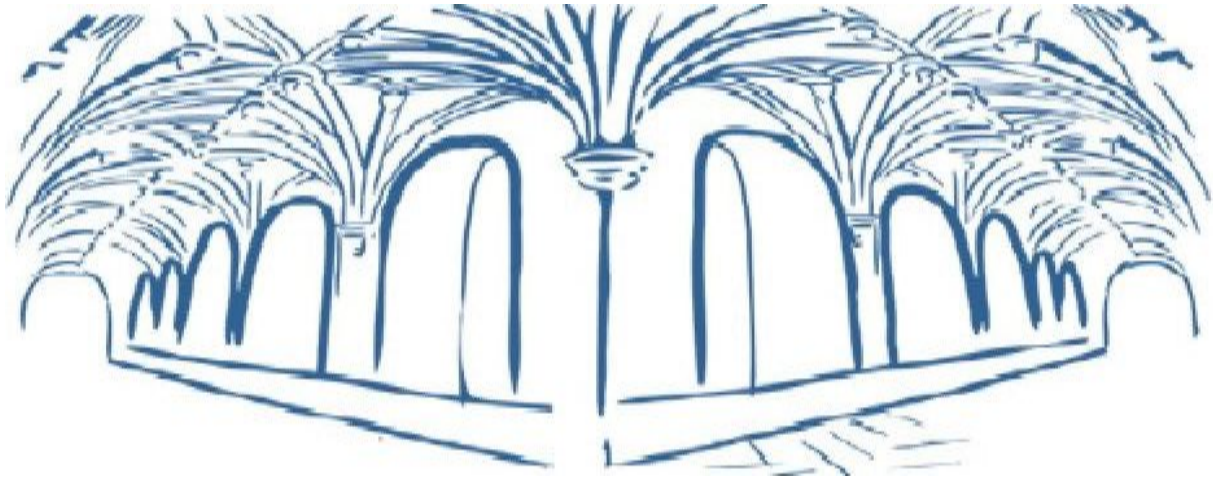


**Revista Prácticum, 4(1), Enero-Junio, 2019. ISSN: 2530-4550**



## **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.

## Tabla de contenidos

### Editorial

**Índice** pp. 1-3

**Teaching practice of student teachers: Czechs in search of ways forward** pp. 4-18  
Bohumíra Lazarová and Milan Pol

### Investigación

**Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación** pp. 19-36  
Carme Armengol Asparó, Isabel Del Arco Bravo, Joaquín Gairín Sallán, José Luís Muñoz Moreno y David Rodríguez Gómez

**La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria** pp. 37-54  
Vicente Gabarda Méndez  
Ernesto Colomo Magaña

### Experiencias

**Supervisão pedagógica: função do professor cooperante na escola durante o estágio** pp. 55-69  
Natália Lopes

**Estudiantes de Magisterio practican en la Universidad con escolares de 3-6 años** pp. 70-96  
Maria Luisa García Rodríguez y Marina Barrios Rodríguez

### Recensiones

*de libros, informes de proyectos, tesis...*

**Cruzando las fronteras en la FP: preocupaciones pedagógicas y demandas del mercado** pp. 97-99  
Alicia Ros-Garrido

**EDITOR**

Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

Milan Pol, Masaryk University, República Checa  
Dr. Pablo César Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela., España

**EDITOR-ADJUNTO**

Miguel Angel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago, 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

**CO-EDITORES/AS**

Adolfo Pérez Abellas, Universidad de Vigo, España  
Agustin Erkizia Olaizola, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Manuela Raposo-Rivas, Universidade de Vigo, España  
Miguel Ángel Barberá Gregori, Universidad de Valencia.

Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, España

Olga Canet Vélez, Universidad Ramon Llull, España

**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  
Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de  
Pedagogía 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

**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

María do Carmo Duarte Freitas, Universidade Federal do Paraná (Brasil)

María Luisa Rodicio-García, Universidad de Vigo, 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

## **Teaching practice of student teachers: Czechs in search of ways forward.**

**Bohumíra Lazarová**  
Masaryk University  
[lazarova@phil.muni.cz](mailto:lazarova@phil.muni.cz)

**Milan Pol**  
Masaryk University  
[pol@phil.muni.cz](mailto:pol@phil.muni.cz)

Fecha de recepción 09-04-2019  
Fecha de aceptación 03-05-2019

Lazarová, B., & Pol, M. (2019). Teaching practice of student teachers: Czechs in search of ways forward. *Revista Prácticum*, 4(1), 4-18.



## **Abstract**

This article will highlight some trends of education policy in Czech teachers' pregraduate education. We will outline the generally accepted theoretical base of practical teacher training, show selected examples of how such training is organized and present a brief discussion on recent challenges that the pregraduate education has been facing, including elements of its practical component.

## **Resumen**

En este artículo se destacan algunas tendencias de la política educativa en la formación preuniversitaria de los profesores checos. Esbozaremos la base teórica generalmente aceptada de la formación práctica del profesorado, mostraremos ejemplos seleccionados de cómo se organiza dicha formación y presentaremos un breve debate sobre los retos recientes a los que se ha enfrentado la educación de pregrado, incluyendo elementos de su componente práctico.

## **Keywords**

Initial teachers' education, practicum, curricular organization

## **Palabras claves**

Formación inicial del profesorado, prácticum, organización curricular

## 1. Introduction

Every advanced society regards education as a basis for development and therefore strives for high-quality schooling. In many respects, the quality of a school depends on the good work and professionalism of its teachers, or in other words, on the quality of their own teaching education.

Teaching has traditionally been regarded as a profession for which not only a certain amount of academic knowledge is needed in order to “transfer” it, but more and more emphasis is put on the personal level of teacher advancement and in particular, on the development of various forms of work and behaviour that can support the learning processes of pupils. The ability to react to a continuously changing environment and various needs and behaviours of pupils (and not only them) means to have the power to efficiently change professional procedures and create one’s own evidence-based and reflection-based practice. These procedures are regarded by many as unlearnable by means of theory, as they often represent non-transferable experience. The acquisition of these procedures (or rather the competence to find and use such procedures) must largely take place in practice as such (cf. de Jong, Korthagen & Wubbels, 1998). This is why in the Czech Republic, like in many other countries, more intense pressure has recently been put on the practical part of the training of student teachers, during the pregradual stage of their studies, i.e. at universities.

In the Czech Republic, prospective teachers are educated at “teacher faculties”. From these, the faculties of education usually prepare students to become teachers at preschools and basic schools (ISCED 0, 1, 2) while the faculties of science, arts and informatics usually prepare teachers of various subjects for teaching secondary school students (ISCED 3).

In most cases, a student teacher is educated and trained in two subjects that he/she will be authorized to teach. For some time now and in accordance with legislation, teachers in Czech schools need to have a master’s degree in teaching. If a teacher is a graduate from non-teaching studies, he/she must obligatorily go through supplementary studies in pedagogics, usually for four semesters. In fact, there are no easier or faster ways for practitioners from other fields to teach, although it is an issue that has been discussed for some time now. Teacher education — including the system of teaching practice — has been strongly influenced by the structuration of pregraduate teacher training, into a two-level higher education programme - bachelor’s and master’s, which was implemented a few years ago due to the acceptance of the principles of the Bologna Declaration.

The practical part of pregraduate teacher training takes place in preschool, elementary schools and secondary schools. It is organized by both authorized teachers at universities (who stipulate the objectives, organize practical training and who also evaluate students' performances, communicate with schools in which teaching practices take place and organize so-called micro-teaching at the teaching faculties, as well as video analyses and group reflection of said practices) and by teachers at selected preschool, basic and secondary schools, usually called training teachers or accompanying teachers or, more recently, mentors. It is mainly the accompanying teachers who become model examples and inspiration for students; they introduce students to the operations of school and to their own work. In other words, they accompany students on site, during their practical training and give them feedback on their practical performance.

## **2. Teaching practice as a topic of education policy**

The quest for the improved quality of teacher education has been an evergreen issue in Czech schooling since the 1990s, when fundamental changes were carried out in Czech education as a whole and logically, in teacher education. Critical discussions and objections pointing out the drawbacks of practical training are heard from schools with new teachers as well as from the teaching students themselves and the faculties they study at.

Practical teacher training has become a relatively hot topic in education policy over the last few years. The ratio of practical vs. theoretical subjects (just as that of pedagogical and psychological subjects vs. specialist blocks) has been specified normatively by the National Accreditation Bureau and is strictly checked before teacher training programmes are accredited. Additionally, there are requirements for the extent and quality of practical training, typically mirrored in the efforts to establish obligatory reflections of practice, in various forms, at teaching faculties. Furthermore, the creation of a system of 'faculty schools', where practical training would take place and focus more intensely on the preparation of training/accompanying teachers and mentors in schools, is required. Of the 120 credits prescribed for the master's programme completus, 20 must be dedicated to practical teaching and reflection of practice and 22 to the didactics of the subject taught. Respecting these requirements, higher education institutions (teaching faculties) decide which of the optional models they will choose. Subsequently, they construct their own forms of teacher training programmes.

The need for change in the practical preparation of prospective teachers has found its opening in project support, usually financed by European sources. Comprehensive projects have been implemented

at teacher training faculties in order to accomplish system alterations in teacher education, particularly in the system of teaching practice, supporting it in terms of both quality and quantity. Financial support has been obtained for the implementation of reflection activities at teaching faculties as well as at schools. Also, education and training of mentors, facilitators and lecturers who can promote reflection is supported. Schools can also carry out thematic projects on their own, using simplified applications for grants from EU funds to support the education of training/accompanying teachers and mentors. Mentoring is understood, in a wide sense, as a specific form of peer support, including guidance for new teachers and teaching students. Teaching practice is thus an important topic in today's discourse on educational policies in pregraduate teacher education.

### **3. Experience-reflection learning as a basis for teaching practice**

It is generally accepted that practice without reflection does not make much sense or at least, does not intentionally and efficiently support the processes of learning. Without reflection, experience-based learning is rather intuitive and reactive, which may result in the teacher inefficiently memorizing short-time procedures, some of them even unprofessional (de Jong, Korthagen & Wubbels, 1998).

Hence, student teacher practice should really become methods and materials for learning and student teachers should be able to derive experience from practice and use it for reflection. Teachers/facilitators preparing the practice should create space for reflection and use questioning techniques to encourage reflection and sharing in groups (Kolář, 2013a). As Kolb says (2014 p. 23), the point is that student development should be "from the inside out". The tendency to build teaching practice/reflection on a strong theoretical basis seems to be characteristic of the Czech teacher education system.

