podrá faltar la presentación documental de una experiencia de carácter práctico, en términos de inclusión educativa, que haya llevado a cabo el/la estudiante en su vivencia personal como educador/a de aula. Su presentación se acomodará al modelo de "artículo" pedagógico, que con posterioridad pueda remitirse a cualquier publicación de carácter pedagógico en la que darle una difusión conveniente.
- De este modo se registran los tres momentos de la experiencia: antes (planificación), durante (diario, DAFO y experiencia + anexos) y después (memoria final), con su programa pedagógico debidamente estructurado.

Y se confirman las palabras de González y Fuentes (2010, 53-54) al recordarnos cómo las prácticas, además de una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza por parte de los futuros maestros, representan también una oportunidad muy valiosa para el análisis del conocimiento adquirido y vislumbrar las relaciones y las posibilidades de confluencia ente el conocimiento "de" la enseñanza, el conocimiento "para" la enseñanza y el que se adquiere "en" la enseñanza. A su vez, el Centro de Prácticas se convierte en un marco experiencial significativo, donde se genera la reflexión (Lara, Quintanal y Suárez, 2007, 315), un aprendizaje que permitirá a los estudiantes, futuros docentes, convertirse en los próximos responsables de la acción educadora que en sus aulas se lleve a cabo, de una manera real y eficaz y, además, donde podremos dar continuidad a la enseñanza actual.

## Referencias bibliográficas

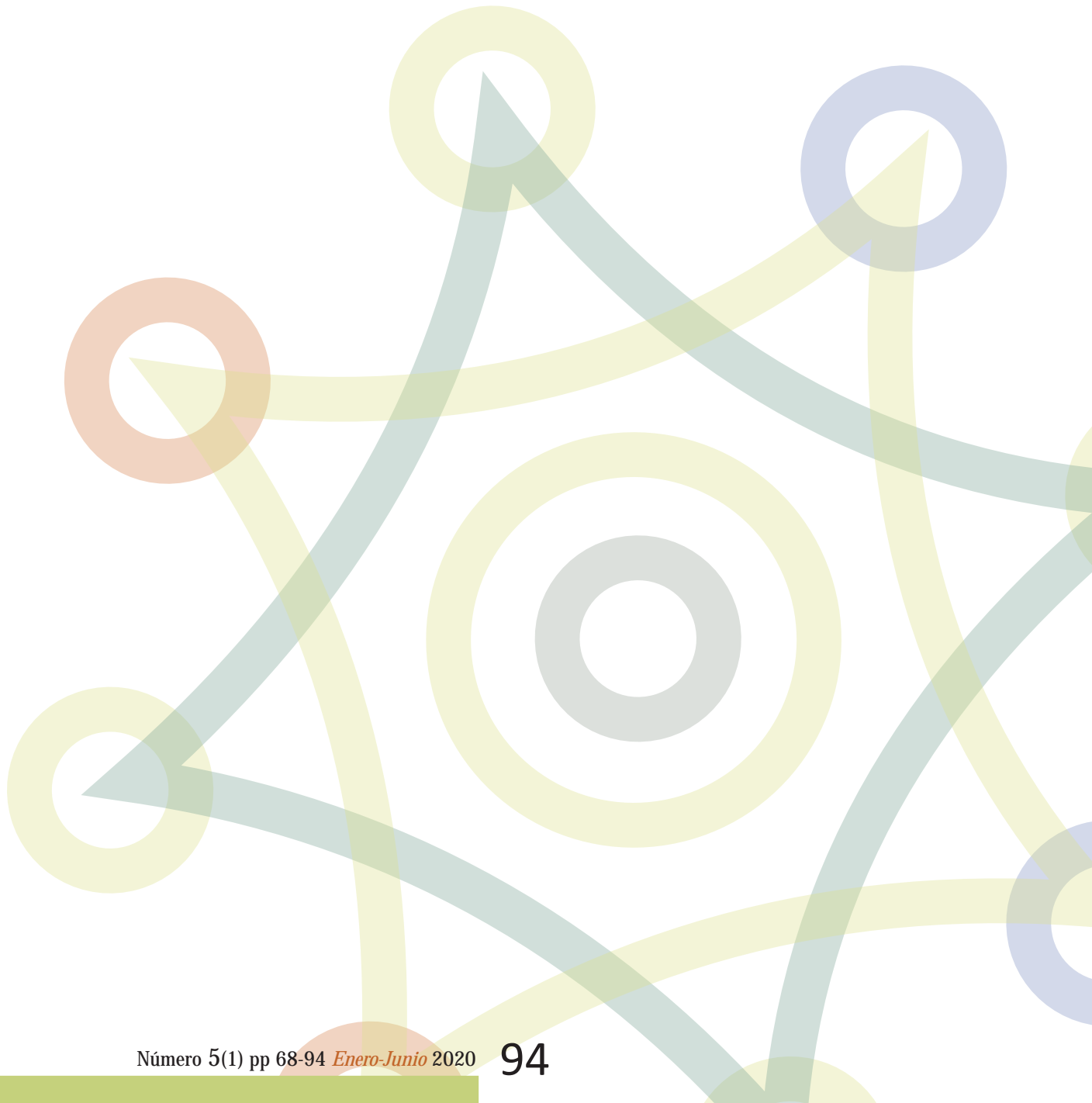
- Aneas Álvarez, A. y Vilá Baños, R. (2018). *Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Prácticum de grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona*. Revista Prácticum, 3(1), 1-19.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES. [https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf)
- Bautista-Cerro, M.J. – Ruiz Corbella, M. y González Galán, M.A. (2012). *Las competencias del profesor excelente: el punto de vista de los estudiantes*. En Nieto, E. - Callejas, A.I. - Jerez, O. (Eds.) *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha (págs. 667-673).
- Campos, J. y Madriz, L. (2017). *Investigación-acción, en contextos educativos*. San José, (Costa Rica): EUNED.
- Díaz-Barriga, A. (2010). *Ensayos Sobre la Problemática Curricular*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. En Colección de Educación Superior en América Latina. Barcelona- México: Pomares,S.A.
- Finkelstein, C. (2016). *Evaluando las prácticas profesionales durante la formación*. En: InterCambios, Vol. 3, nº1. Págs. 30-39.
- Frola, P. y Velásquez, J. (2013). *Manual operativo para el diseño de situaciones didácticas por competencias*. México: CIECI.
- García Ruso, H.M. (2004). *La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física a través del Prácticum*. Contextos Educativos, nº 6-7, (2003-2004) págs. 261-276. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049498.pdf>
- Gisber, V. y Blanes, C. (2013). *Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente*. Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817898.pdf>
- Hernández, C. (2019). *El Proceso de Enseñar y Aprender: Indagación desde el Contexto Educativo*. Revista Científic, 01 May 2019, Vol.4(12)
- Herczeg, C. y Lapegna, M. (2010). *Regulación, estrategias y motivación en el aprendizaje*. *Lenguas Modernas*, 2010, Issue 35, págs.9-19.
- Lara, E. ; Quintanal, J. y Suárez, M. (2007). *Razones y sensibilidades que favorecen una integración plena del Educador en áreas de actividad escolar*. En A. Cid; M. Muradás; M.A. Zabalza; M. Sanmamed; M. Raposo y M.L. Iglesias (coords.). *Buenas prácticas en el prácticum*. IX Symposium Internacional sobre Prácticum en la formación universitaria. Poio (Santiago de Compostela). Págs. 315-331.
- Marcelo, G. C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea, S.A. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014893017>
- Medina, A. y Gómez, R. (2014). *El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria*. *Perspectiva Educación*, 53 (1), 91-113.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2008). *La revolución educativa. Plan sectorial de educación 2006-2010*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

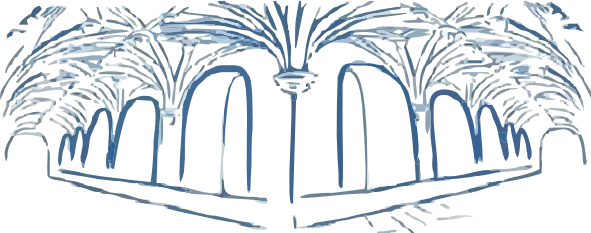
- Nolla, D. M. (2006). *El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional*. En Formación continuada. 9 (1). Universidad Autónoma de Barcelona. <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n1/colaboracionl3.pdf>
- OCDE (2010). Education at a Glance 2010: OECD Indicators. EDUCATION AT A GLANCE 2010: OECD INDICATORS. Panorama de la educación 2010: invertir en el futuro. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925316.pdf>
- Páez Martínez, R.M. (comp.) (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>.
- Palma, T. y Medina Rivilla, A. (2013). *La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa*. Enseñanza & Teaching; Salamanca Tomo 31, N.º 2, págs.167-188.
- Pérez Juste, R. - Ortega Navas, M.C. y Quintanal, J. (2012). *El docente como profesional de ayuda*. En Nieto, E. - Callejas, A.I. - Jerez, O. (Eds.) Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha (págs. 937-946).
- Pérez, P. J. y Gardey, A. (2012). *Definición*. <http://definicion.de/practica/>
- Quintanal, J.; Ruiz Corbella, M. y Sevillano, M.L. (eds.) (2017). *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación*. Madrid: UNED.
- Quintanal, J. y Ruiz Corbella, M. (2012). *Cómo organizar las prácticas profesionales y la inserción profesional de los egresados*. En A. de la Herrán y J. Paredes (coords.) Promover el cambio pedagógico en la universidad. Adrid: Pirámide. Capítulo 8: págs. 169-189.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Diccionario práctico del estudiante*. Madrid:
- Santillana. Actualización difundida en la web: <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico#TtEMsxj>
- Revilla, F. D. M. (2010). *La práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre-profesional docente*. VI Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b). *La planificación didáctica en la escuela primaria I*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011c). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro*. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012a). *Planes de estudio / Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)*. DGESEPE. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012b). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4*. Subsecretaría de Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para Docentes*. México, D.F.: SEP.
- Solís M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). *Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores*. Estudios pedagógicos (Valdivia. Chile) 37 (1).
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S. A.
- VV.AA. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

descargables/ biblioteca/preescolar/1LpM-  
Preescolar-DIGITAL.pdf

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2012). *El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*. REDU: Revista de Docencia Universitaria, vol.10, n° 1.





Gonçalves, D.A.R, Nogueira, I.C. (2020).  
Reconfiguração da formação de professores em  
tempos excepcionais - COVID19.  
*Revista Practicum*, 5(1), 95-105  
DOI: 0.24310/RevPracticumrep.v5i1.9832

## Reconfiguração da formação de professores em tempos excepcionais - COVID19

### Teacher training reconfiguration in exceptional times - COVID19

Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti  
[daniela@esepf.pt](mailto:daniela@esepf.pt)

Isabel Cláudia Nogueira

ESE de Paula Frassinetti  
[icn@esepf.pt](mailto:icn@esepf.pt)

#### Resumo

Em tempos extraordinários e excepcionais – COVID19 – os professores são convidados a lecionar em ambientes de aprendizagem e ensino totalmente novos e com contornos totalmente digitais, a partir de meios, que desafiam o seu exercício profissional docente em todas as etapas da intervenção educativa. Emerge um novo desafio - concretizar uma ação educativa estruturada a partir de algo completamente novo – resultante da impossibilidade de mobilização dos meios e das estruturas mentais do ensino presencial. A partir de 16 de março de 2020, as instituições de ensino portuguesas foram obrigadas a substituir todas as atividades presenciais por atividades à distância, interrompendo-se as aulas presenciais regulares e os estágios em contexto de trabalho.

Neste texto, apresentaremos a forma como, neste atual e ímpar contexto educativo internacional, uma instituição de ensino superior portuguesa procedeu à reconfiguração das atividades de Iniciação à Prática Profissional num curso de formação de professores.

## Abstract

In extraordinary and exceptional times - COVID19 - teachers are invited to teach in entirely new learning and teaching environments with totally digital outlines, using resources that challenge their professional teaching practice at all intervention educational stages. A new challenge emerges - to implement a structured educational action based on something new - resulting from the impossibility of mobilizing the devices and mental structures of classroom teaching. Since March 16, 2020, Portuguese educational institutions were forced to replace face-to-face activities for distance activities, interrupting all regular classes, as well as internships.

In this text, we will describe how, at the current and unique international educational context, a Portuguese higher education institution proceeded to reconfigure Initiation to Professional Practice activities in a teacher training course.

## Palavras-chave

Formação de professores, iniciação à prática profissional, ambiente de aprendizagem, metodologias de aulas online.

## Keywords

Teacher training, initiation to professional practice, learning environment, online class methodologies.

## 1. Formação de Professores na contemporaneidade

Na Estratégia *Europa 2020*, a Comissão Europeia estabeleceu como prioridades o *crescimento inteligente*, o *crescimento sustentável* e o *crescimento inclusivo* - *Comunicação da Comissão — “Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo”* -, procurando assim alcançar uma economia conceptual alicerçada no conhecimento e na inovação, que promova a sua eficiência, nomeadamente quanto à utilização dos recursos com vista à melhoria da coesão social).

Neste contexto, as noções de educação e de aprendizagem, revestem-se de um novo sentido e de uma nova amplitude porque, tal como em outras épocas marcantes, a educação assume agora uma importância estratégica para o desenvolvimento integral do ser humano viabilizando (Aragay, 2017) assim, um crescimento equilibrado e sustentado das sociedades futuras.

A escola tem-se reafirmado como um espaço de referência social e os professores terão de estar dotados de competências que lhes permitam compreender



as linhas fundamentais dos processos de mudança que afetam o mundo em geral e, em particular, as famílias e a escola. No nosso entender, os professores são agentes ativos da mudança dado que ocupam uma posição privilegiada para responderem, com criatividade, aos desafios que lhes são colocados diariamente (Gonçalves & Nogueira, 2019). Em simultâneo, além de deverem ser os principais impulsionadores da transformação do sentido das instituições educativas e, no âmbito desta, o das conceções de educação e de ensino, podem ser ainda atores fundamentais na tarefa do desenvolvimento harmonioso e integral de cada ser humano (Carbonell, 2015).

Os reptos que hoje se colocam aos professores convocam-nos a desempenhar tarefas que reclamam uma formação global (Riviere, 2003; Víton de António, 2013; Varela, 2006) que englobe: i) uma vertente científica, de atualização ao nível das áreas de saber; ii) uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didáticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino-aprendizagem; iii) uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que diz respeito a aspetos relacionais da interação educativa; iv) uma vertente investigativa e de inovação, tomando como campo privilegiado de análise as situações pedagógicas vivenciadas pelo professor.

Em particular, neste tempo extraordinário e excepcional – COVID19 – os professores são convidados a lecionar em ambientes de aprendizagem e ensino totalmente novos, para muitos com contornos totalmente digitais, mas onde a proximidade é possível, a partir de meios, síncronos e assíncronos, que desafiam o seu exercício profissional em todas as etapas da intervenção educativa. Assim, o novo desafio consiste em concretizar uma ação educativa estruturada a partir de algo que é novo, abdicando da mobilização dos meios e estruturas mentais do ensino presencial. *Quíça* seja realmente o momento de questionarmos a possibilidade de encontrar formas complementares e pertinentes para a formação de professores no presente e no futuro.

Sabendo que o professor deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida (Biesta, 2016), considera-se que o projeto de formação que iremos explorar contempla: uma dimensão profissional, social e ética da atividade docente; uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a

construção da profissão, em cooperação com outros profissionais; uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os professores são chamados a exercer de forma colaborativa (Gonçalves & Silva, 2017).