If reflection in and on teaching practices is to be efficient, useful and supportive for the learning process, it has to minimally meet the following demands:

- Reflection should contain the change of meanings and the comprehension of phenomena occurring in practice.
- Reflection should be deep enough so that change can take place.
- Reflection should be a holistic process, thus also affecting the prospective teacher's personal development (not only should the student teacher gain unique experience but also use it to open up and be ready for reflection in future practice, on which peer support is based).

- Reflection works with the group effect, therefore reflection in groups is recommended as a basis for future peer support (Nehyba & Lazarová, 2014, pp. 19-20).

If reflection on practice (and the experience of prospective teachers) is to meet the requirement of learning from practice, it should be anchored in theories disseminated by Dewey, Boud, Jarvis, Kolb, Korthagen, Mezirow, Schön, Vermersch and others. In both theory and practice, we encounter notions such as reflective thinking (Dewey, 1933), experiential learning (e.g. Kolb, 1984; Jarvis, 2010), reflective learning (Sugerman, 2000), reflection on practice or reflective practice (Schön, 1983), analysis of practice (Vermersch, 1994) and so on (cf. Nehyba & Lazarová, 2014, p. 14). These authors have provided some elaborate models of reflective processes that can serve as inspiration for facilitators and clarify the procedures they have to follow through on.

Using a simply described cycle: concrete experience — reflective observation — abstract conceptualization — active experimentation, Kolb (1984) describes how experience turns into learning. He points out that it is a process in which knowledge comes from the transformation of experience. Strong potential is seen in what he refers to as *conversational learning* (Baker, Jensen & Kolb, 2002).

When guiding reflections, some facilitators and lecturers rely on ALACT, a specific process-oriented reflection model created by Korthagen (1985). According to this model, learning in practice takes place in five stages: action — looking back at action — awareness of essential aspects — creating alternative methods of action — trial. Also, Korthagen offers a model that depicts possible levels of reflection (the onion model). It is ideal for reflection to reach the deepest level, which represents the so-called core qualities (activating personal characteristics of a teacher) such as enthusiasm, curiosity, courage, attitude, flexibility in action and so forth (Korthagen, 2014).

Another element of reflection that has recently become important is in respect to the uniqueness of students' experience (Boud, 2014; Jarvis, 2014), which deprives facilitators of the credit to "transmit the truth". Freire (1992) emphasises the necessity to interconnect action and reflection. According to him, reflection without action, turns into "twaddling" and action without reflection does not support the processes of learning nor the necessary change.

The main points of a few theories mentioned above are outlined to highlight the importance of high-quality training for those who are in charge of teaching practice and reflection. It seems that this is one of the neuralgic points of a possible change in the system. People at teaching faculties in the Czech setting, who conduct student group reflections, have found a powerful anchoring of their efforts in these theories.

## **4. Examples of implementation of teaching practice**

As mentioned above, some universities in the Czech Republic are reconstructing their systems of teaching practice for teaching students. For this, they rely on theoretical foundations of reflective practice (or rather theories of experience-reflection learning), current trends of education policy and project support. Apart from the mainstream elements of these efforts, alternative ways of teacher education that are outside the traditional system of higher education originate<sup>1</sup> and are looking for its place in the field of teacher training. The following chapter presents two specific examples of how teaching practice is organized: one is an example of a traditional but innovative system at the Faculty of Education at Masaryk University, the other is an example of an alternative form having functioned outside the system and being anchored in the mainstream of the Faculty of Arts at the University of Pardubice.

### **4.1. Organization of student teaching practice: two examples**

The aim of the innovations started in 2016 in the Faculty of Education at Masaryk University is the effort for teaching students to start real teaching practice, as soon as possible. The focus is on an increase in lessons (of both obligatory and voluntary practice), new forms of teaching practices (e.g. catch-up classes for children of socially weak families) and, above all, the implementation of group reflection and interconnection between relevant theories and tasks that teaching students have to carry out in practice. (For instance, as for the theory of pupil motivation, teaching students get the task of observing teachers' strategies of motivation and relating them to the theory while taking notes. During final examinations, they may draw on their notes taken during their teaching practice.)

Since the beginning of 2018, the innovative system of teaching practice has been receiving support from a European project that focuses on closer contact among student teachers, accompanying teachers and faculty schools. Financial support is provided to accompanying teachers (in schools) and mentors (university teachers) who intensely cooperate in developing the Standard of Competency of students at practice, which consists in setting observable indicators that would make it possible for practicing student teachers to get feedback and to monitor their own development. Also within the project, the Standard of Quality of Cooperation among clinical schools, faculty schools and cooperating

---

<sup>1</sup> This is the supplementary form of teacher education, as above mentioned, which can be provided by alternative entities offering accredited programmes of in-service teacher training, besides traditional teacher faculties.

schools (which differ in the extent of involvement and scope of activity) is also being developed. The finances from the project are intended for professional development of accompanying teachers and faculty mentors in skills related to quality reflection of practice and mentoring. Remuneration for teachers who accompany practicing students has also been increased by this project.

Furthermore, so-called guarantors of teaching practice work in schools (clinical schools, faculty schools or cooperating schools, depending on the extent of the cooperation) to coordinate the courses of teaching practice with faculties. These guarantors, usually headteachers or deputy headteachers, designate teaching students to accompanying teachers, provide information and participate in regular, practice-related meetings at the beginning and at the end of every semester at the faculty.

As early as the second year of bachelor studies, students can opt for how they will fulfil their practice, consisting of 2 x 60 minute lessons. At this stage, they can (1) give remedial lessons (to individuals in socially weak families and recommended by non-profit institutions) or (2) work in schools as teacher assistants. Besides this, teaching students register for Self-experience Training for Profession I & II, where they can reflect on their practical experience. It is a block instruction of 2 x 9 lessons a year. Full time master degree students studying two subjects go through a total of three rounds of teaching practice of 60, 100 and 120 lessons and three reflective seminars for a total of 22 sessions. So a graduate from both types of study, bachelor's and master's, has undergone a total of 400 lessons of practice, 156 of which consist of direct teaching (*Změna...*, 2017; *Změny...*, 2018).

Cooperation with accompanying teachers in schools starts with the determination of targets, which are then recorded in Masaryk University's electronic information system. Nevertheless, practical activities are mainly given by rules stipulated by the faculty; it is direct and indirect work in the school/classroom. Teaching students work on portfolios of practice, write a diary of reflection, teach (individually or in pairs) and carry out other activities according to the needs of the school and instructions given by the subject didactics. Direct work in schools includes activities such as assistance in correcting written tests and pupils' exercise books, creation of teaching aids, individual work with pupils with special needs, accompaniment of pupils (together with a teacher) during educational excursions, preparation of projects and events, on-duty teaching during breaks, participation in parents' evenings, help with school/class documentation, preparation for class meetings, etc. Students are recommended to actively look for any activity that can boost their professional development (e.g. visits to the classes of various teachers, asking for feedback, introduction to on-line documents of the school, and so on).



An important part of the conclusion of teaching practice is self-evaluation and the evaluation of the student by the accompanying teacher. (*Pokyny...*, not dated). Self-evaluation and the evaluation of teaching practice are done with the use of the information system at Masaryk University. Students and accompanying teachers write a report, in feedback form, on whether they have achieved their targets and how they personally assess the practice. The teaching student can be observed during practice, by a mentor (a university teacher) who then provides feedback via the information system. An assessment, in the form of a questionnaire, was given to teaching students after the first year of implementing these innovations and has shown that most student teachers were satisfied. If they felt they were missing something, it was related to getting more support from the accompanying teachers in setting goals and measures for professional development, both in terms of specialization (subjects and didactics) and personal/social development (*Změna...*, 2017; *Změny...*, 2018).

### **Extract from instructions to keep a reflective diary**

*Your first task in teaching practice is to focus attention on yourself and the various pedagogical situations you will experience. Whatever you notice (no matter whether it is ideas, feelings, reactions, attitudes...), try to classify and clarify it by means of writing a reflective diary. In such a diary you are not obliged to keep a particular form; it is free writing. It all depends on your creativity: some individuals are brief while some individuals write verbosely and others like to write in the form of a story. The diary is not a chronological record of your activities during practice. The point is not to describe step-by-step what you have done or seen. Write about what is important for yourself or what sticks out in your mind, for whatever reason. It is not a seminar paper in which the argument must be carefully developed. The indicator of successful writing is its usefulness as you perceive it. In the course of the semester, you will create three records of approximately one A4 page in length. Before each teaching practice seminar, you will submit these records by deadlines agreed on with your teachers.*

### **Extract from a reflective diary**

*As to what happened in the last two weeks, three particular events remain in my mind. One is about my sitting-in on a German class, which was in grade 9. My attention was particularly captured by one thing: the teacher didn't correct basically anything, although pupils were making mistakes, be it pronunciation or word order in the phrases the kids were to translate. I somehow didn't find the courage to ask after the lesson why that was. Frankly, I asked myself, 'what was the lesson good for?' What did the kids learn?' In any case, I got a bad feeling from it, although it's possible that I'm a bit naive if I think the teacher should conduct the lesson in some specific way. I'd*

*perhaps also give up. But why? Is it that one just gives up after some time? It may depend on who it is. Other classes have shown me there are great teachers who know how to spark interest and motivate, being energetic, and it seems they enjoy it. I don't really want to judge the teacher or typecast her, after all, it was the first time I saw her teaching. I'll see what it's like next time. It's interesting that in that respect, you always notice the shortcomings rather than what's done well. Well, I do. When I try to remember properly what the lesson was like, it's just the horrible pronunciation that I recall, over and over. On the other hand, with good teachers, you can immediately see what they're good at. Maybe it's all about what prevails. We don't see what's good because our sight is full of what's bad and the other way round. In short, next time it'll be better to have a chat with the teacher and see what she thinks about these things; it'll probably be better than just guessing. This is actually what makes me think of the other situation I wanted to write about...*

#### **4.2. Teach Live – an alternative from the mainstream**

In 2015, a unique programme called *Teach Live* was started in the Czech Republic, implemented by a non-profit organization and financed by a Czech foundation. The aim of the project was to create, verify and attempt to implement a completely new concept of teacher training into the existing traditional system. A pilot study course was started in 2016 in the form of a supplementary pedagogical study.

The authors of the project established contacts with a number of important specialists in pedagogy, psychology and teacher education. Together, they have created a new concept of teacher education based on principles and values such as:

*–We believe in an education that enables every individual to develop to their full potential, find their place in society and live a fulfilling life. In the end, each person must take responsibility for their own education.*

*–True self-fulfilment happens in fellowship with others. We learn from one another and high quality learning and personal development can only happen where there is mutual trust, safety, and meaningful stimuli. Sharing our experience, values and goals makes us stronger.*

*–High quality education is achieved on the basis of a natural desire to learn. We respond to pupils' real needs so as to work with this inner motivation. We believe that self-respect, responsibility and independence cannot develop without internal motivation.*

*–It is only by looking after one another that we can create an environment in which high quality education is available to all.*

*– Reflection on our own experiences is a powerful tool for learning and improvement. Scientific reflection and research provide us with information and collected practical experience in regard to*

*what is or is not useful. Teachers base their approach on their own reflected experience and latest research.*

*–The learning process is never complete, never finished. Any training course is only a part of life-long learning.*

*–Education crosses national borders. Cross-border cooperation and inspiration can speed up our development and enhance our know-how.*

(Available at <https://www.ucitelnazivo.cz/en/about-us>).

Based on these values, the authors have defined several basic cornerstones of the programme: interconnection of theory and practice, interconnection of subjects, self-evaluation of teaching students' own development, guidance in teaching practice by accompanying teachers who cooperate closely with external lecturers, teamwork in learning, support for teacher guides, and mentors' observance and reflective support for students in institutions where the programme has been implemented.

It is pointed out that the teaching procedures should be evidence-based, therefore experience learning and reflective practice is strongly accentuated in the programme. This concept is based on close links to the school, the accompanying teachers and the mentors. Besides the teacher guides, who work in the schools where the teaching practice is carried out, student teachers can rely on support from mentors in the *Teach Live* centre.

Students go for practice two days a week, in a selected school. Once a week they have an all-day seminar, and four times a year they attend an intense teaching block over several days. Apart from this, they are offered study visits to interesting schools and other relevant places.

The authors of this article were asked to evaluate the project one year after implementation. It turned out that there were strong points promoting the process of learning such as:

- Students' needs, as based on reflected experience of practice (but not only that), are respected.

- The concept is based on equality and a community-like character of encountering; students live in a safe and transparent learning environment.

- Another important principle is safe support for students resulting in inspiration, positive communication and tolerance to work with errors.

- *Teach Live* provides proficient lecturers; it is important to choose good schools and accompanying teacher guides.

- Attention is focused on the development of the personality of the student.

- It is easy to experiment and promptly transfer inspiration and the outcome of reflection into practice.

- The concept offers an experience of "safe and pleasant learning" that can later be offered by teaching students to their pupils.

– The concept works with words as well as with experience and action. (Lazarová & Pol, 2017).

All this is enabled by good material background, which makes it possible to invite excellent lecturers and inspire high levels of motivation and devotion of students and other participants in *Teach Live*. Nevertheless, like in traditional teacher education at universities, there is the problem of barely feasible continuity of practice. Not all students (by far) actually work “full-time” in their designated schools. The difficult issue of harmonization between teaching practice and everyday tasks is sometimes hard to resolve for both the students and the guides. Students perceive the continuity of practice in very diverse ways. Some get the opportunity to work in the school continuously, to recognize the class and individual pupils and look at teaching in all its scope and forms, while others only search for such opportunities or do not experience them at all. Teachers are often hampered by their own plans or the plan of the school and must primarily fulfil their own duties. This may limit the continuity of teaching practice and restrict teaching students’ needs to “try something out” (Lazarová & Pol, 2017).

Also, the evaluation has shown uncertainty as to whether this concept, highly demanding in terms of time, finance and quality of lecturers, can be implemented in traditional teacher education at universities burdened by certain traditions, by culture and even by stereotypes. It seems that these efforts, undoubtedly interesting, have found some extent of application in teacher education at the University of Pardubice’s Faculty of Arts where a new Master’s programme for teaching English has been accredited and based on this concept. The ideas of a so-called clinical year, consisting predominantly of practice and reflection, were revitalised.

## 5. Discussion and conclusion

Generally, the following questions can be discussed: Is the quality of the teaching profession really anchored in the quality of the teaching student practice? Is the arrangement of practice and its reflection really one of the most important tasks of the teaching faculties? Should/could new teachers better reflect on their experience after they start a real teaching position, under and with good support of colleagues and the school they start working in? Are the efforts to prolong teaching practice as a component of study and to look for a compromise between theory and practice always going to result in confusion?

These and other questions indicate that the strong emphasis on practice in pregraduate teacher training in the Czech Republic has its challenges. The main objection is that there is too much practice at the expense of other elements of study and that schooling policy should emphasise the connection at the pregraduate stage with that

of in-service training. This would perhaps alleviate the load of students during pregraduate training and more realistically ensure their controlled and supported beginnings and gradual professional socialization into schools. In fact, teacher education is a life-long continuum so this is how we should look at the practical and theoretical components of the professional development of teachers.

However, the opposite perspective is also a matter for discussion: if teaching faculties really want to produce "ready-made" teachers with practical experience, is it better to build a model of education even more intensely connected to practice, as some headteachers urge? Could bachelor graduates teach during master studies, continually - a year-long say, as part-time teacher assistants or members of teacher "duos"? This would help schools recently suffering from a lack of good assistants. Also, teaching students could receive salaries corresponding to their involvement. The discontinuity of practice would also be solved, for a student who visits the school once a week and moves from one classroom to another, often cannot transfer the knowledge gained from reflection into practice and verify it. In that case, development is hardly monitorable. Does a reflection like this really meet its main objective?

Research has shown that there are various subjects of reflection: it can be didactics and the content of teaching (what and how to teach), the social context (what is happening around) and from within the personal domain (what shall I do with it) (Lojđová, 2014, p. 95). It is thus evident that some of the subjects do require continuity. To a certain extent, the continuity of practice has been disrupted by the Bologna model requiring two degrees because practice has to be carried out on both the bachelor and master level (the latter time span being too short and not leaving enough time for both practice and reflection).

Other questions are related to the education of accompanying teachers in faculty schools and in regards to cooperation with these schools. Apart from temporary projects, teaching faculties usually do not have finances available to motivate accompanying teachers, whose care for students is a considerable workload. Sometimes, the attribute of being a teaching faculty school is motivation in itself, enhancing the prestige of the school in the eyes of the parents.

A really good reflection of practice and the whole arrangement of teaching practices require an enormous investment of time from faculty teachers, for reflection must take place in small groups and communication with schools and accompanying teachers is also a matter of investing a lot of time and energy. Moreover, to learn how to conduct good group reflection also requires training and practice, although most faculty teachers do not have it and work with their reflection groups rather intuitively. There is the risk that misguided reflection of practice and/or denying the necessary support, can be more harmful than helpful. It is only in practice that many teaching

students first realise whether the teaching profession is right for them and whether they really want to dedicate themselves to it.

## 6. References

Baker, A., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2002). *Conversational learning: An experiential approach To knowledge creation*. Westport: Quorum Books.

Boud, D. (2014). Zkušenost patří člověku. (pp. 39-43). In ). In Nehyba, J., & Lazarová, B. et al. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* Brno: Masaryk University.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: Heath and Company.

Freire, P. (1992). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2014). Není na mně, abych učil pravdu. (pp. 47-52). In Nehyba, J., & Lazarová, B. et al. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masaryk University.

de Jong, J., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1998). Learning from Practice in Teacher Education: processes and interventions. *Teachers and Teaching*, 4(1), 47-64.

Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masaryk University.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kolb, D. A. (2014). Neprobádaný život nestojí za život (pp. 23-30). In Nehyba, J., & Lazarová, B. et al. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masaryk University.

Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317-326.

Korthagen, F. A. J. (2014). Je škoda, když se reflexe stane jen fintou. (pp. 31-38). In Nehyba, J., & Lazarová, B. et al. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* Brno: Masaryk University.

Lazarová, B. & Pol. M. (2017). *Zpráva z evaluačního šetření projektu Učitel naživo*. Available at <http://cort.as/-HdU6>

Lojďová, K. (2014). Cítil jsem se jako „bachař“. Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi. (pp. 76-87). In Nehyba et al. (2014) *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: Masaryk University

Nehyba, J. & Lazarová, B. (2014). O rozplétání reflexe. (pp. 11-22). In Nehyba, J., & Lazarová, B. et al. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masaryk University

*Pokyny k obsahu praxí.* (not dated). Brno: Masaryk University, Faculty of Education. Available at <http://cort.as/-HdUD>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Book.

Sugerman, D. (2000). *Reflective learning: Theory and practice.* Dubuque: Kendall Hunt.

Učitel naživo 2016/2017. *Tudy to půjde: Zpráva z pilotního ročníku* (2017). Praha: Nadace depositum Bonum. Available at <https://www.ucitelnazivo.cz/en>

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue.* Paris: ESF.

*Změna ve výuce učitelů: S dětmi už od začátku studia* (2017). Available at: <http://cort.as/-HdUW>

*Změny na pedagogické fakultě ukazují cestu, jak zajistit lepší učitele* (2018). Available at: <http://cort.as/-HdUi>



## **Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación.**

### **Curricular internship in university training for future professionals: model for intervention.**

**Carme Armengol Asparó**

Universitat Autònoma de Barcelona  
[carme.armengol@uab.cat](mailto:carme.armengol@uab.cat)

**Isabel Del Arco Bravo**

Universitat de Lleida  
[del.arco@pip.udl.cat](mailto:del.arco@pip.udl.cat)

**Joaquín Gairín Sallán**

Universitat Autònoma de Barcelona  
[joaquin.gairin@uab.cat](mailto:joaquin.gairin@uab.cat)

**José Luís Muñoz Moreno**

Universitat Autònoma de Barcelona  
[joseluis.munoz@uab.cat](mailto:joseluis.munoz@uab.cat)

**David Rodríguez Gómez**

Universitat Autònoma de Barcelona  
[david.rodriguez.gomez@uab.cat](mailto:david.rodriguez.gomez@uab.cat)

Fecha de recepción 10-12-2018  
Fecha de aceptación 17-01-2019

Armengol Asparó, C., Del Arco Bravo, I., Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L. y Rodríguez Gómez, D. (2019). Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación. *Revista Prácticum*, 4(1), 19-36.

## **Resumen**

La aportación presenta algunos de los resultados más destacados que se derivan del estudio "Orientación y tutoría en las prácticas profesionales" que tiene por objetivos: analizar y delimitar la naturaleza y el sentido de las prácticas curriculares y concretar un modelo para la organización y el desarrollo de las prácticas curriculares. La metodología empleada ha considerado el análisis de documentos, la realización de 343 cuestionarios y 27 entrevistas a responsables institucionales, tutores académicos, tutores de los centros de prácticas y estudiantes. Los resultados evidencian de forma importante, y entre otras cuestiones, la necesidad de mejorar la coordinación entre la Universidad y los centros de prácticas alrededor del programa formativo de prácticas curriculares. De los resultados se deriva una propuesta de Modelo de Prácticas Curriculares que trata de focalizar el objetivo de intervención, los momentos, los protagonistas y el proceso. Las conclusiones destacan la necesidad de generar una mayor conciencia de la importancia personal, profesional e institucional que tienen las prácticas curriculares con el ánimo de estrechar los vínculos existentes entre la formación de los futuros profesionales y el ámbito del trabajo.