Hoje, mais do que nunca, a partilha e a colaboração são ingredientes essenciais às respostas encontradas para que nenhum aluno fique para trás (Beaudoin, 2013) e, ao mesmo tempo, para que todos possam aprender e fazer ensinar com recurso a diferentes dispositivos, plataformas e recursos digitais.

## **2. Estratégia educativa implementada no cenário de emergência**

Em Portugal, as instituições de ensino (superior e não superior) foram legalmente obrigadas a proceder à substituição de todas as atividades presenciais por atividades à distância a partir de 16 de março de 2020, interrompendo as aulas presenciais regulares, assim como a realização de estágios em contexto de trabalho (Escolas Cooperantes).

Perante tal acontecimento singular, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) desenhou e apresentou à sua comunidade educativa as orientações comuns para a realização de aulas à distância em tempos da pandemia resultante da COVID19. Não houve qualquer hiato entre as aulas presenciais e as aulas à distância, o que resultou do envolvimento de todos os órgãos de gestão, departamentos, equipas de docentes, equipas de técnicos especializados e estudantes, possibilitando a manutenção de um alinhamento estratégico, ainda mais fundamental neste cenário excepcional. Em linhas gerais, nesta modalidade de ensino exclusivamente à distância todos os procedimentos comuns assumidos continuaram associados a uma tríade, estrutural e estruturante na ESEPF, articulada com a Missão e Projeto Educativo institucional: Valores, Saberes e Práticas de referência.

Como consequência, o objetivo geral foi ajustar toda a estratégia de ensino – metodologias, recursos, avaliação, ... - das diferentes unidades curriculares a procedimentos não presenciais, conferindo um (ainda) maior investimento às lógicas educativas/formativas contínuas. Neste contexto extraordinário de aprendizagem e de ensino, que exige modelos à distância, formularam-se metodologicamente orientações gerais com a finalidade de garantir o alcance dos resultados de aprendizagem dos alunos e o cumprimento dos conteúdos programáticos definidos em cada uma das unidades curriculares.

Desta forma, do que foi estabelecido no conjunto de procedimentos comuns na relação educativa a distância, na gestão dos objetivos de aprendizagem e nas

estratégias de avaliação, bem como no uso das tecnologias de suporte a essas mesmas aulas e contactos a distância, destacam-se:

- a) a comunicação e a interação regulares com os estudantes deveriam ser regulares e em todas as aulas online deveriam adotar-se as estratégias e as metodologias de ensino mais apropriadas. Para melhor compreensão da realização das tarefas e acompanhamento da aquisição das aprendizagens por parte dos estudantes, cada professor disponibilizaria na unidade curricular do Moodle o plano de aula respetivo e, havendo, os recursos ou tarefas apropriadas ao desenvolvimento da mesma;
- b) os conteúdos programáticos e os objetivos de aprendizagem de cada unidade curricular deveriam ser integralmente lecionados e/ou promovidos pelo docente através das aulas a distância;
- c) as metodologias de ensino a distância deveriam ser diversificadas, enquadradoras, propiciando a apresentação de exemplos, em benefício da autorreflexão e o trabalho autónomo dos estudantes;
- d) o enfoque na promoção e diferenciação de estratégias de ensino e formas de acompanhamento, que permitissem capacitar os estudantes para os resultados da aprendizagem, bem como no uso criativo e apropriado das tecnologias de suporte, especialmente aquelas que permitam realizar produtos avaliativos mais adequados ao objeto e objetivo de cada unidade curricular.

Das tarefas solicitadas aos estudantes, todos os docentes assumiram o compromisso de fornecer feedback sobre o trabalho desenvolvido pelos estudantes (individual, de grupo, turma...), através das suas mais diversas formas e meios (plataforma Moodle, correio eletrónico, reuniões em videoconferência, fóruns de discussão, entre outros), proporcionando-lhes dessa forma a apropriação do seu processo de aprendizagem, tal como é apontado e sugerido como boa prática em diversas teorias públicas (Ferguson et al, 2019).

De forma colaborativa, a estrutura diretiva e o Conselho Pedagógico da ESEPF construíram um instrumento de recolha de informação que permitisse acompanhar em tempo útil o desenvolvimento das atividades letivas desenvolvidas, favorecendo tanto a emergência e partilha de boas práticas adotadas como a identificação de situações merecedoras de eventuais ajustes a modo(s) e/ou tempo(s) a elas alocadas, com a subsequente possibilidade de melhoria.

O instrumento elaborado, materializado sob a forma de questionário eletrónico e de preenchimento simples e rápido, foi disponibilizado na plataforma de apoio à gestão de atividades académicas já há muito utilizada na ESEPF (Moodle). Cada um, dos 26 docentes implicados neste semestre, deveria submeter um questionário referente a cada uma das aulas lecionadas no período acima, estruturado nas seguintes componentes:

- Identificação da aula (data, curso e unidade curricular a que dizia respeito)
- Indicação do tipo de tarefa(s) proposta(s) para essa aula - a partir de um elenco previamente definindo e/ou explicitando outro tipo de tarefa(s) não contempladas
- Indicação do tempo disponibilizado para a realização das tarefas
- Explicitação do(s) modo(s) de monitorização/acompanhamento do trabalho realizado pelos estudantes
- Quantificação do número de estudantes da turma que foi capaz de realizar a(s) tarefa(s) proposta(s) para essa aula no período definido para a sua concretização.

Na secção seguinte apresentaremos a (re)configuração das atividades da Iniciação à Prática Profissional em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, assim como os dados já disponíveis decorrentes da sua monitorização.

### **3. O caso da Iniciação à Prática Profissional**

#### **3.1. Caracterização e organização interna**

A unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do 1.º Ciclo do Ensino Básico integra o 2.º ano do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica e compreende um total de 48 horas, distribuídas por 8 horas de tipologia Seminário, 36 horas de Estágio e 4 horas de Orientação Tutorial.

Para essa unidade curricular, estão definidos como objetivos de aprendizagem:

- a) compreender a estrutura e funcionamento das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- b) saber selecionar e aplicar instrumentos de recolha de informação para, numa ótica formativa, proceder à caracterização dos alunos e dos contextos educativos;
- c) analisar as diferenças existentes nos atores (professores e alunos) nos diferentes contextos de intervenção em sala de aula, consciencializando-se com a sua orientação profissional;
- d) revelar sentido crítico na seleção que faz das fontes de informação;
- e) saber relacionar a informação, revelando compreensão pedagógica;
- f) identificar perfis diferentes na ação pedagógica ao nível das competências para ensinar e
- g) fundamentar, revelando conhecimento pedagógico, a sua opção profissional.

Para o ano letivo em curso, as atividades a desenvolver ao longo da unidade curricular estavam organizadas como se ilustra na Tabela 1:

Data	Tipologia da atividade	Tempo
12 de fevereiro	Seminário	2 horas
De 17 a 21 de fevereiro	Estágio	25 horas
26 de fevereiro	Orientação tutorial	2 horas
4 de março	Seminário	2 horas
25 de março	Seminário	2 horas
14 abril	Orientação tutorial	2 horas
De 15 a 17 de abril	Estágio	11 horas
22 de abril	Seminário	2 horas

Tabela 1. Organização da unidade curricular (elaboração própria).

### 3.2. A realidade concretizada

Até ao dia 4 de março, as diversas atividades decorreram de acordo com os modos previstos. O primeiro seminário teve como principal finalidade o enquadramento da unidade curricular, incluindo a explicitação dos seus objetivos, da sua organização interna e da intencionalidade subjacente às diferentes tipologias de aulas/horas definidas para as aprendizagens esperadas; nesse mesmo dia, foi ainda apresentada e justificada a modalidade de avaliação adotada.

No primeiro período de estágio, decorrido entre 17 e 21 de fevereiro, as estudantes experienciaram a realidade quotidiana de uma sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A primeira sessão de orientação tutorial centrou-se em aspetos relacionados com a elaboração do relatório de estágio, instrumento adotado para a avaliação das aprendizagens atingidas pelas estudantes na unidade curricular, bem como na partilha das perceções iniciais das estudantes face à realidade das Escolas Cooperantes.

A 4 de março ainda as atividades de ensino e aprendizagem decorriam de forma presencial, e foi nesse modo que se realizou o segundo seminário na instituição de ensino, desta vez com um dinamizador convidado e intitulado “Matemática e Magia”. Este momento teve como principal finalidade apresentar exemplos de práticas e do quotidiano que envolvem conhecimento matemático.

A suspensão obrigatória de todas as atividades de ensino em todas as instituições portuguesas a partir do dia 16 de março, que impôs a necessidade ur-

gente de definição de estratégias alternativas à tradicional formação presencial, implicou uma reconfiguração desta unidade curricular, dada a impossibilidade de realização de estágio em contexto real.

Deste modo, a responsável da unidade curricular, em articulação com o Departamento de Formação de Professores e com a diretora do ciclo de estudos, (re)configurou as sessões seguintes tendo como propósito dar continuidade ao processo de aprendizagem e investimento, numa lógica favorável e ao alcance do sucesso de todos os estudantes.

A 25 de março de 2020, através de uma sessão síncrona, realizou-se um seminário dedicado a uma das etapas da intervenção educativa: a avaliação. O conteúdo do seminário englobou vários aspetos relativos à avaliação das aprendizagens, em particular, os fundamentos da avaliação - o que se avalia, como se avalia e para que se avalia -, distinguindo a função formadora e formativa da avaliação, assim como a avaliação sumativa ou certificadora e a avaliação formativa para a melhoria. Neste âmbito, e já na modalidade assíncrona, foi proposto um exercício de planificação e respetiva avaliação, onde os estudantes foram convidados a eleger um indicador de um dos domínios da disciplina de Português das Aprendizagens Essenciais do 1.º ou 2.º ano do 1.º Ciclo, cruzando-o com um ou dois indicadores de uma das áreas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), implicando essa construção partir desses referenciais uma estratégia de aprendizagem e respetivos elementos de avaliação (instrumentos e critérios). O processo de monitorização revelou que esse exercício foi realizado por todos os estudantes, a quem foi fornecido feedback individual processual.

Seguiu-se, a 14 de abril, uma sessão de orientação tutorial na modalidade síncrona, a partir da plataforma Zoom, onde as estudantes, organizadas em grupo por núcleo de estágio, apresentaram a Escola Cooperante onde realizaram o estágio presencial. Todos os grupos realçaram a missão e o projeto educativo da Escola Cooperante, fruto da experiência educativa e análise dos documentos estruturantes: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual das Atividades e Projeto Curricular de Escola. Para além disso, focaram na apresentação os modos de trabalho pedagógico – organização do trabalho pedagógico, dinâmicas de colaboração entre os docentes, momentos de partilha e negociação, entre outros -, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o futuro exercício profissional. Finalmente, destacaram o(s) elemento(s) diferenciador(es) das respetivas Escolas Cooperantes, elencando iniciativas, soluções e projetos com contornos inovadores e caracterizadores da identidade institucional. Desta vez, o feedback foi fornecido aos grupos e registado no Moodle.

Dando continuidade às atividades de observação em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no seminário de 22 de abril (modalidade assíncrona), foi solicitado

aos estudantes que visualizassem duas aulas do Projeto *#estudoemcasa*, disponíveis na página web do Ministério da Educação e da Televisão Portuguesa Estatal, elaborando um relato sobre as estratégias de ensino utilizadas, tendo em conta a especificidade deste nível de ensino. Todas as estudantes realizaram a atividade proposta com êxito e entusiasmo e o feedback foi mais uma vez personalizado, oferecendo pistas de reflexão sobre o modo de integração deste tipo de atividade com a concretização do relatório de estágio.

Para a continuidade da unidade curricular e tendo como critério essencial o sucesso académico de todas as estudantes, respeitando como até aqui os objetivos de aprendizagem definidos na ficha de unidade curricular, foi proposto aos estudantes elaborarem uma análise crítica aos recursos/materiais e roteiro para a implementação do plano de aulas a distância apresentados pelo Ministério da Educação [1] para o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como do Projeto *#estudoemcasa* [2], contabilizando dessa forma 11 horas de estágio, a partir de um guião de aprendizagem construído para o efeito. Esta análise seria incluída no Relatório de Estágio, complementando a recolha de dados decorrente das 25 horas de estágio que os estudantes realizaram presencialmente.

É de salientar que no que diz respeito à estratégia de avaliação da unidade curricular, não existiu a necessidade de proceder a qualquer alteração: a avaliação é de natureza contínua e tem por base a caracterização do contexto de prática, a apresentação da Escola Cooperante, a participação nos seminários de formação e nas orientações tutoriais, o relatório de estágio que integra os trabalhos desenvolvidos na Iniciação à Prática Profissional em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto representação dos processos de desenvolvimento profissional e pessoal.

#### 4. Reflexões finais

A reconfiguração da Iniciação à Prática Profissional em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico em tempos excepcionais oferece-nos a certeza de que o desenvolvimento profissional docente não equivale à formação de professores: lançar um novo olhar sobre formação de professores, valorizando a sua emancipação pré-profissional, possibilita aos futuros professores deixarem de ser entendidos como meros recetores de informação, passando a ser encarados como pré-profissionais autónomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias. Deste modo, a estratégia adotada apontou para ideias de continuidade, processo e evolução, noções não totalmente compatíveis com uma visão tradicional de justaposição da formação inicial com o aperfeiçoamento pré-profissional, proporcionado pela formação contínua.

Recusamos, obviamente, a valorização da formação baseada numa racionalidade técnica que considera os futuros professores meros executores de decisões

alheias e privilegiamos processos de formação que reconhecem a sua capacidade para assumir posições e tomar decisões. Foi, ainda, preconizado um processo formativo contextualizado, numa perspetiva de desenvolvimento profissional que propiciou o confronto das ações quotidianas dos professores com as teorias públicas, o que consideramos uma excelente oportunidade para os estudantes reverem a sua conceção de prática docente e respetivas teorias que a enformam, numa atitude de sistemática de pesquisa e de procura de novos conhecimentos para a teoria e para a prática de ensinar. Por outras palavras, e tal como defende Moreira, consideramos que

as transformações das práticas docentes só se efectivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objectivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da acção profissional docente (2010, p.21).

Esta reconfiguração da Iniciação à Prática Profissional em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu, ao mesmo tempo, um investimento no trabalho colaborativo entre docentes do mesmo ciclo de estudos, em particular, e de toda a instituição, em geral, com várias iniciativas que tiveram como pressuposto a partilha o intercâmbio de ideias a propósito de documentação relevante face ao estado de emergência [3], projetos e teorias, o que proporcionou um amadurecimento do alinhamento estratégico institucional, bem como uma proximidade profissional, apesar da distância física decorrente do isolamento social.

## Notas

[1] ROTEIRO - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro\\_ead\\_vfinal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf)

[2] O conjunto de conteúdos educativos disponibilizados através do #EstudoEmCasa estão a ser desenvolvidos numa parceria entre o Ministério da Educação, a RTP e conta com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (<https://estudoemcasa.dge.mec.pt>).

[3] Exemplo de documentos analisados pela equipa de docentes: 10 Recomendações sobre o ensino a distância da Unesco ([https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691?fbclid=IwAR2dhXPEMNO-KW\\_BERqkgK5ytpWmoO-cQTixF0pKU9fhfwE3XNYfvyAeaiis](https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691?fbclid=IwAR2dhXPEMNO-KW_BERqkgK5ytpWmoO-cQTixF0pKU9fhfwE3XNYfvyAeaiis)), OCDE, Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration, 23 de março de 2020 ([https://oecd.dam-broadcast.com/pm\\_7379\\_120\\_120544-8ksud7oaj2.pdf](https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_120_120544-8ksud7oaj2.pdf))



## Referencias bibliográficas

Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación. 21 claves para transformar la escuela*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Beaudoin, N. (2013). *Una Escuela para cada Estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea.

Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Comunicação da Comissão — «Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo» [COM(2010) 2020 final de 3 de março de 2010]

Ferguson, R., Coughlan, T., Egelanddsdal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M. & Whitelock, D. (2019). *Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7*. Milton Keynes: The Open University.

Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp.525-536). Funchal:

CIE-UMa.

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2809/1/Atas%20CIEC%202018%20DPD.pdf>

Gonçalves, D. & Silva, C.V. (2017). *Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores*. In *Atas do XIV Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas “Recursos para um Prácticum de Calidad”* (pp. 779-787). Pontevedra: Andavira Editora. Disponível em <http://repe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas17.pdf>

Ministério de Educação (2017). *O Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

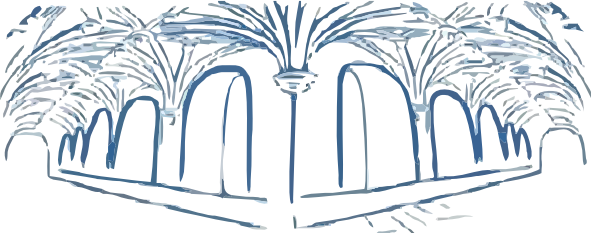
Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.

Riviere (2003). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En *Obra escogidas, vol II. Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Editorial Médica Panaamericana.

Varela F. (2006). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa

Vitón de Antonio, M.J. (2013). *Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Madrid: Editorial Popular.





Lopes, N. y Gomes, A. (2020). O “Boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiência do E@D no ensino superior.

*Revista Practicum*, 5(1), 106-120

DOI:10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9833

## O “boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiência do E@D no ensino superior

## El “boom” de las plataformas digitales en las prácticas de enseñanza: Una experiencia E@D en educación superior

**Natália Lopes**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

[natamlopes@utad.pt](mailto:natamlopes@utad.pt)

**Anabela Gomes**

Etablissement Scolaire de Gland, Canton de Vaud

[anabela.castanheiragomes@vd.educanet2.ch](mailto:anabela.castanheiragomes@vd.educanet2.ch)

### Resumo

Com as escolas obrigadas a dar aulas à distância, as plataformas digitais passaram a ser mais utilizadas. Este artigo pretende explicar a importância e a pertinência do Ensino à Distância (E@D), uma vez que o ensino presencial de momento não é viável devido à pandemia mundial existente. Apresentamos ainda um conjunto de plataformas educativas digitais que possam ajudar os professores a lecionar as suas aulas à distância e explicitamos a forma como algumas delas são utilizadas na unidade curricular de Metodologias da Investigação nas licenciaturas em Animação Cultural e Comunitária e Educação Básica na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. O modelo de trabalho educa-

tivo - combinação de atividades educativas *online* síncronas e assíncronas - que aqui é apresentado tem como pressuposto a utilização de várias plataformas digitais de videoconferência e colaboração. A experiência mostra que a ausência de interação direta com o professor não tem sido prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem.

## Palavras-chave

Ensino à distância; Plataformas digitais, Plataformas educativas, Moodle, Colibri.

## Resumen

Con las escuelas obligadas a dar clases a distancia, las plataformas digitales son más utilizadas. Este artículo pretende explicar la importancia y la pertinencia de la enseñanza a distancia (E@D), dado que la enseñanza presencial de momento no es factible, por la pandemia mundial existente. Presentamos un conjunto de plataformas educativas digitales que pueden ayudar a los docentes a dar clases a distancia y explicitamos cómo algunas de ellas se utilizan en la unidad curricular de “Metodologías da Investigação” en las licenciaturas en Animação Cultural e Comunitária y Educação Básica en la Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. El modelo de trabajo educativo (combinación de actividades educativas en línea síncronas y asíncronas) que se presenta aquí, se basa en el uso de varias plataformas digitales de videoconferencia y colaboración. La experiencia muestra que la ausencia de interacción directa con el docente no ha sido perjudicial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Palabras claves

Aprendizaje a distancia; Plataformas digitales, Plataformas educativas, Moodle, Colibri.

## 1. Introdução

Vivemos num ambiente em perpétua transformação e as mutações no mundo das tecnologias seguem uma curva de crescimento exponencial. O desenvolvimento da tecnologia abriu oportunidades jamais imaginadas em séculos anteriores e temos assistido a mudanças estruturais no modo de comunicar e transmitir a informação. Diversos domínios como a saúde, a segurança, a política ou a educação foram profundamente impactadas pelas inovações. No caso do ensino, se em primeira instância reinou uma grande desconfiança cremos que, cada vez mais, cresce a aceitação e a capacitação dos docentes para utilizar os recursos tecnológicos na sua prática letiva.

É inegável que o ensino presencial tem muitas vantagens e incontestáveis méritos, contudo tendo em conta a sociedade de hoje, os alunos que temos e a conjuntura atual, acreditamos que certas limitações podem ser sanadas ao complementar a educação com atividades apoiadas numa Educação à Distância (E@D) através de plataformas de ensino e aprendizagem em que o contexto presencial dá lugar a um ambiente virtual. Corroborando com Maio (2010) e Santos & Jorge (2012), entendemos que a Educação à Distância cumpre um papel importante e eficaz nas práticas pedagógicas seja como complemento ou paralelo aos programas do sistema tradicional de ensino. É verdade, que a E@D, por vezes, é a única oportunidade de estudos oferecida a adultos que, pelos horários laborais ou devido a outras obrigações familiares, não têm oportunidade de frequentar os cursos/formações/aulas totalmente presenciais que requerem frequência obrigatória e cujos professores, nem sempre estão preparados para atender às necessidades do aluno adulto.

Sendo inegável as suas possibilidades achámos pertinente apresentar as nossas práticas de ensino com os alunos da unidade curricular de Metodologias da Investigação nas licenciaturas em Animação Cultural e Comunitária e Educação Básica na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, envolvendo a conceção, o desenho e a implementação de atividades educativas *online*, para desmitificar o medo do uso de plataformas digitais, pois é na partilha de experiências, de ideias e princípios pedagógicos que todos aprendemos e crescemos. Julgamos que todas as partilhas de iniciativas no domínio do ensino à distância ou à educação *online* podem ser úteis para professores e alunos já que foi de forma inesperada e “forçada”, que o sistema de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior, se viu obrigado a adotar ensino a distância.

## 2. Afinal o que é a Educação à Distância?

Se para muitos é fácil definir a Educação à Distância, para outros é um mundo desconhecido. Assim, várias perguntas se impõem: Afinal o que é o ensino à distância? Será uma modalidade de ensino? Implicará um novo paradigma educativo? Em que difere do ensino presencial? Em que tipo de plataformas de ensino e aprendizagem se apoia?

Efetivamente, a E@D não é um fenómeno recente nem se trata de uma modalidade de ensino-aprendizagem nova. Apesar de pensarmos que a E@D seja contemporânea à era da Internet, na verdade começou no século XVIII, época em que surgiram os primeiros cursos por correspondência, os telecursos que, progressivamente, evoluíram e se adaptaram às tecnologias e necessidades atuais. A E@D começou a fazer parte das atenções pedagógicas nas últimas décadas devido à necessidade de preparar profissionalmente e culturalmente um vasto

leque de alunos que, por vários motivos, não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial.

Assim, a Educação à Distância, é muitas vezes designada como *distance-education* e/ou *distance-learning* (Williams et al., 1999), e, progressivamente ficou conhecida por *d-learning*.

Moran (2002, p.1) pontua que a Educação à Distância é “Ensino/aprendizagem onde os professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet.” Entende-se, que consiste numa modalidade de construção do conhecimento que ocorre quando a localização, o tempo ou ambos, separam o professor e o aluno, ou seja, não se encontram no mesmo local geográfico, num mesmo espaço físico (Moran, 2002; Moore & Kearley, 2011) e as interações são mediadas pela utilização da tecnologia. Não há a necessidade de um horário, data, ou lugar pré-estabelecidos para que a troca de conhecimento possa acontecer. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.

A E@D caracteriza-se não só pela separação física entre o aluno e o professor, como também pela intensificação do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como mediadoras da relação ensino-aprendizagem (Otsuka et al., 2011). Na verdade, conta com um conjunto sistémico de métodos organizados, com os quais o professor proporciona uma aprendizagem eficiente e adequada ao aluno (Siddiqui, 2004) que se situa noutra local qualquer (Gomes, 2008; Goulart, Oliveira & Sales, 2015; Maia & Mattar, 2007; Mehrotra et al., 2001) e que deve ter interesse e maturidade para encarar este ensino que difere do modelo tido como convencional e a quem é exigido uma autoaprendizagem e autonomia para a aquisição do conhecimento.

Independentemente da designação que lhe tenha sido atribuída ao longo dos tempos, trata-se de uma modalidade de educação porque engloba os dois processos de ensino e aprendizagem (Maia & Mattar, 2007). Efetivamente o E@D veio transformar o cenário educativo.

Esta modalidade de educação mediada por tecnologias pressupõe, deste modo, a necessidade da existência de plataformas digitais capazes de receber, armazenar e possibilitar a transmissão da informação, transmitir os materiais didáticos aos alunos, bem como suportar a comunicação entre professores e alunos e alunos entre si (Jesus, 2009). Estas plataformas possibilitam uma aprendizagem síncrona ou assíncrona, dependendo do tipo de interação efetuada entre professor e aluno (Mehrotra et al., 2001; Oliveira, 2013; Siddiqui, 2004), podendo recorrer a qualquer uma ou à combinação de diferentes tecnologias de suporte, entre as quais: tecnologias de áudio/voz, materiais impressos, computadores e vídeo (Siddiqui, 2004).

Esta possibilidade de ensino e aprendizagem, de qualquer lugar que possua Internet, permitiu que a E@D acedesse a outras proporções e permitiu que ganhasse cada vez mais adeptos em todo o mundo, possibilitando anular barreiras geográficas, (alunos que não possuem uma instituição de ensino próxima) e físicas (alunos com problemas de locomoção por exemplo).

Tendo em consideração as explicitações anteriormente mencionadas, percebemos que é fundamental que a escolha do ambiente em que o ensino será praticado, seja o mais intuitivo possível para que possa haver aprendizagem. Temos consciência que nem todos os professores e os alunos têm à vontade para utilizar ambientes virtuais de aprendizagem e, sentem dificuldades para a utilização das tecnologias, pelo que todos os professores e alunos que optam por esta modalidade precisam de ter disciplina, dedicação, organização e motivação bem como alguma perícia com as tecnologias. Neste sentido, alguns teóricos tais como Jean Piaget e Constance Kamii, acreditam que esta modalidade de ensino permite o desenvolvimento da autonomia dos alunos, peça chave do processo de aprendizagem, no qual o aluno é o foco e o professor possui papel secundário, pois apenas orienta o aluno que por sua vez escolhe o ritmo e a maneira como quer estudar e aprender, de acordo com suas necessidades pessoais.

### 3. Plataformas Digitais

Com o desenvolvimento das tecnologias, deparamo-nos, a cada dia, com uma diversidade enorme nas formas de interagir com as pessoas. Porém, as mudanças não aconteceram de forma tão simples. Têm sido anos e anos de mudanças. A nossa interação por carta hoje pode ser realizada através do computador, tablet ou do telemóvel. Após as nossas relações passarem a ser mediadas através do computador e pelo uso da internet, as formas de interação tornaram-se mais diversas e não dependem da distância. Também no campo educacional, temos novas possibilidades de acesso e recuperação da informação (bibliotecas digitais, recursos educacionais abertos, repositórios académicos), novas possibilidades de comunicação (Skype, redes sociais *online*) e, até mesmo, as novas possibilidades de educação (Educação à Distância, Blended Learning, e os cursos massivos e gratuitos (MOOCs). Outra possibilidade de aprendizagem são as plataformas digitais educacionais, que possibilitam, até mesmo, uma nova forma de interação.

As plataformas educativas digitais são programas que englobam diferentes tipos de ferramentas cujo o papel é permitir que o ensino a distância seja exequível (Prat, 2012). A sua principal função é facilitar a criação de ambientes virtuais à distância sustentados pelas Tecnologias de Informação e Comu-

nicação (TIC) e, geralmente à distância no qual se podem gerir conteúdos a lecionar e acompanhar os alunos (Charnet, 2009). As plataformas digitais já existem há algum tempo e têm sido utilizadas de forma pontual mediante a necessidade das entidades a que elas recorrem. São excelentes recursos para a educação uma vez que possibilitam organizar e gerir de forma integral aulas/formações à distância ou ainda para apoiar alunos dos mais diversos níveis de ensino, que por motivos diversos não podem participar num ensino presencial. Nas suas mais variadas valências podem utilizar-se para transmitir conteúdos e atividades, acompanhar o trabalho de alunos, resolver dúvidas e criar espaços de comunicação interativa, avaliar progressos dos alunos. Para além disso, também são úteis para criar espaços de discussão e trabalho para grupos de investigação, implementar comunidades virtuais e redes de aprendizagem em torno de temas de interesse comum. Estas plataformas ficam “hospedadas” na *web*, permitindo que os professores e alunos acessem aos conteúdos a qualquer hora e a partir de qualquer local. Adotar uma plataforma de aprendizagem é uma forma de tornar o ensino mais dinâmico ao combinar formatos diferentes num mesmo espaço. Hoje em dia, as plataformas oferecem uma panóplia de possibilidades, recursos e ferramentas enriquecendo a experiência dos alunos: vídeo, animações, fórum, *chat*, testes, avaliações entre outras.

Apesar da E@D representar uma modalidade de ensino e aprendizagem muito atrativa para qualquer nível de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior, adotar esse modelo não significa excluir completamente o ensino presencial. Incluir uma plataforma de aprendizagem nas estratégias educacionais é uma forma de aumentar os resultados, combinando o melhor de cada modalidade para benefício dos alunos.

Nesta caminhada pelas plataformas digitais cada utilizador terá o seu perfil que apresentamos no quadro 1.

	Perfil dos utilizadores	Tarefas
<b>Administrador</b>	O Administrador assume o bom funcionamento da plataforma do ponto vista técnico Garante a sua fiabilidade.	Administra as contas dos utilizadores (gestão dos direitos de acesso) Configura os diferentes espaços virtuais Configura as conexões à rede Cria tutoriais e recursos técnicos para os utilizadores Assegura a manutenção

<b>Professor Autor</b>	Diferentes utilizadores podem conceber os cursos, as aulas e realizar o acompanhamento dos alunos  As plataformas permitem essa possibilidade de repartição	Elabora o espaço de formação Constrói as etapas do percurso Concebe as atividades de aprendizagem Escolhe os recursos multimédia Organiza o armazenamento dos recursos
<b>Professor Tutor</b>		Planifica as atividades de aprendizagem Procura por si só os recursos de que necessita Assegura o acompanhamento pedagógico Ajuda metodológica Acompanha a progressão dos alunos Moderação de fóruns Assegura a avaliação
<b>Aluno</b>	É o utilizador que tem os direitos mais limitados  É o destinatário de todas as atividades programadas: o ator central da plataforma	Consulta os recursos e as atividades das aulas Realiza os trabalhos individuais ou em grupo Faz as atividades de revisão de conteúdos e de autoavaliação Partilha ideias com os professores Organiza as suas atividades Consulta os resultados, as correções Informa-se acerca do desenrolar das aulas

**Quadro 1: Perfil dos Utilizadores. Fonte: Elaboração própria**

Existem diferentes tipos de plataformas educativas que integram diferentes ferramentas, segundo o tipo de atividade a que estão destinadas. No quadro 2 apresentamos uma classificação mediante a atividade, explicitando a sua funcionalidade e dando exemplos de ferramentas.