## **Abstract**

This contribution presents some of the main results from a study of "Guidance and mentoring in professional practices" that had the following aims: to analyze and define the nature and meaning of curriculum practices and establish a model for the organization and development of curricular practices. The methodology has considered the analysis of documents, 343 questionnaires and 27 interviews with institutional leaders, academic tutors, professional tutors and students. Results show, among other things, the need to improve coordination between the university and "practice centers" around the curricular practice training program. From results, we derive a proposal for a "Curricular Practices Model" that focus on intervention aim, moments, agents and process. Conclusions highlight the need to generate greater awareness of the personal, professional and institutional importance of curricular practices, with the aim of strengthening the links between the training of future professionals and the workplace.

## **Palabras claves**

Prácticas curriculares, Universidad, formación, profesionales.

## **Keywords**

Curricular internship, University, training, professionals.

## 1. Introducción

Entendemos las prácticas curriculares externas de carácter profesional como el conjunto de actividades organizadas en entornos laborales que realizan los estudiantes universitarios. Habitualmente, tienen una duración de meses y pretenden aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones reales para la iniciación profesional.

La Universidad se enfrenta, cada vez más, a situaciones nuevas, distintas y complejas, como consecuencia de la realidad dinámica, de una sociedad exigente y de unos usuarios conscientes de la calidad de los servicios que precisan. En este escenario se requiere que las respuestas educativas consideren la complejidad de los fenómenos, las particularidades de cada contexto y las necesidades de los estudiantes, enfatizando en la importancia y necesidad de soportes de orientación para su óptimo desarrollo formativo.

En los últimos años la Universidad ha mostrado interés por orientar al estudiante, facilitando la transición desde la educación Secundaria Obligatoria (Gairín, Muñoz, Feixas y Guillamón, 2009 y Tortosa, Grau, Pellín, Roig, Pertegal, Sabroso, Ramírez y López, 2015), dándole soporte mientras cursa los estudios y realiza las prácticas curriculares y también apoyo en la transición hacia el mercado laboral. La orientación, planificada adecuadamente y con un seguimiento permanente es clave para que el estudiante alcance las competencias necesarias para adquirir una formación universitaria integral y de calidad (Zamorano, 2003). Ésta debe integrarse en la actuación docente dirigida al estudiante (Cano, 2008) dónde las prácticas curriculares adquieren un protagonismo necesario.

En la misma línea Camats, Flores, Del-Arco, Alaminos, Blázquez y Segura (2011) y Del-Arco, Camats, Flores, Alaminos y Blázquez (2011), defienden también esta finalidad orientadora en el momento de la elección de los estudios, en el momento de la matriculación y al configurar los itinerarios formativos, en el apoyo al estudio y al aprendizaje, orientación en el desarrollo de las prácticas curriculares, ayuda para la inserción laboral y profesional o para continuar la formación académica en estudios de postgrado o de tercer ciclo.

Algunas modalidades emergentes incorporan incluso, en el marco de la función tutorial, el desarrollo personal, humano y profesional del estudiante, tal y como acontece en Gran Bretaña con la "Planificación del Desarrollo Personal" y en Finlandia con los "Entornos de Aprendizaje Personalizados" (a partir de Montañés, Giménez, Blasco y Coll, 2008). Poco a poco se supera la concepción tradicional, y restringida, de vincular la tutoría tan sólo con la resolución de interrogantes sobre ciertas materias y contenidos (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

Los trabajos de Delaney (2004), Gallego (2004), Lim (2002) y Tinto (1975) sobre adaptación, integración, permanencia (Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñoz, 2016), retención y abandono de los estudiantes en la Universidad (Bernardo, Cerezo, Rodríguez-Muñoz y Tuerho, 2015), constatan la importancia de implementar actuaciones de orientación relacionadas con los distintos momentos de la vida del estudiante en la Universidad (promoción y acceso, acogida e incorporación, permanencia y egreso), para contribuir a un mejor desarrollo de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica en la universidad Universidad.

Si nos centramos en el tema objeto de estudio de la investigación que presentamos, la orientación centrada en las prácticas curriculares surge para dar apoyo y para superar aquellas dificultades que los estudiantes encuentran: en la toma de decisiones, la resolución de dilemas, adquiriendo hábitos de estudio y trabajo o en la inserción social y laboral (Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González, 2008 y González y Martín, 2004). La diversidad de actuaciones orientadoras dirigidas al estudiante tiene que caracterizarse a partir de sus propósitos, el carácter institucional y psicopedagógico que adoptan y el ámbito que abarcan e, inclusive, el momento en el que se sitúan. Especialmente porque estas prácticas suponen un entorno ideal para el desarrollo de competencias profesionales entre los estudiantes (Mareque y De Prada, 2018).

Además, la mejora de las prácticas curriculares como escenario formativo de los estudiantes universitarios exige, entre otros factores, de procesos bien organizados que minimicen las dificultades que tienen los estudiantes y de una óptima coordinación entre los diferentes profesionales e instituciones implicadas (Albertín y Villar, 2009). Requiere de una cultura institucional sostenida en el trabajo conjunto y la apertura al entorno, a partir del compromiso de la Universidad y de los centros de prácticas (Molina, 2007) por impulsar actuaciones de orientación que favorezcan el éxito de las prácticas curriculares en la formación inicial de los futuros profesionales. Desde esta óptica se revitalizan las aportaciones sobre orientación y tutoría (Gairín, Feixas, Muñoz y Guillamón, 2010 y Montero et al., 2014), los modelos de orientación universitaria (Álvarez y González, 2009) y la formación en alternancia (Rego, Rial y Barreira, 2015 y Tejada, 2012).

Las actuaciones debieran concebir la orientación como una actividad educativa, procesual e integrada en el programa formativo de prácticas y los planes de estudio. Supone otorgar una dimensión educativa a la orientación que, de acuerdo con Planas, Prieto y Lizandra (2011), implicaría educar para la vida, asesorar sobre opciones alternativas, aprender a tomar decisiones propias, generar un aprendizaje propio y guiar para reforzar, acompañar y dar soporte. Además, la calidad de los aprendizajes en este contexto

puede mejorar a partir del compromiso que pueden asumir los involucrados en el proceso formativo (Ruiz, Sánchez y Mateu, 2018).

En este marco se ubica el estudio para la Mejora de la Calidad Docente desarrollado y que tiene como objetivo principal el buscar respuestas y alternativas a los problemas de filosofía, organización y seguimiento que plantea la realización de las prácticas curriculares en el contexto de los grados orquestados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. En concreto, los objetivos específicos del estudio han sido: analizar y delimitar la naturaleza y el sentido de las prácticas curriculares, reparando en su funcionamiento y problemáticas; y concretar un modelo para la organización y el desarrollo de las prácticas curriculares en la Universidad.

## 2. Método

La metodología llevada a cabo ha considerado el análisis de documentos, la realización de 343 cuestionarios y 27 entrevistas. En la aplicación de los cuestionarios participaron responsables institucionales (11%), tutores académicos de la Universidad (18,5%), tutores de los centros de prácticas (17,6%) y estudiantes (52,8%), pertenecientes a las áreas de ciencias sociales (54,5%), humanas (9,3%), salud (29,9%) y experimentales y tecnológicas (6,2%) de diversas universidades catalanas (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de Lleida, Universidad Politécnica de Catalunya, Universidad Ramón Llull, Universidad Abierta de Catalunya y Universidad Rovira i Virgili). En las entrevistas participaron 12 responsables institucionales, 6 tutores de los centros de prácticas, 2 coordinadores de prácticas y 7 estudiantes, también pertenecientes a las distintas áreas de conocimiento y universidades anteriormente mencionadas.

A la selección de la muestra para los cuestionarios siguió un procedimiento de muestreo por cuotas o accidental, para garantizar la presencia de las diversas categorías de agentes clave y áreas de conocimiento. En las entrevistas, el muestreo fue intencional a partir de la implicación de los participantes en las prácticas curriculares y su responsabilidad.

Las cuestiones consideradas en los cuestionarios, las entrevistas y el análisis de documentos quedaron agrupadas en cinco amplios bloques: datos de identificación (titulación, ámbito, tipología de participante, categoría profesional, género, edad y experiencia en programas de prácticas profesionales), organización del programa de prácticas (definición del modelo de prácticas profesionales, tipología de prácticas, soporte de las instituciones responsables, implicados y documentación entregada), contenido del programa de prácticas (competencias y objetivos, contenidos, recursos y sistema de evaluación), desarrollo (elección de centros, acogida en los centros y seguimiento de estudiantes) y mejora del programa de prácticas

curriculares (coordinación interinstitucional, sistemas de feedback, sentido de la delimitación de indicadores, contenido de indicadores y uso).

De estos bloques y cuestiones se derivó la instrumentalización, que toma en cuenta los destinatarios y su naturaleza. Así, se concretó un cuestionario y un guión de entrevista, cuya elaboración responde a los siguientes pasos: a) selección de aspectos importantes; b) redacción provisional según destinatarios e introducción de datos de identificación; c) validación provisional por parte del equipo de investigación; d) aplicación en destinatarios para ajustar lenguaje y formato; y e) instrumentos definitivos.

### **3. Resultados**

Los resultados de los cuestionarios evidencian que, en la organización de las prácticas curriculares, la implicación de la Universidad, por lo general, es adecuada. Un 80% de participantes valora positivamente la selección de los centros de prácticas, un 33% considera que la información sobre las prácticas y la actividad profesional es poco adecuada y un 80% opinan que la implicación del centro de prácticas es bastante adecuada. Para el 93% el tutor del centro de prácticas desarrolla una función de dirección y asesoramiento al estudiante, pero un 87% considera que informa poco al estudiante sobre el sistema de trabajo y su implicación en las prácticas curriculares. Un 97% opina que las funciones que los estudiantes realizan con una mayor frecuencia son las de conocer y cumplir el proyecto formativo y colaborar con los profesionales del centro en lo que corresponda, siempre con una actitud de confidencialidad ante las informaciones del centro de prácticas. Sin embargo, el estudiante no suele comunicar a sus tutores las incidencias que afectan al desarrollo de las prácticas. Para el 92%, siempre o a menudo se evalúa al estudiante de acuerdo a criterios establecidos y publicados. No es demasiado frecuente que el estudiante reciba información sobre prevención de riesgos laborales. Un 60% entiende que la documentación precisa se facilita con frecuencia, pero aquella vinculada al centro de prácticas (normativas, seguridad en el trabajo, etc.) no se hace con tanta frecuencia.