		FINALIDADE	FERRAMENTAS
	<b>Comunicação</b>	Animar e supervisionar atividades de aprendizagem Comunicar em modo síncrono e assíncrono Assegurar o acompanhamento pedagógico informar sobre as aulas atuais	Mensagens, <i>chat</i> , fóruns, aulas, inquéritos,...
	<b>Colaboração</b>	Realizar as atividades em grupo Permitir produções coletivas	Blogue, partilha de ficheiros, <i>wiki</i> , ...
	<b>Concessão</b>	Criar recursos pedagógicos multimédias	Aulas interativas, páginas de conteúdos, <i>quiz</i> , <i>links</i> , ficheiros de vídeo e áudio, testes, glossários, índices, ...
	<b>Planificação</b>	Identificar datas de reunião ou de trabalho de grupo Fixar calendários e datas para as atividades Gerir o seu horário	Calendário, agenda partilhada, ...
	<b>Gestão</b>	Proceder a inscrições Constituir grupos Personalizar o espaço aula Acompanhar as atividades colocadas <i>online</i>	Testes <i>online</i> , <i>links</i> , <i>códigos de acesso</i> , ...

Quadro 2: Principais ferramentas das plataformas. Fonte: Elaboração própria.

### 3.1. Características de algumas plataformas digitais

As quatro plataformas utilizadas para a análise foram escolhidas por termos verificado, através de troca de ideias com docentes e alunos de outras instituições educativas, que têm sido as mais usadas no campo educacional em Portugal, sobretudo no ensino superior (*focus* principal destas páginas). Assim, são objeto de análise o **Edmodo**<sup>1</sup> que é uma plataforma educativa e social que permite a comunicação, colaboração para professores, alunos e pais; o **Zoom**<sup>2</sup> que também é uma plataforma *online* que serve essencialmente para realizar videoconferências

1 Aceder em: (<https://new.edmodo.com/?go2url=%2Fhome>)

2 Aceder em: (<https://zoom.us/>)

e possui a opção livre e gratuita; o **Microsoft Teams**<sup>3</sup> é a plataforma de comunicação, de colaboração, de trabalho em equipa que combina videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos. Todas as conversas, arquivos, reuniões e aplicativos da equipa estão reunidos neste espaço de trabalho compartilhado. O serviço integra-se no pacote do **Office 365** e o **Classdojo**<sup>4</sup> que é uma plataforma de comunicação escolar que os professores, alunos e famílias utilizam diariamente para construir comunidades unidas através da partilha do que foi lecionado/assimilado na sala de aula em casa via fotografias, vídeos e mensagens.

O quadro 3 apresenta as principais características e destas plataformas.

	PLATAFORMAS			
<i>Características</i>	<i>Edmodo</i>	<i>Zoom/ Colibri</i>	<i>Teams</i>	<i>ClassDojo</i>
Gratuita.	•	•	•	•
Plataforma tecnológica, social, educativa que permite comunicação, colaboração e trabalho em equipa entre professores e alunos e alunos entre si.	•	•	•	•
Permite realizar videoconferências individuais e coletivas entre professores e alunos.	•	•	•	
Plataforma de gestão de aula em que podem participar professores, alunos e famílias com um <i>layout</i> atrativo, colorido, com personagens (avatar) e intuitivo, especialmente destinada ao 1.º ciclo do ensino básico.				•
Gestão de contatos/grupos de utilizadores.	•	•	•	•
	PLATAFORMAS			
<i>Características</i>	<i>Edmodo</i>	<i>Zoom/ Colibri</i>	<i>Teams</i>	<i>ClassDojo</i>
Professores e alunos colaboram num ambiente seguro e fechado.	•		•	•

3 Aceder em: (<https://www.microsoft.com/pt-pt/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software>)

4 Aceder em: (<https://www.classdojo.com/pt-pt/>)

Permite o uso de diversas ferramentas (vídeo, fóruns, <i>chat</i> que pode servir de meio de conversa privada, podendo enviar mensagens para o destinatário pretendido, sem que outros elementos da conferência vejam o que escrevem) para organizar a aula e a comunicação entre os diversos intervenientes: professores, alunos e famílias.	•	•	•	•
Sistema de mensagens que permite a comunicação entre os utilizadores.	•	•	•	•
Possibilidade de supervisão e avaliação das atividades realizadas pelo aluno.	•		•	•
Avaliações de comportamentos e atitudes.				•
Possibilidade de armazenamento e partilha de documentos, vídeos, fotos, textos, imagens e/ou gravações.	•	•	•	•
Possibilidade de criação de grupos por área temática, extensíveis à comunidade.	•		•	•
Partilha de conteúdos individualizada, por unidade curricular ou por grupo.	•		•	•
<i>Interface</i> simples e intuitiva.	•	•	•	•
Possibilidade de acesso através do computador, telemóvel e <i>tablet</i> .	•	•	•	•
Permite partilha de ecrã num ambiente de trabalho para todos os utilizadores e conjugar numa <i>interface</i> , outros elementos.		•	•	
Possibilidade de uso com o quadro interativo multimédia para apresentações <i>online</i> em tempo real.	•	•	•	•
Permite personalizar o espaço de trabalho.	•	•	•	•

Quadro 3: Características das plataformas digitais. Fonte: Elaboração própria.

#### 4. A realidade das plataformas digitais na prática letiva

Destacamos anteriormente algumas das mais utilizadas em contexto educativo. Também na Universidade de Trás-os-Montes (UTAD) essa realidade passou a fazer parte desta instituição de ensino superior. Efetivamente cada professor recorreu àquela que lhe parecia mais fácil de utilizar ou que lhe parecia mais completa e ía ao encontro do que precisava.

Na unidade curricular de metodologia da investigação dos cursos de licenciatura em Animação Cultural e Comunitária e Educação Básica passou-se a lecionar

exclusivamente com recurso a plataformas digitais embora estas já fossem usadas como parceiras do ensino presencial antes das circunstâncias atuais.

O ensino à distância passou a ser a única forma de ligação entre professores e alunos até que as atividades letivas presenciais sejam restabelecidas. É através de meios digitais, plataformas e correio eletrónico que se estabelece o contacto entre professores e alunos inscritos nessas unidades curriculares.

Assim, as nossas aulas passaram a ser ministradas à distância, através do serviço de colaboração - Colibri (disponibilizado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia) que funciona sobre a plataforma Zoom<sup>5</sup>, mas realizadas dentro do horário da respetiva unidade curricular, acordando a data, a hora exata e a duração da aula virtual, acautelando assim a disponibilidade dos alunos e a gestão dos recursos computacionais disponíveis. A instalação de rotinas de trabalho educativo de professores e de alunos pode ter ainda o benefício adicional de manter cognitiva e socialmente ativos os membros da comunidade académica, em situação de confinamento social, com recurso a ambientes computacionais que permitem aquisição de conhecimento e desenvolvimento das sociabilidades por via da interação, da comunicação e da colaboração virtual.

Em primeira instância foram agendadas as aulas (às quais a plataforma considera como reuniões) e depois foi enviado aos alunos a informação necessária (*link* e senha de acesso à aula) para que no dia e hora marcada todos estivessem *online* para assistir às respetivas aulas. Nesse momento, estabelece-se diálogo entre o professor e os alunos, alunos e professor e alunos entre si, de forma devidamente organizada, pois cada um pede a palavra antes de falar. É importante referir que na primeira sessão foram definidas algumas “regras” para o uso conveniente da videoconferência. Efetivamente, para esses momentos foi aconselhado aos alunos a escolha de um local calmo para evitar ruídos e interferências e recordado que se trata de uma aula, pelo que deviam de assumir um comportamento adequado a esse contexto. Foi também apresentada, ainda que de forma superficial, algumas das funcionalidades da plataforma.

Durante as aulas foi também partilhada a tela para apresentar PowerPoints, documentos do Word, PDF de modo a abordar conteúdos e assim dar cumprimento ao que está definido na Ficha da Unidade Curricular<sup>6</sup> destas unidades curriculares. Porém, as aulas não estiveram revestidas apenas de atividades de natureza síncrona (através da plataforma Colibri/Zoom), pois também se desenvolveram atividades de natureza assíncrona (através da plataforma Side, Moodle).

5 A utilização da videoconferência foi realizada com recurso à aplicação Zoom que pode correr em sistemas Windows, Mac, iOS, Android, BlackBerry, Linux.

6 As fichas de unidade curricular (FUC) são documentos onde são descritos os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação das respetivas unidades curriculares e são disponibilizadas aos alunos.

Foi uma preocupação constante preparar conteúdos para a aprendizagem dos alunos com ferramentas digitais, gerir plataformas digitais e estar em contacto virtual com eles e não apenas, a de preparar aulas por videoconferência, simulando uma tradicional sala de aula.

O desafio de desenhar atividades educativas *online* no quadro de um regime presencial de ensino, suscitou a necessidade de repensar algumas das componentes das Fichas das Unidades Curriculares, particularmente as componentes de metodologias de ensino e aprendizagem, mas também, a avaliação da aprendizagem dos alunos, uma vez que atividade letiva está e continuará a desenvolver-se em regime *online*. Esta situação apresentou-se como um importante desafio para nós, uma vez que tivemos de pensar a melhor maneira de adaptar as propostas constantes nos programas das unidades curriculares mantendo a coerência dos conteúdos mas introduzindo algumas alterações nas metodologias de ensino.

Para a implementação de atividades educativas *online*, considerámos alguns princípios orientadores. Assim, achamos que o processo deve:

- Estar dimensionado, em termos de tempo e esforço de aprendizagem, de acordo com a ficha de unidade curricular.
- Decorrer da análise e seleção de conteúdos da Ficha da Unidade Curricular suscetíveis/adequados ao trabalho com recurso a atividades educativas *online*.
- Estar claro quanto aos objetivos a atingir, atividades a realizar, recursos (bibliográficos ou outros a usar, se necessário) bem como a forma como serão avaliadas essas atividades.
- Conter regras claras e detalhadas quanto aos modos de realização das atividades, incluindo prazos para cumprimento das tarefas.
- Definir com os alunos o horário para as atividades educativas *online* o que permitirá aos professores preparar os materiais e atividades online necessárias e aos alunos organizarem os tempo de trabalho para as diferentes unidades curriculares.

Mesmo que consideremos que o ensino presencial é fundamental, tem-se verificado, ao longo das aulas, que a ausência de interação direta com o professor não tem sido prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem. Sem entrar em comparações científicas entre a aprendizagem em ambientes presenciais e ambientes *online*, destacamos que o tempo, os modos e os ritmos de aprendizagem em regime presencial e em regime *online* foram muito diferentes.

Apesar da falta de equipamentos ou da dificuldade de acesso à internet podem influenciar o ensino à distância, felizmente esses fatores não foram um *handicap* para os alunos que frequentam estas duas unidades curriculares. Apesar de

terem sido “forçados”, dada a conjectura atual, a frequentar o ensino à distância não houve a necessidade de atenuar ou dissipar essa dificuldade, uma vez que todos facilmente aderiram a esta forma de ensino que já era pontualmente utilizada entre nós como complemento ao ensino presencial. Contudo, temos plena consciência que a existência de equipamentos informáticos é condição *sine-qua-non* para pôr em prática o modelo de trabalho educativo *online* aqui sugerido. Na configuração deste novo processo assumimos o papel de professor mediador, que tende a orientar e a estimular a construção do conhecimento dos alunos que estão imersos num ambiente virtual de aprendizagem. Procuramos estimular os seus alunos a aprender a aprender e a resolver os problemas de aprendizagem neste novo contexto.

## 5. Reflexão final

Face à pandemia provocada pelo novo coronavírus, a escola viu-se obrigada a adotar plataformas digitais para comunicar. Se até então o ensino presencial era o principal mentor do processo de ensino, devido às contingências atuais as escolas tiveram que adotar o ensino à distância.

Apesar da adesão massiva das comunidades educativas ao E@A ter sido feita por uma necessidade imprevista, em contexto de emergência, e não por opção, julgamos que a primeira impressão tem sido muito positiva, pois professores e alunos reuniram os seus esforços para suplantar essa dificuldade. Independentemente dos pontos fortes ou fracos do ensino à distância, esta foi a solução possível num período particularmente adverso e exigente. Contudo, “a escola tem o dever para com a sociedade, de educar para além dos seus muros e dos conteúdos curriculares tradicionais” (Lopes, 2018, p.4) já que “independentemente da conceção de educação ou da prática utilizada no processo ensino-aprendizagem, ensinar não é nenhuma novidade, é algo que sempre fizeram os bons mestres do mundo” (Gomes, 2015, p.68). Assim, mediante situações que impossibilitem os alunos de ir à escola cabe a ela adaptar-se para que a educação chegue aos alunos e, neste sentido, o professor como ator principal para no Ensino deve ser capaz de se adaptar ao contexto para adequar o conhecimento a transmitir. A E@A, “com suas variadas manifestações, oferece inúmeras possibilidades à escola, desde a possibilidade de enveredar por um ensino mais inovador, em que as estratégias sejam diversificadas e as metodologias sejam diferentes, supondo uma alternativa à hierarquização e unidirecionalidade dos ambientes formativos tradicionais” (Gomes, 2015, p. 327).

Na realidade foi a introdução destas plataformas que permitiu a utilização preferencial de formas de ensino já existentes mas que pouco eram usadas. As plataformas digitais passaram a ser autênticas escolas no mundo virtual ficando a sua eficácia dependente de vários fatores, como por exemplo, a literacia digital

de professores e alunos e existência de recursos tecnológicos. Se por um lado muitos professores não são preparados, na sua formação inicial, para o ensino à distância e por isso sentem muitas dificuldades em usar as ferramentas tecnológicas com eficácia, por outro nem todos os alunos têm acesso à tecnologia e muitas vezes é difícil motivá-los através do ensino à distância.

Apesar de em Portugal o E@A na íntegra não ter muita tradição e ainda pouco se sabe sobre os efeitos na aprendizagem dos alunos, há porém a certeza de que se trata de uma solução possível em situações como a que se vive atualmente no mundo, embora se esteja a verificar uma necessidade urgente de formação dos professores para o uso das ferramentas digitais. Também o estudo de Lopes (2015) constatou essa realidade, pois evidencia que para haver uma melhor utilização dos recursos tecnológicos, é preciso haver uma formação do professor para lidar crítica e pedagogicamente com os recursos tecnológicos. Esta deverá ser uma prioridade das autoridades públicas, nomeadamente dos serviços do Ministério da Educação. Tem, por isso, de se assegurar que todos os alunos têm condições de equipamento e acesso à internet para aceder ao ensino à distância e de ser lançada uma iniciativa generalizada de formação dos professores.

Não há milagres e tudo demora o seu tempo, mas demorará muito mais tempo sem esse apoio formativo essencialmente do professor que tem um papel superlativo na aprendizagem dos seus alunos.

## Referencias bibliográficas

Charnet, C. (2009). *La plateforme d'apprentissage: un artefact de médiation?* France. Université de Montpellier.