Del contenido del programa, cerca del 94% de participantes considera que las competencias que suelen desarrollarse con mayor frecuencia durante las prácticas tienen que ver con la observación y el análisis crítico que hace el estudiante en el contexto laboral, así como con su familiarización con las funciones y las tareas propias del entorno laboral. Tan sólo un 78,3% entiende que se favorecen los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento durante las prácticas. Con frecuencia, según el 81%, se dan elementos suficientes al estudiante para poder realizar la memoria final de prácticas como recurso. Por el contrario, no existen demasiados

materiales de soporte al estudiante para realizar las prácticas en opinión del 65%. Mayoritariamente, las directrices seguidas en la evaluación acontecen para el 80% y, particularmente, el 87% manifiesta que la evaluación contempla muy a menudo la capacidad personal demostrada (sentido de responsabilidad, facilidad de adaptación, iniciativa, implicación personal, etc.). No obstante, la retroalimentación y la devolución al estudiante sucede frecuentemente tan sólo para el 66,6%.

En cuanto al desarrollo del programa, un 70% de los informantes cree que el estudiante selecciona el centro de prácticas por interés personal (conocer personas que trabajan en el centro de prácticas, proximidad a su lugar de residencia, perspectivas de empleabilidad futura, etc.). Se comprende así, por tanto, que el estudiante no escoge el centro de prácticas por el interés formativo que suscita su proyecto curricular. La acogida al estudiante en los centros de prácticas suele contener explicaciones de las tareas y las actividades a desarrollar, tal y como opina el 83%. Sin embargo, no existe un plan de acogida en el 60% de los centros. El seguimiento establecido y dirigido al estudiante, así como las peticiones de los estudiantes para realizar reuniones donde tratar aspectos problemáticos, son útiles para el 83,7%.

Y sobre los aspectos que podrían mejorar el programa, convendría insistir en la mejora de la comunicación y la coordinación entre tutores académicos y tutores de los centros de prácticas, puesto que suele darse en menos del 45% de las situaciones. Esto informa de la necesidad de trabajar aspectos diversos para mejorar la coordinación entre Universidad y centro de prácticas. De otro lado, los aspectos vinculados con el feedback presentan ocurrencias más homogéneas, siendo en más del 60% de los casos en la mayoría de los aspectos. En concreto, hay protocolos desarrollados sobre las prácticas según un 67,7%; pero el análisis sistemático de los programas y la articulación de planes de mejora no se da con demasiada frecuencia ya que sólo ocurre en la realidad para el 56%.

Las entrevistas llevadas a cabo posibilitan destacar como resultados los distintos puntos fuertes y débiles más habituales en cuanto al modelo de prácticas, la organización del programa, su contenido y desarrollo en los centros, tal y como señalamos en la Tabla 1.



	<b>Puntos fuertes.</b>	<b>Puntos débiles.</b>
Modelo de prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>El aprendizaje del ejercicio profesional.</li> <li>La aplicación práctica.</li> <li>La resolución de problemas.</li> <li>El trabajo en equipo.</li> <li>La conexión entre teoría y práctica.</li> <li>La amplia oferta de centros de prácticas.</li> <li>La libertad de elección de centros.</li> <li>La adecuada dedicación temporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La baja coordinación entre Universidad y centros de prácticas.</li> <li>La falta de reconocimiento que tienen los centros de prácticas y sus tutores.</li> <li>La falta de recursos y financiación.</li> <li>El exceso de burocracia.</li> <li>Las dificultades existentes para gestionar convenios de colaboración.</li> </ul>
Organización del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>La predisposición de todas las partes.</li> <li>El soporte proporcionado.</li> <li>El compromiso y la implicación de las instituciones participantes.</li> <li>La buena organización y gestión.</li> <li>El control de la documentación.</li> <li>Los protocolos de actuación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La poca consideración de las prácticas en forma de créditos.</li> <li>El excesivo número de estudiantes a tutorizar.</li> <li>El gran volumen de centros que se deben gestionar.</li> <li>La lentitud de los procesos administrativos.</li> <li>La falta de comunicación entre tutores.</li> <li>La poca supervisión durante las prácticas.</li> </ul>
Contenido del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>La adecuación y pertinencia.</li> <li>La especificidad y variedad según temáticas y tipos de centros.</li> <li>La orientación a la resolución de problemas prácticos.</li> <li>La conexión con la práctica profesional.</li> <li>La coherencia con las competencias y los objetivos.</li> <li>La dedicación de los tutores académicos y de los centros de prácticas.</li> <li>La correcta definición de la evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La falta de concreción y conexión entre teoría y práctica.</li> <li>La ausencia de acompañamiento y seguimiento.</li> <li>La escasez de recursos y de recompensas para los tutores de centros de prácticas.</li> <li>El poco tiempo disponible para la tutorización.</li> <li>La baja efectividad de la evaluación.</li> <li>La no adopción de una perspectiva multidimensional.</li> </ul>
Desarrollo en los centros	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante puede seleccionar centro de prácticas.</li> <li>La amplia y diversa oferta de centros.</li> <li>La implicación de los responsables institucionales en la acogida y el seguimiento continuado al estudiante.</li> <li>La colaboración entre tutores de la Universidad y de los centros de prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La dispersión territorial de los centros de prácticas.</li> <li>El elevado número de peticiones existentes para realizar las prácticas en determinados centros.</li> <li>La baja dedicación a la acogida al estudiante en los centros de prácticas.</li> <li>La escasa coordinación entre tutores de la Universidad y de los centros de prácticas.</li> </ul>

Tabla 1, Puntos fuertes y débiles. Fuente: elaboración propia.

#### 4. Propuesta de modelo para la actuación

La triangulación de las informaciones recabadas en el trabajo de campo mediante los cuestionarios, las entrevistas y también el análisis de documentos, permitió derivar en una propuesta de Modelo de Prácticas Curriculares (en adelante, MPC) centrado en la organización y el desarrollo generalizado de las prácticas curriculares. Los propósitos de este MPC se concretan en proporcionar pautas

generales de actuación para la implantación y la aplicación de las prácticas curriculares universitarias, facilitar estrategias y herramientas que permitan la elaboración de propuestas relacionadas con la organización y el desarrollo de las prácticas curriculares universitarias y animar la actividad de los centros y a las titulaciones a sistematizar la realización de las prácticas curriculares universitarias.

La delimitación del MPC considera los elementos habituales en este tipo de propuesta: identificación de los elementos relevantes de la realidad analizada, descripción de los elementos relevantes, caracterización del funcionamiento del modelo y pautas para el seguimiento y la evaluación de su aplicación.

El estudio de diagnóstico hecho constata los elementos más característicos que intervienen en la delimitación y desarrollo de las prácticas curriculares universitarias. Su concreción queda sintetizada de acuerdo con el Figura 1.

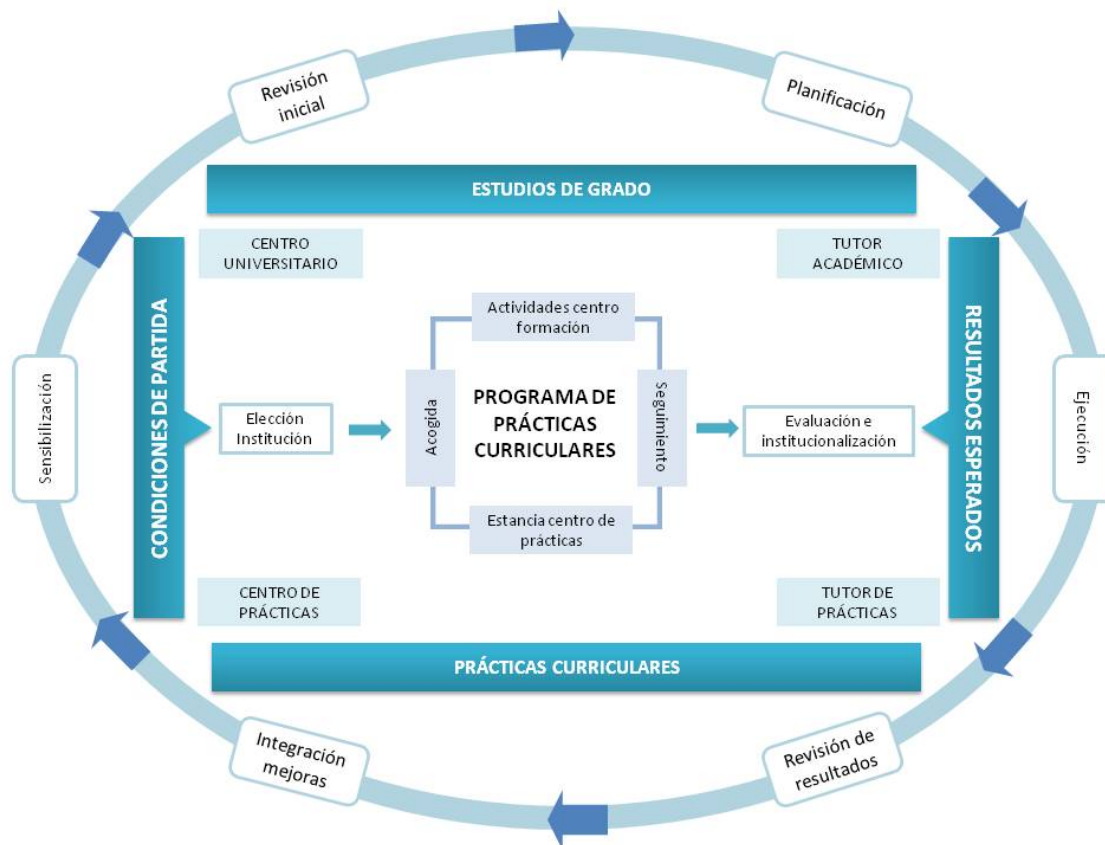


Figura 1, Modelo para la organización y desarrollo de las prácticas curriculares. Fuente: elaboración propia.

El MPC toma en cuenta cuatro aspectos fundamentales de los procesos de intervención y los elementos más significativos para cada uno de ellos. Particularmente, nos referimos al objetivo de intervención (¿qué?) es decir al programa formativo de prácticas curriculares, los momentos (¿cuándo?) en referencia a las situaciones clave en la aplicación del programa de prácticas curriculares, los

protagonistas (¿quiénes?) personales e institucionales que participan en el desarrollo de la propuesta formativa y el proceso (¿cómo?) que debe garantizar una ejecución adecuada de la intervención formativa.