Gomes, A. (2015). *As Tecnologias da Informação e Comunicação no 1. Ciclo do ensino Básico: possibilidades de integração* (tese de doutoramento). Vila Real. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (2), 181-202.

Goulart, I. B., Oliveira, F. D., & Sales, G. V. (2015). O uso de um ambiente virtual integrado como ferramenta inovadora para a promoção da educação à distância: um estudo de caso do LMS Moodle. In *V Colóquio*

*Internacional de Estão Universitária, CI U, Desafios da Estão Universitária no Século I* (pp. 1-11). Mar del Plata, Argentina. Retrieved from <https://goo.gl/PfHpZt>

Jesus, R. A. F. (2009). *Efeitos das Ferramentas de eLearning na Aprendizagem dos Estudantes da área da Saúde (no Ensino Superior)* (tese de doutoramento). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Lopes, N. (2015). *Quadro Interativo Multimédia: A Nova Janela para a aprendizagem no Ensino Básico – presença, usos e metodologias no Norte de Portugal* (tese de doutoramento). Vila Real. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Lopes, N. (2018). *A Sociedade Digital: a redefinição da escola, do papel do professor*

e do aluno. *Revista Saber&Educar* 25: Educar com TIC para o Século XXI, pág. 1-9. <http://revista.eespf.pt/index.php/sabereducar/article/download/320/375>

Maia, C., & Mattar, J. (2007). *A C da EaD educação a distancia hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Maio, V. M. G. (2010). *Plataformas de estão de Aprendizagem e Inovação Educativa contextos e práticas de colaboração*. (tese de doutoramento). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Mehrotra, C., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). *Distance learning Principles for effective design, delivery, and evaluation*. London: Sage Publications.

Moran, J. M. (2002). O que é educação a distância. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Consultado em: 14 de abril 2020

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education A systems view of online learning*. USA: Wadsworth Cengage Learning.

Oliveira, C. M. S. (2013). *Aprendizagem em Ambientes de Blended-Learning – Uma Abordagem na Formação Contínua de Professores*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Instituto de Educação, Faculdade de Ciências.

Otsuka, J. et al. (2011). *Educação a Distância: formação do estudante virtual* (Coleção UAB-UFSCar). Edufscar. São Carlos.

Prat, M. (2012). *Réussir votre projet e-learning: pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation*. Herblain: ENI éd.

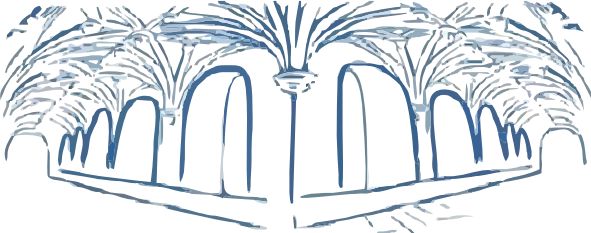
Santos, R., & Jorge, I. (2012). Utilização da plataforma Moodle na escola E. B. 2, 3 S. João de Deus. In J. F Matos, N. Pedro, A. Pedro, P. Patrocínio, J. Piedade, & S. Lemos (Orgs.), *ticEduca - II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 3782-3797). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Siddiqui, M. H. (2004). *Distance learning technologies in education*. APH Publishing, New Delhi.

Williams, M. L., Paprock, K., & Covington, B. (1999). *Distance learning The essential guide*. Sage Publications, Thousand Oaks.







Oliveira, I.; Santos, P.; Guedes, A. & Antunes, S. (2020).  
Competências e estágio nalicenciatura de Secretariado  
de Administração. *Revista Practicum*, 5(1), 121-139  
DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9834

## Competências e estágio na licenciatura de Secretariado de Administração

### Skills and internship in Secretarial studies and administrative assistance bachelor

### Competencias e prácticas curriculares en el grado de Secretaría de Administración

**Isabel Oliveira**

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego  
[ioliveira@estgl.ipv.pt](mailto:ioliveira@estgl.ipv.pt)

**Paula Santos**

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego  
[psantos@estgl.ipv.pt](mailto:psantos@estgl.ipv.pt)

**Anabela Guedes**

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego  
[aguedes@estgl.ipv.pt](mailto:aguedes@estgl.ipv.pt)

**Sandra Antunes**

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego  
[santunes@estgl.ipv.pt](mailto:santunes@estgl.ipv.pt)

## Resumo

As exigências do mundo do trabalho e a uniformização a que assistimos no espaço comunitário europeu, ao nível do Ensino superior, têm exigido que os

*curricula* sejam desenhados e pensados de acordo com as competências que os alunos têm de alcançar. O presente trabalho procura analisar a forma como as competências e objetivos são consolidados durante o estágio realizado no sexto semestre da licenciatura de Secretariado de Administração. Além da pesquisa exploratória e bibliográfica, foi utilizado o método de estudo de caso, com base em todos os relatórios de estágio realizados e apresentados pelos alunos (estudo de multicasos), entre 2012 e 2018, com o objetivo de identificar quais as competências mais solicitadas pelas entidades de acolhimento e aquelas que têm sido mais trabalhadas pelos alunos.

## Abstract

The current demands of the world of work and the uniformity we see in the European Community, at the level of higher education, have required curricula to be designed and thought of according to the skills that students need to achieve. This paper seeks to analyze how competencies and objectives are consolidated during the internship held in the sixth semester of the Secretarial studies degree. In addition to exploratory and bibliographic research, the case study method was used based on all internship reports conducted and presented by students (multicase study). The internship reports were produced between 2012 and 2018, with the objective of identifying which competencies were most requested by the host entities and those that have been most worked by the students during their degree.

## Resumen

Las demandas del mundo del trabajo y la estandarización que vemos en el espacio de la comunidad europea, a nivel de educación superior, han requerido que los planes de estudio se diseñen y diseñen de acuerdo con las habilidades que los estudiantes deben lograr. El presente trabajo busca analizar cómo se consolidan las competencias y objetivos durante la pasantía realizada en el sexto semestre del grado de Secretaría de Administración. Además de la investigación exploratoria y bibliográfica, se utilizó un método de estudio de caso, basado en todos los informes realizados y presentados por los estudiantes (casos múltiples), entre 2012 y 2018, con el objetivo de identificar qué habilidades fueron más solicitadas por las entidades anfitrionas y los que más han trabajado los estudiantes.

## Palavras chave

Ensino superior, secretário contemporâneo, competências críticas e transversais, objetivos científicos e técnicos.

## Keywords

Higher education, contemporary administrative assistant, hard and soft skills, scientific and technical goals.

## Palabras clave

Enseñanza superior, secretario contemporáneo, competencias centrales y transversales, objetivos científicos y técnicos.

## 1. Introdução

A licenciatura de secretariado de administração, em funcionamento ininterrupto desde 2006, na instituição de ensino superior em estudo neste trabalho (a qual pertence ao subsistema politécnico e ao setor público) tem vindo a desenvolver um conjunto de adaptações e reestruturações. Estas têm sido efetuadas quer ao nível dos conteúdos programáticos, quer das unidades curriculares que fazem parte do plano de estudos deste 1º ciclo. Este processo teve sempre em consideração as mudanças que se verificam no perfil dos seus alunos, bem como as solicitações apresentadas pelo mercado de trabalho, além daquelas que têm sido exigidas, ao longo dos últimos anos, pelas instâncias educativas (nacional e da União Europeia), no sentido de oferecer uma qualificação que seja adequada, pertinente, reconhecida pelos pares e atualizada (reconhecida pelas entidades patronais, enquanto entidades recetoras dos recursos humanos qualificados).

Podemos sistematizar as principais adaptações / alterações realizadas da seguinte forma:

- Adaptações de acordo com o processo de Bolonha (European Ministers in charge of Higher Education, 1999) – a licenciatura foi reformulada, de forma a apresentar um plano curricular definido para seis semestres (no seu início, contemplava doze semestres), de acordo com uma construção de um percurso formativo, dividido em horas de trabalho e ECTS (*european credit transfer system*), de forma a garantir o reconhecimento do ciclo de estudos em todo o espaço de ensino da União Europeia, bem como a possibilidade de mobilidade de alunos e estudantes (dada a possibilidade de estabelecimento de parcerias com outras instituições de ensino superior com ciclos de estudo iguais ou equivalentes), através da adoção da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto da Assembleia da República, 2005) e legislação posterior;
- Adaptações de acordo com as avaliações da A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) – a licenciatura procurou clarificar os objetivos gerais e específicos, bem como as competências científicas, técnicas, nucleares

e as *soft skills* de cada unidade curricular, para que, de forma concertada, conduzisse à aquisição de todos conhecimentos e competências em que o perfil do secretário contemporâneo se prefigura. De facto, nesta licenciatura foram realizados, ao longo dos anos, diversos ajustamentos, para adequar a mesma aos critérios de excelência exigidos pela A3ES. Nomeadamente, a redução do número de semestres da licenciatura para apenas 6, reestruturação de algumas unidades curriculares, organização das unidades curriculares por áreas científicas, sistematização dos objetivos e competências de cada unidade curricular, desenvolvimento de atividades de investigação na área de secretariado com participação de alunos, reforço das publicações científicas, entre muitas outras. Todas essas adaptações garantiram a este ciclo de estudos a sua creditação máxima concedida pela A3ES, por seis anos letivos;

- A licenciatura alterou o seu regime de funcionamento há cerca de três anos letivos, dada a verificação da alteração substancial do perfil dos alunos candidatos à sua frequência, passando de regime noturno, para regime diurno (Despacho (extrato) n.º 4684/2016, 2016). Se até 2016, a maioria dos alunos que se candidatavam a este ciclo de estudos tinham um perfil de trabalhadores-estudantes (sendo já ativos no mercado de trabalho e buscando atualização de conhecimentos e melhoria da sua qualificação), a partir desse ano a maioria dos candidatos passou a caracterizar-se como jovens acabados de terminar a sua formação secundária e ingressando na licenciatura através do Concurso Nacional de Acesso;
- Em termos gerais, a licenciatura tem procurado reforçar a vertente prática e de ensino colaborativo, procurando que os alunos tenham um papel pró-ativo ao longo de toda a sua formação superior, além do desenvolvimento de alguns projetos de investigação (onde os alunos são incluídos), bem como no aumento de publicações e realização de comunicações científicas, na área do secretariado e noutras áreas importantes para o ciclo de estudos (ESTGL, 2019);
- Finalmente, têm sido angariadas cada vez mais entidades para realização de estágios (que têm lugar no 6º semestre da licenciatura), garantindo a qualidade e a variedade das entidades de acolhimento, tendo representadas organizações do setor lucrativo (empresas de diversas atividades económicas), do terceiro setor (organizações sociais e/ou sem fins lucrativos), além de entidades da administração pública (ESTGL, 2019).

A realização da unidade curricular de Projeto/Estágio tem, por isso, procurado conceder aos alunos um espaço de consolidação de todas as competências e conhecimentos considerados essenciais à prática do secretariado contemporâneo e qualificado, fazendo uso das competências adquiridas ao longo dessa mesma formação, desde as competências tradicionais relacionadas com o apoio administrativo (assessoria, tarefas de ligação, arquivo, etc.), até à utilização de ferramentas ino-

vadoras ligadas às TIC (gestão documental, ferramentas multimédia, entre outras) e à gestão (conhecimentos de informação contabilística, direito comercial, etc.), passando ainda pela assessoria especializada baseada na utilização de línguas estrangeiras e protocolo, entre tantas outras, igualmente relevantes.

Neste estudo tentámos, assim, identificar quais as competências mais solicitadas durante a realização dos estágios, nas diferentes entidades de acolhimento no período em estudo.

## 2. Contextualização / enquadramento teórico

Falar de ensino superior e dos seus desafios, nos nossos dias, implica perceber de que forma as licenciaturas (e até mesmo muitos mestrados) são pensadas e construídas, baseando-se em constructos teóricos de definição de objetivos e aquisição de competências. Qualquer ciclo de estudos é estruturado e construído com base num conjunto de objetivos gerais, que se desdobram em objetivos específicos, trabalhados nas diferentes unidades curriculares (organizadas em áreas científicas estruturantes e áreas científicas complementares), as quais ainda buscam estratégias e metodologias de trabalho que garantam o alcance desses objetivos e a verificação dos mesmos através de competências científicas, técnicas e pessoais.

O conceito de competência tem vindo a evoluir desde as décadas de 1970-1980, evidenciando-se com um lugar central neste processo de ensino aprendizagem. Le Boterf (2001) situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados: pela pessoa (a sua biografia, a forma da sua socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência é, por isso, para este autor, o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e pela formação e a jusante pelo sistema de avaliações. Segundo ainda o mesmo autor, a competência é vista como um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros enquanto tal. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades/competências, num contexto profissional determinado.

De acordo com os estudos de Spencer, McClelland, & Spencer (1990), a competência, por outro lado, é considerada como uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. De acordo com esta definição e com a proposta teórica destes autores, apresenta-se uma diferenciação entre as ideias de competência de aptidão, sendo esta última vista como um talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado, de habilidades, demonstração de um talento particular na prática e conhecimentos: o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa.

Assim, tendo em conta os diversos contributos, podemos definir uma competência como o conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam os conhecimentos técnicos e permitem agir na solução de problemas, estimulando desempenhos profissionais superiores e alinhados com a estratégia da organização (Camara, 2017, p. 15). Ou seja, as competências medem-se pelos resultados (*outputs*), mas para que esses comportamentos gerem desempenhos superiores é necessário que, a montante, existam valores, traços de personalidade, motivações e autoconceito capazes de lhes dar origem (*inputs*). Isto corresponde “à distinção existente em inglês entre *competences*, que são os *outputs* medidos em termos de desempenho profissional do indivíduo, e *competencies*, que são os *inputs* que essa pessoa traz para a sua atividade, suscetíveis de resultarem num desempenho superior” (Ramos & Bento, 2006, p. 80).

Em síntese, concordamos com a ideia de a competência ser “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo” (Fleury & Fleury, 2001, p. 189), ou, de acordo com o estipulado no Quadro Europeu das Qualificações,

a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia (Comissão Europeia, 2009, p. 11).

Perante estes critérios, a Escola (independentemente do nível de ensino onde cada uma se posiciona), enquanto instituição de promoção da cidadania, tem um papel central na formação dos indivíduos e na consolidação das suas competências (especialmente as instituições de ensino superior)(Cabrera-Jimenez, 2020), concedendo aos seus alunos espaços de reflexão crítica e momentos que lhes permitam intervir na comunidade, de acordo com as necessidades indicadas por esta, nas áreas onde se estão a qualificar / especializar, potencializando simultaneamente a sua empregabilidade e mesmo a inclusão e coesão sociais. Dessa forma, o ensino superior contribuirá para a preparação de “*ciudadanos propositivos y con alto grado de sentido de pertenencia, expresado en empoderamiento y participación ciudadana*” (Cabrera-Jimenez, 2020, p. 3).

Ou seja, a formação superior deve promover

a aquisição de uma gama de aptidões e competências que vão desde a consolidação das designadas *hard skills* ou competências técnicas (profissionais) (passando, na formação qualificada de secretariado, pelas competências ao nível da organização e da gestão do tempo, da avaliação e da produção de

informação, pelas competências ao nível do planeamento ou da gestão documental), até às *soft skills* ou competências comportamentais (interpessoais) – competências comunicacionais e negociais, aptas a desempenhar funções de gestão de conflitos ao nível das organizações (Santos & Bonito, 2010).