Los cuatro aspectos y los elementos vinculados interaccionan entre sí en un todo que busca la mejor coherencia interna y la adecuación a los programas de estudios y destinatarios considerados. La coherencia interna reside en el grado de congruencia existente entre todos los elementos puestos en juego. Por otra parte, las prácticas curriculares se encuadran dentro de un programa de Grado determinado y tienen que prestar atención a las finalidades y los objetivos del mismo. Además, el desarrollo de las prácticas queda condicionado por las condiciones de partida de los estudiantes y de los estudios en los que se matriculan.

Lo que, en última instancia, otorga sentido a la intervención es una ordenación que ayude a lograr la finalidad (¿para qué?) de los estudios. Por eso, la formación de los futuros profesionales será de calidad en la medida que todas las acciones formativas, incluyendo las prácticas curriculares, contribuyan a la consecución de las competencias y los objetivos formativos establecidos.

EL MPC se concibe como un "modelo para", en terminología pedagógica, por cuanto ofrece una secuencia para guiar la actuación y no solo una presentación de los elementos relevantes y más propia de los modelos descriptivos ("modelos de"). Además, puede relacionarse con un sistema de garantía de la calidad en tanto que trata, a través de un proceso organizado (momentos de sensibilización, revisión inicial, planificación, ejecución, revisión de resultados e integración de mejoras) y sujeto a controles, de garantizar la máxima calidad en la organización y el desarrollo de las prácticas curriculares.

Los distintos elementos considerados en los cuatro aspectos fundamentales en el MPC son los que sintetizamos en el Figura 2. Incluyen tanto cuestiones nucleares e imprescindibles como los procesos implicados en la dinámica organizativa que hacen posible su realización, y no dejan de ser cuestiones clave que debieran contemplarse en todo el diseño y desarrollo de las prácticas curriculares.

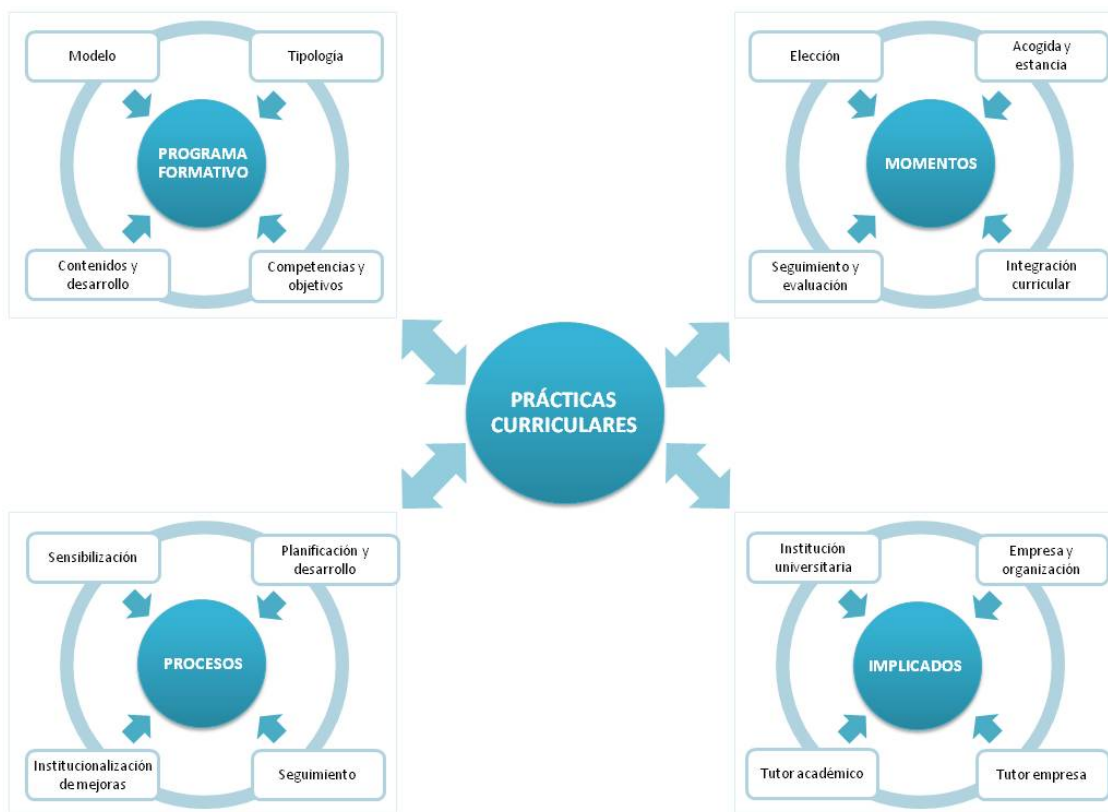


Figura 2: Componentes del Modelo de Prácticas Curriculares. Fuente: elaboración propia.

La esquematización posibilita, también, orientar procesos de análisis y mejora en relación al propio MPC. Así, y por ejemplo, se pueden investigar las relaciones existentes entre los distintos elementos y componentes fijados, establecer y verificar hipótesis y orientar la realización de informes de cumplimiento.

El éxito de las prácticas curriculares depende tanto de la calidad del diseño como del desarrollo que se haga del proceso. En este sentido, la caracterización de su funcionamiento e implantación puede articularse alrededor de las cinco siguientes fases.

- Fase de motivación, sensibilización y justificación.

Se trata de promover, mediante procesos de difusión, información y formación, actitudes favorables a la realización y aplicación del MPC. Seguramente, si se da a conocer el sentido y la utilidad del mismo, si se comprenden las ventajas y posibilidades que comporta en la formación de los estudiantes y si se alcanza la implicación de los diferentes agentes vinculados a su realización, habrá mayores garantías de éxito al mismo tiempo que, probablemente, podrían verse reducidas las resistencias al cambio que siempre existen. Esta fase puede culminar con un plan de trabajo y la puesta en marcha de una comisión responsable de la concreción del MPC. Asumir la importancia de las prácticas curriculares en todos los niveles de decisión de la institución universitaria, como

instrumento necesario en la formación de los estudiantes, facilita su desarrollo y efectividad.

- Fase de planificación.

En esta fase se sistematiza el conjunto de actuaciones que configuran la propuesta que las instituciones consideran más adecuadas para la realidad en que se encuentran. Incluye tanto la detección de necesidades previas como la concreción de acciones y recursos implicados en función de los objetivos planteados. Además, se debe partir de las problemáticas planteadas y de los aspectos de mejora que la experiencia señala como necesarios. Partir de cuestionarios previos, entrevistas a informantes relevantes, información contrastada en grupos de discusión, lecturas críticas de informes de prácticas, etc., siempre contribuye a una detección real y no basada solamente en percepciones o suposiciones de los responsables institucionales. También puede ayudar en la implicación de estudiantes y profesorado en los procesos de mejora. Los objetivos de las prácticas curriculares son, desde esta perspectiva, la respuesta institucional frente a las necesidades y problemáticas planteadas. A partir de ellos se concretan los momentos de intervención, las actuaciones a realizar y sus responsables, los recursos que conviene utilizar y los mecanismos de evaluación correspondientes. Las concreciones pueden acompañarse de protocolos relativos a la organización del programa de prácticas (procesos implicados, responsabilidades de las instituciones y tutores, etc.), su desarrollo (sistema de elección de centros de prácticas, protocolos de acogida, sistema de seguimiento, etc.) y mejora (mecanismos de coordinación interinstitucional, sistemas de garantía de calidad, etc.).

- Fase de implementación.

Aquí es importante considerar la manera en cómo se materializan las actuaciones previstas, incluyendo los sistemas de información que se utilizan, los mecanismos de soporte al estudiante y la forma en cómo se identifican y resuelven los problemas puntuales presentados. Los mecanismos de seguimiento establecidos forman parte de esta base y bien utilizados pueden servir para la adaptación del MPC a situaciones concretas y a su mejor eficiencia.

- Fase de evaluación.

Los procesos de seguimiento no deben obviar la evaluación periódica de los resultados y sus efectos. De un lado, interesa verificar si los aprendizajes realizados por los estudiantes permiten desarrollar las competencias profesionales establecidas por la titulación para las prácticas curriculares. De otro lado, analizar los efectos que estas prácticas tienen sobre la formación integral de los estudiantes, sobre las relaciones interinstitucionales y sobre su capacidad para conseguir instalar nuevos conceptos de prácticas profesionales. Se trata, de algún modo, tanto de analizar los niveles de satisfacción de todos los implicados como de verificar los aprendizajes a los que sirven las prácticas curriculares y las

transformaciones que su realización promueve. También, de buscar y aplicar alternativas a situaciones poco satisfactorias.

- Fase de institucionalización.

La progresiva implantación del MPC y los procesos periódicos de seguimiento han de servir para reforzar y sedimentar las buenas prácticas. Es deseable que haya mecanismos para institucionalizar los procesos más efectivos, evitando la reconstrucción permanente de los mismos cada curso académico. La aprobación e institucionalización de protocolos e instrumentos que correspondan por los órganos de gestión competentes tiene que acompañarse de procesos de información y formación anuales a todos los implicados en las prácticas curriculares. Se trata así de socializar a los nuevos miembros en el funcionamiento institucional, a la vez que se saca provecho de los esfuerzos realizados y se refuerza la cultura institucional existente.

Con todo, los destinatarios directos del MPC son: los servicios universitarios responsables de las prácticas curriculares, los gestores universitarios de las prácticas curriculares (decanatos y coordinadores de titulación) y todo el personal relacionado directamente (estudiantes, tutores académicos, tutores de los centros de prácticas y personal de administración y servicios). El interés informativo, formativo e institucional del MPC puede ayudar a la formación práctica y efectiva de todos los estudiantes, a la sensibilización de la población universitaria sobre la necesidad y beneficios de las prácticas curriculares y a una consciencia de la importancia personal y profesional de vincular formación y trabajo.

Correspondería a las instituciones universitarias, las acciones vinculadas a la organización general de las prácticas curriculares y a la evaluación de sus resultados y efectos. Concretamente, podrían realizar acciones de sensibilización sobre la importancia de las prácticas curriculares, establecer las bases para el MPC de la Universidad, asesorar en la delimitación y concreción del MPC de las titulaciones, determinar el contenido general, formar a los gestores institucionales de las prácticas curriculares y evaluar los programas de prácticas.

Los gestores universitarios de las prácticas curriculares debieran establecer actuaciones relacionadas con el desarrollo y seguimiento de la propuesta formativa y particularmente: concretar con los implicados el MPC de las titulaciones, establecer y revisar periódicamente el mapa de instituciones colaboradoras de la Universidad, proponer anualmente los convenios de prácticas curriculares que correspondan, realizar la convocatoria anual para la petición y asignación de centros de prácticas, mantener contactos institucionales con las organizaciones no universitarias donde se realizan prácticas curriculares y en relación a su desarrollo, promover reuniones periódicas entre tutores de centros de prácticas y tutores universitarios, impulsar una formación propia para los tutores de prácticas curriculares, evaluar el desarrollo de las prácticas y sus

efectos sobre la formación de los estudiantes y desarrollar un sistema de garantía de calidad en aquello que afecta a la implementación y mejora de las prácticas curriculares.

Los implicados directos en las prácticas curriculares se ocuparían de la realización, seguimiento y evaluación de las actividades dentro de las prácticas curriculares. Específicamente, podrían colaborar con los gestores en la concreción del MPC de la titulación, desarrollar las guías docentes de las prácticas curriculares en colaboración con los tutores de centros de prácticas, mantener contactos periódicos con los estudiantes en prácticas y con los tutores de centros de prácticas, informar al profesorado del curso correspondiente de los estudiantes que tutoriza y las actividades que se derivan de las prácticas, orientar a los estudiantes sobre los problemas que la práctica profesional plantea, realizar un seguimiento de las actividades de los estudiantes y evaluar sus progresos, identificar fortalezas y debilidades del sistema de prácticas curriculares y proponer mejoras y colaborar en la implantación y desarrollo del sistema de garantía de calidad en aquello que afecta a la mejora de las actividades relacionadas con las prácticas curriculares.

Los estudiantes, en esta relación, hacen realidad el contrato institucional de formación, aprovechando al máximo sus oportunidades formativas e implicación en las actividades de evaluación y mejora de las prácticas curriculares. Por su parte, el personal de administración y servicios de la Universidad facilita el desarrollo de las actividades formativas programadas.

## **5. Conclusiones**

La organización y el desarrollo generalizado de prácticas curriculares exigen esquemas de trabajo que garanticen concreciones y resultados de acuerdo con los propósitos formativos de los estudios universitarios. Al respecto, el MPC propuesto y que se deriva del estudio realizado, trata de orientar su realización poniendo el énfasis en la orientación y también en la acción tutorial. Trata así de huir de propuestas prescriptivas y cerradas, proponiendo distintas herramientas posibles para facilitar que los diferentes estudios y universidades concreten su propia propuesta. En paralelo, se trata de favorecer el desarrollo de unas prácticas curriculares más vinculadas a unos escenarios y unas modalidades formativas próximas a los sistemas de calidad.

La propuesta de MPC procura despertar el interés informativo, formativo e institucional, en la dirección de ayudar a una mejor formación práctica y efectiva de los estudiantes como futuros profesionales, a la sensibilización de la población universitaria sobre la necesidad y beneficios de las prácticas curriculares y a generar una



mayor conciencia de la importancia personal y profesional de vincular formación y trabajo.

Los tutores académicos de la Universidad y los profesionales de los centros de prácticas deben concretar su coordinación y sus funciones de acuerdo con el programa de prácticas establecido por la institución, considerando también las especificidades propias de los estudios y los centros de prácticas. En cualquier caso, el programa de trabajo debe especificar como mínimo las tareas que corresponden a los tutores, de la Universidad y de los centros de prácticas, en relación a la acogida, el seguimiento y la evaluación de los estudiantes; también, debería contemplar el grado de colaboración y trabajo conjunto entre tutores, así como su implicación en el programa de prácticas.

La realización efectiva de las prácticas curriculares implica a diferentes instancias y protagonistas, lo que exige de una práctica coordinada que responda a las lagunas normativas existentes, resuelva las problemáticas que la realidad plantea e intervenga como una estructura focalizada en el mejor servicio que se pueda dar desde la formación inicial de los estudiantes como futuros profesionales. Igualmente, su calidad queda en disposición de una buena planificación, un adecuado proceso de selección de instituciones colaboradoras y una valoración conjunta de todo el proceso (Hernández y Casillas, 2017). De hecho, las prácticas curriculares por sí mismas no son beneficiosas si no están debidamente planificadas (Silva, Del Arco y Flores, 2018).

Con esta propuesta de MPC se revitaliza la idea de que las acciones de orientación y tutoría (Gairín y otros, 2010) y de formación en alternancia (Tejada, 2012) acompañen a los procesos formativos, constituyéndose en aspectos básicos de la formación integral de los estudiantes universitarios. Se entiende de esta forma que orientar es ampliar el marco de experiencias, intereses, expectativas y oportunidades, promoviendo que los estudiantes, y futuros profesionales del mañana, desarrollen las competencias apropiadas para integrarse y sacar rendimiento de la formación universitaria y para su proyección a la integración social, laboral y profesional en el ámbito del trabajo.

La institucionalización del MPC, como proceso de construcción colectiva, a buen seguro exigirá tiempo y aprendizaje de la experiencia. Por eso, tan importante como los resultados es la realización de un proceso que consiga la participación y coordinación de todos los implicados. Un proceso de implantación del MPC debiera ser progresivo, lo que comporta delimitar un calendario de trabajo y responsables para llevarlo a cabo y, además, su mejora tiene que ser permanente y relacionarse con la identificación de buenas prácticas, la evaluación y la difusión de resultados para compartir el conocimiento y procurar que tanto las instituciones (universidades y centros de prácticas) como las personas crezcan y se desarrollen institucional y profesionalmente.

## 6. Referencias bibliográficas

Albertín, P. y Villar, E. (2009). Valoración del prácticum. Aportaciones de los estudiantes en relación al prácticum de psicología de la Universidad de Girona. En *UNIVEST 09*. Girona: Universitat de Girona. Disponible en: <https://bit.ly/2sMf7BQ>

Álvarez, P. R. y González, M. C. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista Currículum*, 22, 73-95. Disponible en: <https://bit.ly/2MCYIP2>

Behtencourt, J. T., Cabrera, L., Hernández, J. A., Álvarez, P. y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *EJREP*, 16, Vol. 6 (3), 603-622. Disponible en: <https://bit.ly/2WfCi5j>

Bernardo, A. B., Cerezo, R., Rodríguez-Muñoz, L. J. y Tuerho, E. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Vol. 16, 63-84. Disponible en: <https://bit.ly/2UhhNH2M>

Camats, R., Flores, O., Del-Arco, I., Alaminos, F., Blázquez, J. y Segura, J. (2011). Vers una cultura d'acollida a la universitat. En *UNIVEST 11*. Girona: Universitat de Girona. Disponible en: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3792>

Cano, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 185-206. Disponible en: <https://bit.ly/2RS7N6G>

Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. Disponible en: <https://bit.ly/2WlaxIw>

Delaney, A. M. (2004). Ideas to enhance higher education's impact on graduate's lives: alumni recommendations. *Tertiary Education and Management*, 10, 89-105. Disponible en: <https://bit.ly/2S5P3QK>

Del-Arco, I., Camats, R., Flores, O., Alaminos, F. y Blázquez, J. (2011). An induction programme for Bologna first-year bachelor's degree students in Spain. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9 (1), 23, 445-462. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ926505>

Esteban, M., Bernardo, A. B. y Rodríguez-Muñoz, L. J. (2016). Permanencia en la Universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, Vol. 44, núm. 1, 1-6. Disponible en: <https://bit.ly/2HzbF7V>

Gairín, J., Feixas, M., Muñoz, J. L. y Guillamón, C. (2010). La tutoría personalizada en la Universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 45, 35-57.

Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria – Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 42, 27-44. Disponible en: <https://bit.ly/2sMrkqb>

Gallego, M<sup>a</sup>. I. (2004). Las tutorías personalizadas: una herramienta para facilitar la transición Secundaria – Universidad. En *Actas XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Barcelona: UPC, 65-75.

González, I. y Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad. *REOP*, 15 (2), 229-315. Disponible en: <https://bit.ly/2UI8BxE>

Hernández, J. P. y Casillas, S. (2017). Implementación y valoración de seminarios preparatorios para las prácticas externas en el Grado de Pedagogía. *Revista Prácticum*, 2(1), 40-59. Disponible en: <https://bit.ly/2sMQaX4>

Lim, H. (2002). *Learner experience and achievement Project (LEAP). Survey Report 2002*. Southampton Institute: www.ltsn.ac.uk

Mareque, M. y De Prada, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219. Disponible en: <https://bit.ly/2S8YdvG>

Molina, E. (2007). Evaluación de la formación: base para una propuesta de mejora del prácticum. *Revista Evaluación e Investigación*, Vol. 2 (2), 9-26. Disponible en: <https://bit.ly/2G1yO0C>

Montañés, E. M<sup>a</sup>, Giménez, R., Blasco y O. M<sup>a</sup>, Coll, V. (2008). La experiencia del prácticum en la Diplomatura en Turismo de la Universidad de Valencia: la inmersión del estudiante en el entorno laboral. En *UNIVEST 08*. Girona: Universitat de Girona. Disponible en: <https://bit.ly/2FQXYQ7>

Montero, M<sup>a</sup>. J., Moya, M., López, L., García, M<sup>a</sup>. E.; Hernández, J. y Villar, J. R. (2014). Propuestas de mejora para la orientación académica y profesional del alumnado: trinomio Universidad – alumno – empresa. La formación universitaria transversal y las realidades de mercado. *Revista CIDUI 2014*, 2, 1-14. Disponible en: <https://bit.ly/2SdIb3u>

Planas, J. A., Prieto, J. y Lizandra, R. (2011). El plan de acción tutorial, en *Máster en Intervención y Asesoramiento Psicopedagógico para Profesionales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (Documento policopiado).

Rego, L., Rial, A. y Barreria, E. (2015). La formación en alternancia en la Universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia. *Educar*, Vol. 51/2, 349-371. Disponible en: <https://bit.ly/2Mz24wH>

Ruiz, P., Sánchez, L. y Materu, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. Disponible en: <https://bit.ly/2UiUPM7>

Silva, P., Del Arco, I., Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. *Profesorado*, 22(1), 347-367. Disponible en: <https://bit.ly/2S8EM6h>

Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15 (2), 17-40. Disponible en: <https://bit.ly/2FO8Z4E>

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Tortosa, M<sup>a</sup>. T., Grau, S., Pellín, N., Roig, R., Pertegal, M. L., Sabroso, A., Ramírez, F. J. y López, A. (2015). La cuarta transición: estado de la cuestión en las dos orillas. En *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. Alicante: Universidad de Alicante, 160-172. Disponible en: <https://bit.ly/2SbC8N5>

Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En Michavila, F. y García, J. (Eds). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: UPM-UNESCO.

## **La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria**

## **The self-assessment as a tool for the assessment: perceptions about the learning process in the Primary Education Degree students' practicum**

**Vicente Gabarda Méndez**

Universidad Internacional de Valencia  
[vgabarda@universidadviu.com](mailto:vgabarda@universidadviu.com)

**Ernesto Colomo Magaña**

Universidad Internacional de Valencia  
[ecolomo@universidadviu.com](mailto:ecolomo@universidadviu.com)

Fecha de recepción 10-12-2018  
Fecha de aceptación 06-03-2019

Gabarda Méndez, V. y Colomo Magaña, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 4(1), 37-54.