Essa conjugação de saberes implica, por isso, a própria conjugação de esforços entre as instituições de ensino e as entidades / organizações empregadoras, promovendo-se uma cooperação estratégica para melhorar a competitividade, a qualidade e a produtividade de todos os *stakeholders* presentes no mercado, através de uma responsabilidade partilhada, onde se evidenciam três vetores indissociáveis: o saber interagir, o poder interagir e o querer interagir (Le Boterf, 2001; Vandeweerd et al., 2014). Ou seja, defendemos que a competitividade das organizações só será possível se estas tiverem aos dispor e apostarem em recursos humanos qualificados e competentes, mesmo que isso implique um aumento dos custos fixos organizacionais.

Para existir esse diálogo e convergência entre o mundo do trabalho e as entidades de formação superior, teremos de apostar em diversos métodos que confluem na aquisição e consolidação de todas as competências profissionais, preparando os futuros profissionais a três níveis fundamentais: aliando o saber-saber (conhecimento científico, abstrato e subjetivo, capaz de ser adaptado a situações reais), o saber-estar (postura e assertividade perante os mais diversos ambientes profissionais) e o saber-fazer (realização de tarefas concretas, enquanto profissionais especializados, de forma eficiente, através da aplicação dos quadros teóricos abstratos) de forma integrada. Desta forma, o aluno e futuro profissional conseguirá mobilizar e conjugar todas essas capacidades para conseguir resolver novas situações (Le Boterf, 2001), ou seja, conseguir mobilizar os conhecimentos perante qualquer situação, no momento certo e com discernimento (Perrenoud, 1999; Vandeweerd et al., 2014)

Ou, por outras palavras, o ensino superior deverá conseguir preparar os profissionais para a convergência de diversas competências que sejam capazes de responder às necessidades do mundo do trabalho:

“technical (cognitive knowledge), methodological (research), participatory (knowing how to be with others) and personal (ethical). Therefore, competencies are not innate potentialities of the human being, but rather form part of a permanent construction on the part of a teacher, based on a clear intention to produce or carry out a specific task efficiently and effectively” (Martínez, Mendoza Velazco, Cejas, Villacis, & Freire, 2019, pp. 356–357).

A área da formação superior em secretariado tem ganhado cada vez maior interesse, dada a abrangência de áreas do saber que este profissional tem de dominar pela inerente e necessária abrangência das áreas profissionais que pode

apoiar/suportar, bem como da imprescindível capacidade de polivalência e adaptabilidade que deve ter. A formação de um profissional de secretário qualificado deve deter, por isso, a capacidade de conseguir desenvolver o seu trabalho de forma eficiente no mercado atual:

o secretário contemporâneo será o profissional que desenvolve a sua atividade na área do apoio administrativo e da assessoria direta e que se pauta pela eficiência, pela compreensão e visão sistémica da organização onde desempenha a sua atividade e que contribui de forma pró-ativa e assertiva para a obtenção dos objetivos estratégicos organizacionais. Com esta proposta de definição, não queremos dizer que o secretário substitui os profissionais especializados de cada área do saber, mas sim apoia no alcance dos objetivos, facilita a realização das iniciativas para alcançar as metas e indicadores traçados e promove a eficiência comunicacional nas organizações (maximizando recursos, contribuindo para a boa imagem integrada e constituindo-se como elo comunicacional aos níveis intra e extraorganizacional)(Santos, 2019, pp. 13–14).

### 3. Metodologia

O estudo que agora apresentamos segue a metodologia qualitativa, fundamentando-se na pesquisa bibliográfica e exploratória. Além do enquadramento bibliográfico sobre a conceitualização da “competência”, foi também realizada uma análise de conteúdo dos 28 relatórios de estágio que o período escolhido abrange, identificando os principais objetivos definidos de acordo com o interesse de cada entidade de acolhimento e as competências que os alunos tiveram de direta ou indiretamente demonstrar e trabalhar para a prossecução de todas as tarefas realizadas. Assim, podemos dizer que análise de conteúdo permite a articulação entre uma descrição analítica do conteúdo dos documentos selecionados (relatórios de estágio), segundo procedimentos sistemáticos e objetivos, e o realçar do sentido ou significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas dos fatores que determinaram as suas características, tendo como referência o contexto da mensagem e os seus efeitos (Bardin, 2011).

Tendo em conta o exposto no enquadramento teórico, procurámos perceber quais as competências mais solicitadas pelas entidades de acolhimento dos estágios, dos alunos de 3.º ano da licenciatura em Secretariado de Administração, tendo em conta não só a sua natureza, mas também de acordo com os objetivos negociados para cada aluno e com as tarefas desenvolvidas durante esse período. Dessa forma, procurámos sistematizar as competências mais referidas ao longo do *corpus* documental, para as conseguirmos quantificar (Fortin, 2000) e tratar de acordo com os objetivos estabelecidos para este trabalho.



Assim, a questão de partida deste primeiro estudo exploratório consiste na seguinte: “De que forma as competências nucleares e transversais, desenvolvidas ao longo do plano curricular de Secretariado de Administração são utilizadas e consolidadas no estágio final?”

Como objetivos, enunciámos os seguintes:

1. Identificar os objetivos e competências presentes na realização dos estágios;
2. Perceber quais as competências científicas e técnicas (*hard skills*), bem como as *soft skills* mais trabalhadas nos estágios, de acordo com os interesses e natureza das entidades de acolhimento;
3. Perceber de que forma, no futuro, poderá ser feito um estudo exaustivo sobre competências e inserção dos alunos e licenciados em Secretariado de Administração no mercado de trabalho.

Em termos de delimitação do universo, foram recolhidos todos os trabalhos finais de licenciatura de secretariado de administração, desde o ano letivo 2012-2013 até ao ano de 2017-2018. Embora a licenciatura de secretariado de administração já se encontre em funcionamento na instituição desde o ano letivo de 2006-2007, definimos como primeiro ano de análise o ano letivo em que esta licenciatura foi avaliada pela A3ES, que definiu o plano curricular que está em funcionamento até ao momento e obteve a sua acreditação de funcionamento por um período de 6 anos letivos.

Em termos de universo, gostaríamos ainda de realçar o facto de apenas nos termos debruçado sobre os alunos e trabalhos referentes à realização de projetos em contexto organizacional (estágio), dado que esta unidade permite (e foi um dos pontos fortes referido pela A3ES na sua avaliação) a conclusão da licenciatura através da escolha de uma possibilidade de entre três existentes: projeto de empreendedorismo (criação ou revitalização de uma empresa), projeto de investigação-ação (desenvolvimento de propostas de melhoria e maior competitividade de tarefas relacionadas com a função de secretariado) ou projeto em contexto organizacional (estágio de 300 horas numa entidade de acolhimento). Os dados foram depois trabalhados de acordo com o número de ocorrências para cada item a identificar e as competências definidas.

Em termos gerais, podemos identificar os seguintes indicadores que são trabalhados nas unidades curriculares (especialmente nas que pertencem à área científica de Secretariado) e que procuramos consolidar e verificar com a realização dos estágios:

### Áreas de formação

- Receção e atendimento presencial e telefónico;
- Tarefas de apoio administrativo;
- Gestão documental e Arquivo;
- Planeamento;
- Otimização das TIC de apoio às tarefas administrativas;
- Gestão de eventos.

### Competências técnicas

- Gestão de fluxos de informação;
- Capacidade de gestão de tempo;
- Domínio de línguas estrangeiras;
- Negociação;
- Conhecimento de cerimonial e etiqueta;
- Habilidade de comunicação;
- Capacidade de resolução de problemas;
- Apoio à gestão e planeamento estratégico;
- Capacidade de organização;
- Conhecimento e utilização de TIC.

### Soft skills:

- Cultura geral;
- Polivalência;
- Criatividade;
- Iniciativa;
- Atualização;
- Facilidade de perceção;
- Discricção;
- Ética;
- Dinamismo;
- Inovação;
- Visão sistémica.

## 4. Apresentação e discussão de resultados

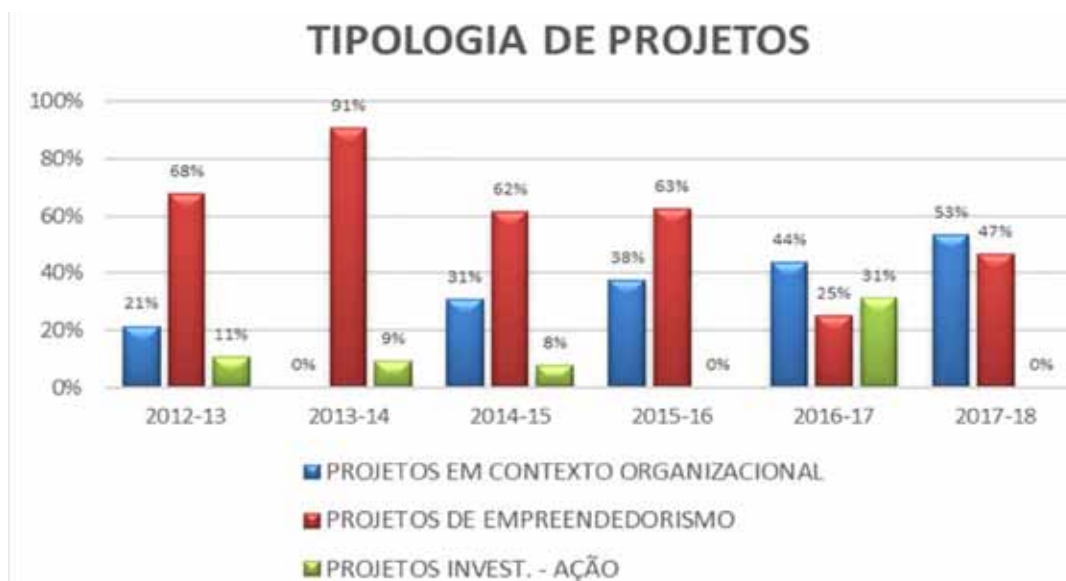
Após a análise do *corpus* documental definido (28 relatórios de estágio), foram obtidos os dados que passamos a apresentar de forma sistematizada.

	TOTAL DE ALUNOS			ALUNOS QUE OPTARAM PELA REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO	
	ALUNOS	H	M	H	M
2012-2013	28	4	24	0	6
2013-2014	11	5	6	0	0
2014-2015	13	3	10	0	4
2015-2016	8	3	5	0	3
2016-2017	16	5	11	2	5
2017-2018	15	4	11	1	7

Tabela 1. Número de alunos inscritos na unidade curricular de Projeto/Estágio (2012-2018). Fonte: elaboração própria.

Como podemos verificar na figura 1, a unidade curricular permite ao aluno escolher uma de três modalidades de trabalho final para finalizar a sua licenciatura: 1) projeto em contexto organizacional, ou estágio, que implica a prática em contexto real de trabalho, numa entidade de acolhimento; 2) projeto de empreendedorismo, o qual promove o desenvolvimento da simulação de um plano de criação de um negócio; e 3) projeto de investigação-ação, sendo este um trabalho de maior ênfase na prática de investigação aplicada, tendo por base o tema pertinente para o desenvolvimento da profissão de secretário ou para o aprofundamento científico dessa área do saber e do saber-fazer.

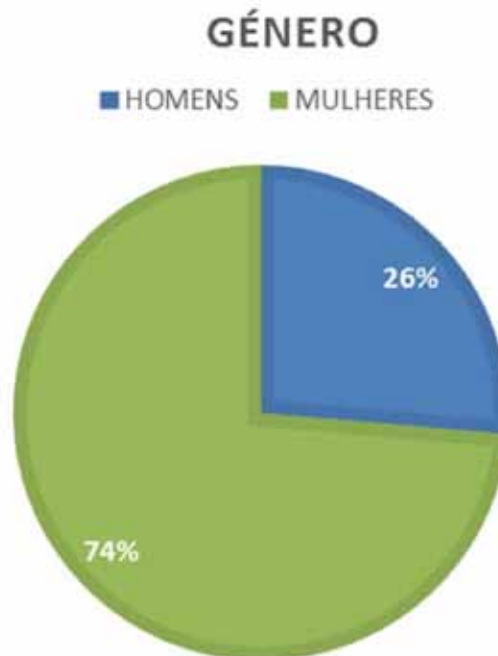
Figura 2. Total de alunos que frequentaram a unidade curricular – distribuição por tipo de projeto (2012-2018). Fonte: elaboração própria.



Conforme podemos verificar pela tabela 1 e pela figura 1, o número de alunos que têm optado pela realização de estágio tem vindo a acentuar-se. Esta situação explica-se por dois critérios, relacionados com a alteração do perfil do próprio aluno desta licenciatura na instituição, como já referimos: a) os alunos, que antes eram originários essencialmente dos concursos especiais (Concurso especial de ingresso para Maiores de 23 anos, Concursos de reingresso no ensino superior, etc.) passaram a provir do concurso nacional de ingresso, na sua maioria, tendo uma média de idades inferior e desenvolvendo um percurso “normal” de formação (desde o ensino básico até ao ensino superior); b) os alunos que tendencialmente optam pela realização de estágio não têm qualquer experiência de trabalho, pelo que desejam desenvolver esse primeiro contacto com a realidade profissional, pois consideram que a indicação da detenção de um estágio curricular poderá ser uma mais valia para, posteriormente, conseguirem ingressar no mundo laboral.

Da análise dos dados, conseguimos verificar que os alunos que frequentam a unidade curricular de Projeto/Estágio são, maioritariamente, do sexo feminino, sendo uma constatação óbvia, dado que, nos últimos anos letivos, o género predominante de inscritos nesta licenciatura corresponde também ao género feminino.

Figura 2. Total de alunos que frequentaram a unidade curricular – distribuição por sexo (2012-2018).  
Fonte: elaboração própria.



Como já referimos, a unidade curricular conta com três possibilidades de trabalho: Projeto em contexto Organizacional (objeto de estudo deste trabalho); Projetos de empreendedorismo e Projetos de investigação-Ação, verificando-se um aumento gradual do número de alunos que optam pelo projeto em contexto organizacional (estágio).

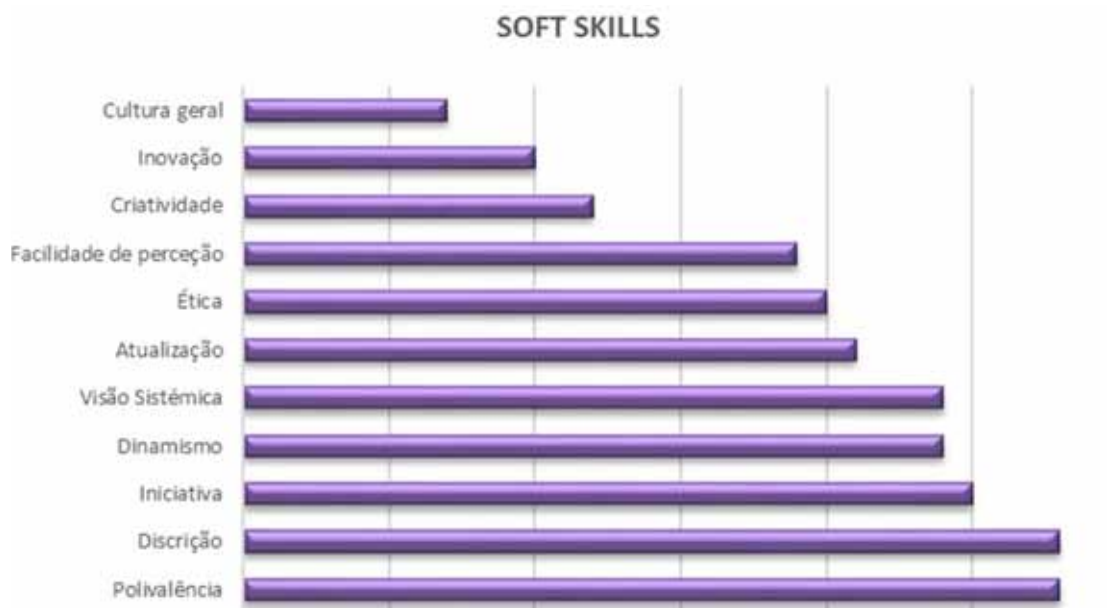


Figura 3. Alunos em projetos em contexto organizacional (2012-2018).

Fonte: elaboração própria.

As entidades de acolhimento no âmbito dos estágios dividem-se em três grandes áreas, conforme apresentado no gráfico 4. Verificamos uma ligeira prevalência das organizações sem fins lucrativos (OSFL), não só pelo facto de o tecido empresarial na região não conter muitas empresas de média ou grande dimensão para garantir estágios que correspondam às exigências de uma licenciatura, mas também porque no grupo das OSFL estão englobadas entidades de diferentes tipologias e áreas (por exemplo: ordem dos Advogados, Museus, IPSS, entre outras).

Antes da realização de qualquer estágio, a docente responsável pela coordenação da unidade curricular negocia com cada entidade, não só as tarefas com maior relevância em cada entidade de acolhimento (e que vão ao encontro das suas necessidades), mas também os objetivos gerais e específicos que cada aluno deve alcançar para poder concluir o seu estágio curricular.

Cada entidade de acolhimento indica a pessoa responsável (tutor) pelo aluno estagiário ao longo das 300 horas, o qual tem como deveres (ESTGL, 2018):

- Acolher o aluno e encaminhá-lo ao seu posto de trabalho;
- Propor, juntamente com a coordenadora da unidade curricular, o plano de trabalho que será confiado à aluna;
- Guiar e orientar o aluno nas tarefas a executar, de acordo com a planificação e objetivos definidos;
- Comunicar ao aluno as normas de trabalho, de segurança e higiene de acordo com a regulamentação do trabalho em vigor nessa organização;

- Informar a docente coordenadora da unidade curricular de eventuais dúvidas, conflitos ou problemas que possam surgir durante o período do projeto.

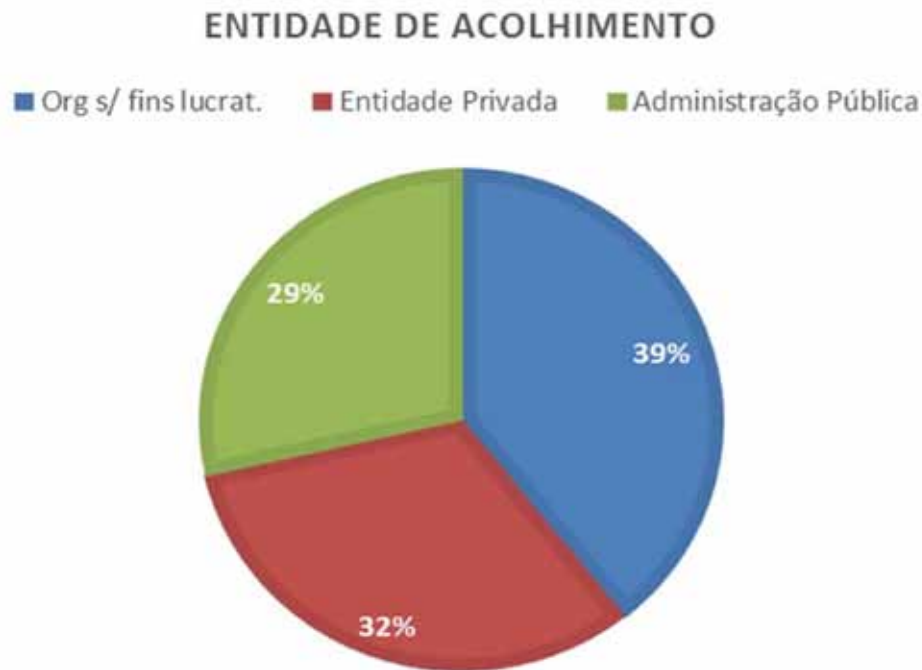


Figura 4. Entidades de acolhimento (2012-2018). Fonte: elaboração própria.

Após definidas as principais áreas de intervenção, o tutor e o docente orientador (docente encarregue por acompanhar o desenvolvimento do estágio e do respetivo relatório final, o qual pode ser o docente coordenador da unidade curricular ou outro docente do Conselho de Curso) definem formas de trabalho e intervenção e vão acompanhando o desenvolvimento de todas as tarefas e etapas (no início do semestre é definido, entre o docente coordenador e os alunos, um cronograma com a entrega faseada do relatório final).

Para uma melhor compreensão e sistematização das necessidades do mercado de trabalho e das competências que mais trabalhadas têm sido ao longo dos estágios, foi desenvolvida uma análise de conteúdo dos vinte e oito relatórios produzidos no período em estudo. Esta análise centrou-se essencialmente nas seguintes partes dos relatórios:

- Capítulo III – identificação dos objetivos gerais e específicos negociados com as entidades de acolhimentos, definindo as principais metas a alcançar pelo aluno;
- Capítulo V – análise das atividades e tarefas desenvolvidas, tendo em conta todas as ferramentas utilizadas para a sua realização;
- Capítulos VI e VII – verificação das propostas de melhoria introduzidas e propostas para o futuro para a entidade de acolhimento, bem como a reflexão crítica acerca do desempenho que cada aluno apresenta no final do seu relatório.

De todos os documentos analisados, podemos afirmar que as competências técnicas mais solicitadas pelas entidades de acolhimento (conforme apresentado na Figura 5) são: a capacidade de organização, a capacidade de resolução de problemas, conhecimento e utilização de TIC, capacidade de gestão de tempo e gestão de fluxos de informação.



Figura 5. Competências técnicas (2012-2018). Fonte: elaboração própria.

Em relação às *soft skills* definidas (as quais estão também projetadas no programa e no regulamento de funcionamento da unidade curricular), aquelas que apresentaram maior relevância nos estágios foram: a polivalência, a discrição e ainda a capacidade de iniciativa, embora a maioria das restantes tenham tido também uma elevada verificação de ocorrência em grande parte dos relatórios observados.

Perante os dados recolhidos, percebemos a importância do domínio de competências críticas para o desempenho da função de secretariado. Além disso, verificamos também a crescente importância de competências transversais e *soft skills* para o êxito desse mesmo desempenho, já que as características de um secretário contemporâneo exigem (como já analisámos) a conjugação de diver-

nas áreas de saber e de capacidades comunicacionais (a diversos níveis e através de múltiplos canais), nunca descurando o sigilo profissional.

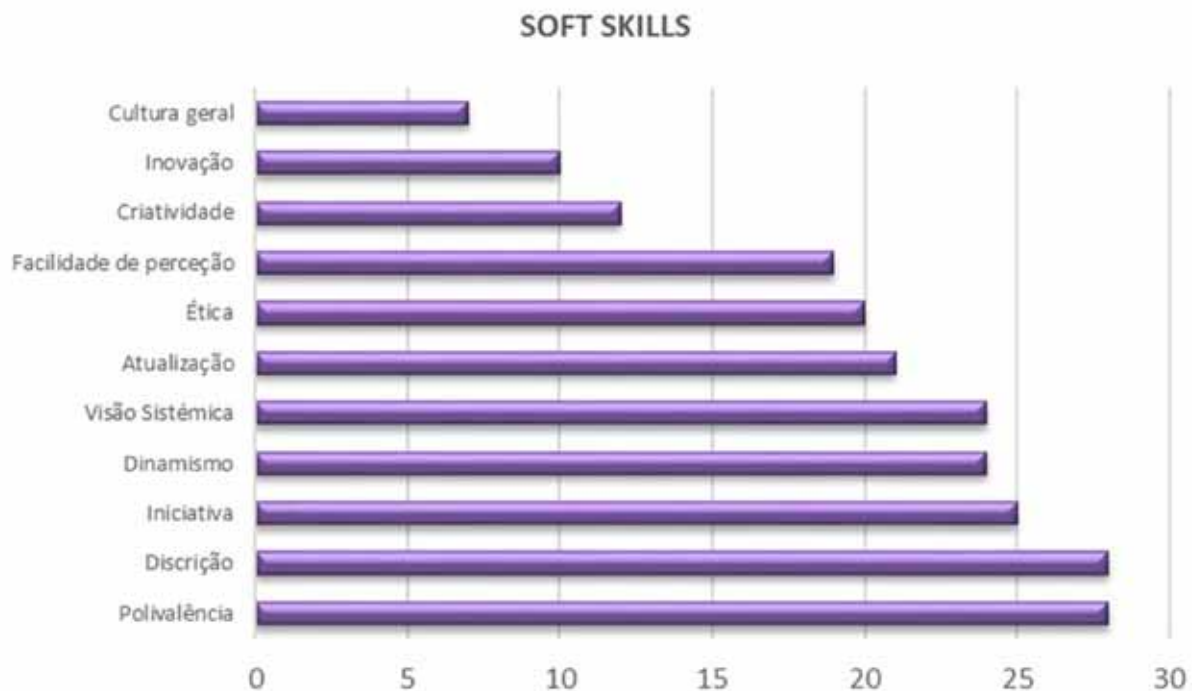


Figura 6. Soft Skills (2012-2018). Fonte: elaboração própria.

## Considerações finais

A definição clara das competências e dos conhecimentos a serem adquiridos no final do percurso académico, no desenvolvimento de planos curriculares coerentes e adequados às necessidades do mercado de trabalho, permite o desenvolvimento de formações superiores que garantam a empregabilidade dos futuros licenciados e a atratividade das próprias formações.

Qualquer licenciatura da área de Secretariado enfrenta o desafio de qualificar futuros profissionais capazes de desempenhar as suas funções em contextos profissionais completamente díspares, já que o trabalho de secretariado especializado e qualificado é necessário em todas as áreas económicas e tipologias de organizações. Isto é, a capacidade polivalente exigida ao secretário contemporâneo evidencia a sua capacidade de intervenção em múltiplos ambientes profissional, exigindo, portanto, uma formação multidisciplinar e o domínio de diferentes áreas do saber.

Desta primeira abordagem realizada, e apesar dos dados que apresentamos serem ainda básicos e limitarem-se apenas a uma das instituições de ensino superior, do subsistema politécnico, com formação na área estudada, consideramos ser já possível retirar alguns considerandos e apresentar propostas e mel-



horas a introduzir na planificação e gestão dos estágios dos alunos finalistas da licenciatura em apreço:

Aquando da negociação das tarefas a desenvolver (tarefa realizada pelo docente coordenador da unidade curricular, de acordo com o perfil de cada aluno), cada entidade de acolhimento do estágio deverá também identificar claramente quais as principais competências que podem ser trabalhadas durante o período de estágio, de acordo com a área económica onde desenvolve a sua atividade.

No final de cada estágio, poderá ser feita a confirmação dessa informação (ou seja, a verificação das competências nucleares a transversais trabalhadas) através do levantamento desses dados junto da entidade de acolhimento, do tutor e do próprio aluno. A confirmação das competências deve ser baseada em evidências, através de documentação elaborada e/ou recolhida ao longo da realização do período de estágio, por cada aluno.

Apesar destas propostas de melhoria que queremos implementar, para que nos seja possível um estudo mais aprofundado e acurado, consideramos que os resultados apresentados demonstram a pertinência de uma formação e qualificação multidisciplinar nesta licenciatura.

De facto, pensar assessoria e secretariado na atualidade exige conhecer todos os desafios de um mercado globalizado, onde os futuros profissionais poderão desenvolver a sua função de apoio especializado ao executivo, desde micro e pequenas empresas (com uma capacidade de atuação meramente local), até a organizações de cariz multinacional ou internacional, que desempenhem um papel central nas relações internacionais (de natureza económica, política, humanitária ou social, entre outras) e, pela sua natureza, exijam um apoio de secretariado com capacidade de desempenho multicultural, multilinguístico e com competências diretas em múltiplas áreas do saber, desde o direito até à contabilidade e diplomacia.

Perante todos estes cenários, os estágios curriculares, sendo muitas vezes, a primeira abordagem ao mundo do trabalho, deverão preocupar-se em conceder aos alunos uma capacidade de mundividência, onde eles sejam capazes de, utilizando quadros de pensamento e conhecimento abstratos, conseguirem pensar criticamente cada situação e definirem estratégias de intervenção e de resolução.

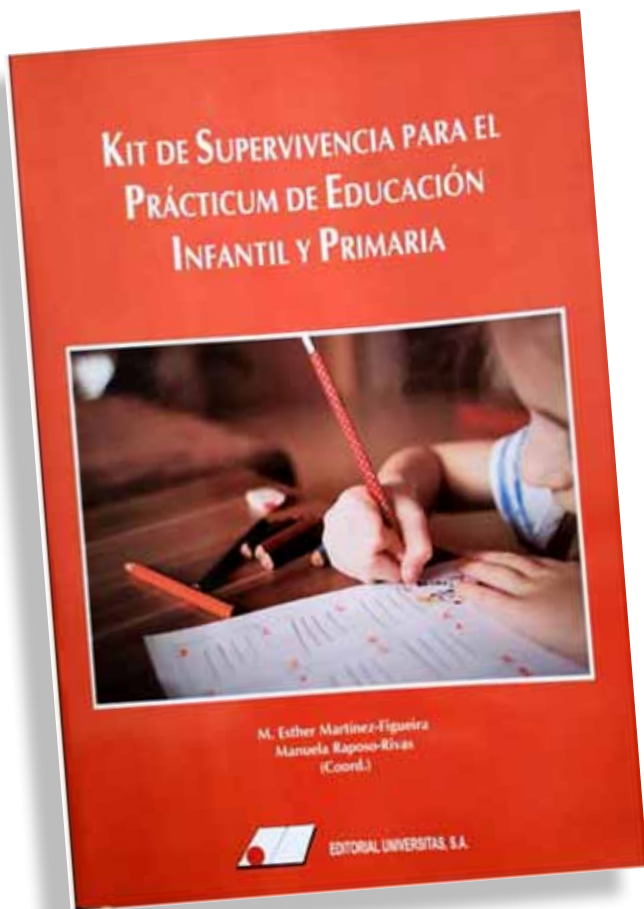
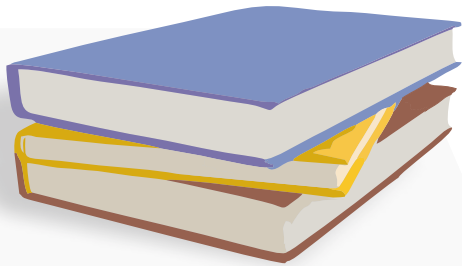
## Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Cabrera-Jimenez, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1–24. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3555>
- Camara, P. B. da. (2017). *Dicionário de competências*. Lisboa: RH Editora.
- Comissão Europeia. (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQL)*. Luxemburgo. <https://doi.org/10.2766/26704>
- Despacho (extrato) n.º 4684/2016, Pub. L. No. Diário da República n.º 66/2016, Série II de 2016-04-05 (2016). Disponível em [https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/74047034/details/2/maximized?serie=II&parte\\_filter=33&day=2016-04-05&date=2016-04-01%2Fen&dreId=74042329](https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/74047034/details/2/maximized?serie=II&parte_filter=33&day=2016-04-05&date=2016-04-01%2Fen&dreId=74042329)
- ESTGL. (2018). *Modelo geral de protocolo para projetos em contexto organizacional*. Lamego.
- ESTGL. (2019). *Processo PERA - Pedido Especial de Renovação de Acreditação da licenciatura de Secretariado de Administração*. Lamego. Disponível em [http://www.estgl.ipv.pt/avaliacao\\_qualidade/PERA\\_1718\\_0027876\\_SA.pdf%0A](http://www.estgl.ipv.pt/avaliacao_qualidade/PERA_1718_0027876_SA.pdf%0A)
- European Ministers in charge of Higher Education. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education | EURASHE*. Bologna. Disponível em [https://www.eurashe.eu/library/bologna\\_1999\\_bologna-declaration-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/)
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183–196. <https://doi.org/10.1590/s1415-65552001000500010>
- Fortin, M.-F. (2000). *O Processo de Investigação*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda. Disponível em <https://www.fnac.pt/O-Processo-de-Investigacao-Marie-Fabienne-Fortin/a176574>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Spain: Gestión 2000.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto da Assembleia da República, Pub. L. No. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30 (2005). Lisboa. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>
- Martínez, M. F. C., Mendoza Velazco, D. J., Cejas, M. N., Villacis, J. L. R., & Freire, Y. M. O. (2019). A Performance-Centred Competency-Based Approach to Quality University Teaching. *Integration of Education*, 23(3), 350–365. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.096.023.201903.350-365>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED.
- Ramos, E., & Bento, S. (2006). As competências: quando e como surgiram. In *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Sílabo.
- Santos, P. M. (2019). *Secretariado e Estratégia Organizacional: Assessoria, Gestão de Eventos e Planeamento Estratégico*. Viseu: Edições Esgotadas. Disponível em <https://www.edicoesegotadas.com/catalogo/secretariado-e-estrategia-organizacional/>
- Santos, P. M., & Bonito, Á. (2010). Interagir com o mundo do trabalho - o ensino colaborativo e o voluntariado. In *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Spencer, L., McClelland, D. C., & Spencer, L. (1990). *Competency assessment methods: history and*

*state of the art*. London: Hay McBer Research Press. Disponível em <https://www.amazon.com/Competency-assessment-methods-History-state/dp/B0006RCBCC>

Vandeweerd, J.-M., Cambier, C., Romainville, M., Perrenoud, P., Desbrosse, F., Dugdale, A., & Gustin, P. (2014). Competency Frameworks: Which Format for Which Target? *Journal of Veterinary Medical Education*, 41(1), 27–36. <https://doi.org/10.3138/jvme.0413-062R1>





## Kit de supervivencia para el prácticum de Educación Infantil y Primaria

**Martínez-Figueira, E & Raposo-Rivas, M. (Coords.) (2020)**

Editorial: Universitas, S.A.

Año de edición: 2020

Ciudad: Madrid (España)

ISBN: 978-84-7991-513-1

Nº de edición: 1ª 2020

Nº de páginas: 277

Idioma: Español

*“(...) este libro reúne una serie de estrategias que pueden desencadenar cambios en la enseñanza y el aprendizaje, proporcionando así una fuente de inspiración e interés para todos los/as lectores” (pág. 15)*

Los estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria, futuros docentes, deben considerarse profesionales potenciales hacia una enseñanza de calidad que persigue el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las generaciones venideras. Para ello, la formación teórica se complementa con la asignatura del

prácticum como punto de inflexión en el que los conocimientos aprendidos entran en juego, brindando a los estudiantes la oportunidad de utilizarlos frente a situaciones reales.

Esther Martínez y Manuela Raposo, profesoras titulares de la Universidad

de Vigo y coordinadoras de este libro, han compuesto con la ayuda de varios profesionales, un "kit de supervivencia" centrado en el prácticum de Educación Infantil y Primaria. Esta obra alberga herramientas e instrumentos de gran utilidad, imprescindibles para los profesionales y futuros docentes de estos niveles de especial importancia para el crecimiento y desarrollo del aprendizaje.

Este libro se centra en el prácticum desde distintos escenarios que facilitan un conjunto de experiencias y recursos al lector. Está estructurado en trece capítulos cuyas ideas claves se atisban desde el prólogo. Nos presenta una realidad ya palpable en la comunidad educativa respecto al cambio en las formas de aprendizaje, con el consiguiente entierro del modelo unidireccional, así como reaviva con fuerza la necesidad de que los futuros maestros/as se reinventen de forma permanente, considerando a esta figura como un <<verdadero estratega>> que debe lidiar con estos cambios hacia la mejora de la formación.

El prácticum reflexivo aborda los dos primeros capítulos. El primero de ellos, lo define como un proceso indagatorio que requiere de tres condiciones irrenunciables: <<exploración bibliográfica, reflexión individual y colaborativa, y diversas fuentes de indagación>> (pág. 23). En el segundo, se profundiza en los diarios de prácticas, donde se

definen como el documento que <<recoge descripciones, análisis, dudas, sentimientos, reflexiones, descubrimientos, éxitos, dificultades o frustraciones de lo que ocurre en el centro educativo>> (pág. 37). Además, especifican las pautas a seguir para elaborarlo, desde cómo redactarlo y los contenidos que debe albergar, hasta cómo autorregular su elaboración, así como los beneficios de su uso, sin olvidar el último apartado en el que exponen cómo evaluarlo.

Las TIC como herramientas de evaluación en el prácticum tienen cabida en el tercer capítulo, centrado en el PLE-Portafolios como herramienta que posibilita la evaluación formativa y por competencias, sintetizando sus funciones en la: identificación, selección, organización y gestión de evidencias de aprendizaje; la comunicación y colaboración entre el estudiante y el tutor académico junto con el tutor profesional; y la evaluación y análisis de las evidencias de aprendizaje.

Los capítulos que le siguen profundizan en la planificación y programación en el prácticum. En el cuarto capítulo, las autoras introducen la observación como un proceso intencionado y sistemático que facilita la recogida de información sobre la realidad que queremos analizar, centrado en el saber hacer y en el saber ser profesional, para lo que enfatizan la necesidad de una

intensa supervisión universitaria, abordando para ello instrumentos como las listas de control o las anotaciones observacionales (diario de prácticas).

En la misma línea, pero centrado en la Educación Infantil se presenta el quinto capítulo, en el que se resalta la necesaria <<correspondencia>> que debe existir entre instituciones y agentes, el alumnado y los tutores/as de cada institución. En él, se explican los niveles de concreción curricular: la legislación; el Proyecto educativo; y el aula. Y acto seguido, presenta la práctica docente y propone como claves para la planificación: el sentido de la comunicación, la organización de tiempos y espacios, así como propuestas pedagógicas.

La Educación Primaria es protagonista del sexto capítulo, en el que se resaltan las condiciones que propician una interacción constructiva del alumnado: la creación de ambientes de aprendizaje, estrategias de enseñanza dirigidas a la transformación del conocimiento, así como estimular el desarrollo individual. Además, nos presenta la Unidad Didáctica Integrada y los pasos para su elaboración.

El séptimo y octavo capítulo continúan la explicación de la planificación y programación, pero cada uno enfocado en un área concreta. El capítulo séptimo presenta una guía de planificación y programación para el aula de pedagogía terapéutica y audición y

lenguaje, mencionando instrumentos como el diario reflexivo, el blog, el portafolios o la memoria de prácticas. Además, facilita una guía de recursos: bibliográficos, de asociaciones y de materiales. El octavo capítulo, se centra en la educación artística, en el que se reivindica la necesaria alfabetización visual alejada, como sostienen sus autoras, de la mera decoración y diseño, y enfocada en abordar conceptos y contenidos a través de una gramática visual.

La comprensión, planificación y actuación docente sobre didáctica de la motricidad tanto para Educación Infantil como Educación Primaria se recoge en el noveno capítulo, donde se define la motricidad como <<la condición-posibilidad de constituir persona y mundo al mismo tiempo>> (pág. 191). En él, se afirma que el aprendizaje tiene cabida a través de la construcción de un ambiente de sentido compartido, donde cobran protagonismo los principios de organización democrática. Resaltan la importancia del juego, y aseguran que el aprendizaje desde la motricidad siempre reporta novedad e innovación a la enseñanza.

El décimo capítulo enfoca la atención en los momentos de tránsito que vive el alumnado a lo largo del sistema educativo, considerando este período como un momento educativo <<complejo, gradual y de amplio impacto>> que puede suponer un límite o una lanzadera de las oportunidades educativas del

alumnado (pág. 211). Acertadamente, conciben una educación de calidad aquella que asegura que ese momento se realice de forma que los protagonistas puedan <<experimentar cambios naturales, organizados, con información y preparación previa al tránsito>> (pág. 212). El capítulo cierra con un itinerario pedagógico cargado de dinámicas englobado en tres niveles: separación, maduración y adaptación.

El undécimo capítulo advierte de la importancia del tratamiento de datos del alumnado y del centro educativo durante el prácticum, resaltando la necesidad de ofrecer formación e información al respecto. Las autoras persiguen con este capítulo facilitar información práctica, sensibilizar a los futuros docentes, así como promover la reflexión acerca del protagonismo del profesorado en esta temática. Además, recogen un apartado de recomendaciones a seguir en cuanto al tratamiento de datos en el uso de las tecnologías.

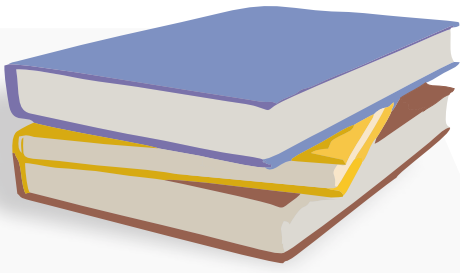
Los dos últimos capítulos albergan valiosas propuestas, recomendaciones y consejos para el desarrollo del prácticum. Por un lado, el capítulo décimo segundo, dirigido a los estudiantes en prácticas, donde se promueve la importancia de la voz u opiniones de los escolares hacia los estudiantes en prácticas como una herramienta potente de información, para lo que facilitan actividades de: reflexión inicial, observación, planificación, intervención y reflexión.

El capítulo décimo tercero y último de este libro, está dirigido en este caso a los tutores, a los que facilita una guía rápida que promueve una tutoría acompañada de <<consejos, formación y evaluación>> (pág. 269).

En definitiva, no podemos obviar que el prácticum supone un momento clave de desarrollo profesional y personal del alumnado en prácticas, y como tal, merece el detenimiento en cuanto a lectura, innovación y mejora de los distintos intervinientes. Es aquí, donde este "kit de supervivencia" se presenta como una guía para los futuros profesionales de Educación Infantil y Educación Primaria, con el objetivo de facilitar bajo la investigación y experiencia previa, herramientas que potencian la enseñanza y el aprendizaje.

**Violeta Cebrián Robles**  
**Universidad de Vigo**

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



Pocas veces a lo largo de su historia la Universidad se ha visto amenazada, cuando no condicionada en su naturaleza, de forma tan clara y profunda como en la actualidad. En apenas unos decenios su tradicional función como espacio para la discusión y la experimentación, el cuestionamiento de ideas establecidas y, en definitiva, la libertad de pensamiento y el debate público, ha dado paso a la imposición de la emoción a la razón. Mediante formas cada vez menos taimadas de coerción individual, o colectiva, ante la disidencia. Por ello, el profundo estudio sociológico del profesor Frank Furedi es, a la vez, pertinente y necesario.

## Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización

**Frank Furedi**

**Editorial: Narcea**

**Año de edición: 2018**

**Ciudad: Madrid (España).**

**ISBN: 978-84-277-2411-2**

**Nº Edición: 1ª 2018**

**Nº páginas: 224**

**Idioma: Español**

El análisis de antecedentes que realiza explora las causas explicativas de la tendencia vigente especialmente en la órbita anglosajona, si bien la mediterránea es cada vez menos ajena. Señala y describe con precisión los mecanismos de cambio que hay en marcha y que implican el retorno al *in loco parentis* académico. Así, de la universidad investigadora y transgresora que experimentaba y discutía prácticamente todo allá por los años 60 del siglo XX, poco



a poco y de una forma que a veces sorprende, hemos pasado a una universidad en la que los discentes son vistos más como menores, que requieren protección respecto a ideas que puedan incomodarlos. Algo que es especialmente palmario en las facultades de educación, incluidas las españolas, donde se llega a confundir las estrategias docentes que se han de aprender para gestionar clases de infantil, primaria e incluso secundaria, con el propio desarrollo de la formación profesional e intelectual.

A lo largo de su estudio, el profesor Furedi desentraña los mecanismos mediante los cuales las emociones se convierten en arma arrojada para coaccionar la disidencia e imponer un pensamiento único. Explora las consecuencias que de esto se derivan para la libertad de pensamiento, y la pervivencia del espíritu científico, cada vez más acorralado por un relativismo emocional que otorga a cada cual su verdad. Incluso va más allá, y aborda la peligrosa tendencia al revisionismo del pasado, que se mueve entre dos extremos maniqueos: o fue bueno o fue malo. Ignorando, como mínimo, la importancia del contexto histórico. Presentismos, anacronismos y simplificaciones dicotómicas son hoy día moneda habitual de cambio en el último sitio donde deberían serlo.

Por ello, no es de extrañar que considere necesario desentrañar el origen y consecuencia de tendencias

en alza como la creación de espacios seguros en las universidades. Ya que éstas se tratan de presentar como peligrosas, especialmente para las mujeres. O la actual cruzada contra la libertad de expresión, no sólo mediante la “recomendación” de medir las palabras, bajo conceptos como el de microagresión, sino también mediante la generalización de estrategias de censura sobre personas que discrepan, o eventos que no son afines en términos ideológicos.

Censurar un acto universitario, o vetar la participación académica, por discrepancia ideológica era un disparate a mediados del siglo XX, hoy día se empieza a normalizar como un signo de los tiempos. En España, por ejemplo, esto pasó con la difusión universitaria del documental ‘Silenciados, cuando los maltratados son ellos’ de Nacho González, o la proyección del documental ‘La píldora roja’ de Cassie Jaye en la esfera anglosajona.

Como señala el análisis, lo verdaderamente relevante de todo esto es el cambio de valores fundamentales y que deriva en nuevas formas de comportamiento. La emoción se impone al debate de argumentos. El conflicto se hace anatema, algo malo y a evitar. Deja de ser un espacio de generación de nuevo conocimiento, de discernimiento o *poiesis*. Así, casi sin darnos cuenta, se introduce la autocensura como una estrategia de

supervivencia y acomodo académico, cada vez más aceptada.

Por todo ello, tanto las conclusiones finales del análisis, como el encendido y motivador alegato en defensa de la libertad de pensamiento académico sin cadenas dentro o fuera de la universidad, no pueden subyugarse ante la excusa de la seguridad, la igualdad o el reconocimiento.

Estamos ante una obra muy pertinente para discutir tanto en el ámbito científico como en espacios de apertura a la sociedad. Muy especialmente en las facultades de educación, críticas en la correcta incardinación de la emocionalidad en las nuevas generaciones. Razón

y emoción son parte de nuestra naturaleza, e intentar sacar a la primera de la universidad es atacar uno de los mayores logros de nuestra civilización, el pensamiento ilustrado.

**Daniel David Martínez Romera**  
**Universidad de Cádiz**

[danieldavid.martinez@uca.es](mailto:danieldavid.martinez@uca.es)