## **Resumen**

La autoevaluación es un mecanismo relevante para conocer la visión del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, este artículo pretende analizar cuál es la percepción de los estudiantes del Grado en Educación Primaria en relación a su desarrollo en las asignaturas de Prácticas Escolares. Tomando como instrumento de recogida de información la autoevaluación incluida en las memorias, una herramienta elaborada *ad hoc* para la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, este estudio pone de manifiesto que los futuros maestros perciben haber desarrollado de manera generalizada la totalidad de las competencias asociadas a las prácticas y que están satisfechos con el desarrollo de las propias asignaturas de prácticas. Además, se observa que no hay diferencias en función del sexo, aunque sí según el periodo de prácticas cursado. Por último, la autoevaluación es una herramienta con un potencial reseñable para la reflexión y la identificación de dificultades y aciertos en el desarrollo de las prácticas escolares.

## **Abstract**

Self-assessment is an important tool to know the view of the student about his/her learning process. From this perspective, this article is focused to analyse which is the Primary Education Degree students' perception in relation to the progress of the internship subjects. Taking the self-assessment document included in the report as instrument for the collection of the information, which is a tool made *ad hoc* for the student reflection on their learning process, this study brings to light that the future teachers notice that they have developed all the competences associated to the internship and that they are satisfied with the development of the internship subjects. In addition, the results don't show any difference according to the gender, but there are differences according to the period of internship that the students take. Finally, it is important to highlight that the self-assessment is a tool with an important potential to reflect and identify the difficulties and hits in the internship development.

## **Palabras clave**

Auto-evaluación, tutor, prácticas, competencias, teoría y práctica.

## **Key Words**

Self-assessment, tutor, practices, competences, theory and practice.

## 1. Introducción

No cabe duda de que el Prácticum es uno de los elementos primordiales de la formación inicial en cualquier titulación universitaria. Su relevancia se vincula a que este módulo representa una recreación permanente de la teoría y la práctica, permitiendo a los estudiantes aproximarse a escenarios profesionales reales (García, 2017). De este modo, el estudiante tiene la oportunidad de confrontar los aprendizajes más teóricos con la realidad del contexto profesional, constituyendo un “espacio donde el alumnado puede poner en práctica gran parte de las competencias que ha adquirido a lo largo de su formación inicial” (Mayorga, Sepúlveda, Madrid y Gallardo, 2017, p. 141).

Si sumamos a este planteamiento, su potencial para iniciar el proceso de socialización laboral en situaciones reales (Bodas, González y Martín, 2016) convierten al Prácticum en un componente esencial del proceso formativo (Zabalza, 2016).

Estos fundamentos sirvieron de justificación para que los diferentes sistemas educativos, en el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, pusieran más hincapié en la formación práctica, haciendo del Prácticum uno de los ejes sobre los que fundamentar cualquier titulación, reforzando así la idea de que “la formación inicial en todas las profesiones exige un componente práctico ineludible” (Valle y Manso, 2018, p. 33).

Bajo este planteamiento, no solo se postula que el Prácticum sea un elemento presente y vertebrador de los planes de estudio, sino que su peso en ellos representa de un modo claro cuál es su importancia desde el punto de vista del diseño de propuestas formativas.

En el caso del Grado en Educación Primaria, titulación en que se fundamenta el presente estudio, el Prácticum constituye un 20% de la titulación, tal y como regula la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Esta carga lectiva convierte a España en uno de los países europeos en los que las prácticas tienen mayor tiempo dentro de la formación inicial (Eurydice, 2013).

### 1.1. El Prácticum en la formación inicial de los futuros maestros

Analizada la trascendencia del Prácticum para el desarrollo competencial en cualquier titulación, exploraremos a continuación cómo se ha diseñado esta formación en el Grado de Educación Primaria y qué relevancia específica tiene este elemento en la formación de los estudiantes de los grados en educación.

Son muchos los autores que coinciden en subrayar la importancia del Prácticum como componente de la formación de los docentes (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Egido y López, 2016;



González, 2011; Ong´ondo y Jwan, 2009; Tejada y Ruíz, 2013; Vick, 2006; Zabalza, 2011).

Como apuntábamos anteriormente, este periodo tiene un impacto fundamental en aspectos relativos a la puesta en práctica de conocimientos. En el caso del estudiante de magisterio, "el Prácticum es un tiempo y espacio de gran significación y relevancia para los futuros maestros que proporciona un conocimiento profesional de la realidad educativa" (Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017, p. 98), siendo un momento privilegiado para el aprendizaje y el desarrollo de la futura práctica educativa (González y Medina, 2017).

Asimismo, es un periodo fundamental para el proceso de formación y socialización profesional del futuro docente (Bodas, et al., 2016; Vaillant y Marcelo, 2015), así como para sumergirse en la futura cultura profesional y los modos de intervención (Gavari y García, 2007).

Ahora bien, más allá de su inclusión en los planes de estudio, es preciso que las prácticas aporten calidad al proceso formativo y contribuyan al cumplimiento de los objetivos y las competencias correspondientes, así como proporcionar una experiencia rica formativamente de la que el estudiante obtenga aprendizajes relevantes (Colén y Castro, 2017; Zabalza, 2012; Zabalza, 2016).

En este sentido, uno de los elementos claves para el aprendizaje en el marco del Prácticum se vincula directamente con la reflexión crítica del propio proceso formativo por parte del estudiante. Esta reflexión es la clave para la construcción del pensamiento práctico, así como para la valoración fundamentada del propio proceso formativo a través del análisis de las experiencias y vivencias en el centro (Mayorga et al., 2017).

Profundizando, por otra parte, en cómo se ha materializado la relevancia del Prácticum en el diseño de los planes de estudio vinculados al magisterio de la etapa de primaria, el punto de partida es la Orden ECI 3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En esta normativa se especifica que el Prácticum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El Prácticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria (art.5).

Esta normativa explicita, por tanto, que las prácticas deben realizarse en centros de educación primaria que, podrían estar ubicados en cualquier Ciudad y/o Comunidad Autónoma y que hay tres figuras primordiales asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje: el tutor de la Universidad (profesor universitario), el



tutor del centro (maestro de educación primaria) y el propio estudiante.

En este sentido, al margen de la indiscutible prevalencia de la figura del estudiante como eje principal del proceso formativo, el tutor del centro y el tutor de la Universidad constituyen una parte esencial de la supervisión y, por ende, de la experiencia y del aprendizaje relacionados con este módulo (Santos y Lorenzo, 2015). Además, forman parte activa del proceso de evaluación del estudiante.

Por una parte, el tutor externo materializa la primera imagen del mundo profesional para el estudiante (Martínez y Raposo, 2011). Al margen de esto, representa la clave para la conexión entre los conocimientos teóricos y prácticos (González, Martín y Bodas, 2017).

Por otro lado, el tutor de la universidad es una pieza fundamental (González y Laorden, 2012), siendo primordial su labor para el seguimiento individual, el asesoramiento y la tutoría (González, Martín y Bodas, 2017).

Esta información es relevante para el presente estudio, puesto que los estudiantes realizan las prácticas en diferentes lugares del territorio nacional y las tres figuras (concretamente su percepción sobre el aprendizaje asociado a las prácticas), son parte primordial de la investigación.

En el caso de la Universidad Internacional de Valencia, institución en la que se contextualiza el presente estudio, las prácticas escolares llevan asociados un total de 41ECTS y se estructuran en cuatro periodos, tal y como puede verse en la siguiente tabla 1.

Periodo de prácticas	ECTS	Curso
Prácticas Escolares I	9	Segundo
Prácticas Escolares II	9	Tercero
Prácticas Escolares III	14	Cuarto
Prácticas Escolares IV	9	Cuarto

Tabla 1. Periodos de prácticas, créditos asociados y curso. Elaboración propia.

## **1.2. La autoevaluación como recurso en el proceso de aprendizaje del estudiante en prácticas**

Los procesos de evaluación permiten al estudiante obtener un feedback acerca de su desempeño. Además, en el marco del Prácticum, la evaluación adquiere un valor especialmente relevante, ya que permite indagar sobre qué y cómo conocen los profesionales de la educación. Esta reflexión contribuye, a su vez, a conocer cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica (González y Fuentes, 2011).

Tradicionalmente, la evaluación ha sido un elemento hermético y, habitualmente, ajeno al estudiante, en tanto que no participaba de un modo activo en la valoración de su propio aprendizaje y recaía en manos del tutor del centro y del tutor de la universidad.

Sin embargo, tal y como apuntan Grande, Arias y Vázquez (2017), el Espacio Europeo de Educación Superior ha contribuido a reflexionar sobre los procesos de evaluación, especialmente en lo relativo a las prácticas, haciendo necesario analizar y optimizar los contextos de aprendizaje entre la universidad y los centros de prácticas.

Se pone de manifiesto, por tanto, que los estudiantes deben adquirir una mayor importancia en los procesos evaluativos, así como el centro en el que el estudiante realiza su estancia y la propia institución universitaria, que juegan un papel determinante tanto en el desarrollo del aprendizaje como de la acción evaluativa (Cebrián, 2018; Martínez-Figueira, Tellado-González y Raposo-Rivas, 2013)

En este sentido, la percepción de su propio aprendizaje constituye una pieza clave en el engranaje de la evaluación de la práctica, complementando las visiones del resto de agentes y contribuyendo a la reflexión crítica y el aprendizaje autorregulado.

Y es que, en este sentido, y como postulan Sepúlveda, Gallardo, Mayorga y Madrid (2017):

Evaluar el prácticum constituye una actividad formativa de aprendizaje que implica tanto al alumnado como a los profesionales que guían el proceso, teniendo por objeto: 1) provocar la construcción y reconstrucción del saber pedagógicos de los estudiantes; 2) adentrarse en el sistema de creencias que en la mayoría de las ocasiones se encuentran implícitas pero que son fundamentales para comprender la práctica profesional, los modos de intervenir, de diseñar propuestas educativas, etc.; 3) orientar y guiar el proceso de aprendizaje durante el periodo de formación práctica (p. 95).

Ahora bien, para que esta valoración pueda ser imparcial y transparente, requiere que se utilicen instrumentos de evaluación con los que poder unificar criterios para los diferentes agentes (Bartman, Bastiaens, Kirschener y Van der Vleuten, 2006; Caso y Alonso, 2016; Gallego y Raposo, 2014). Para ello, es preciso que se incluyan indicadores y evidencias ponderadas que permitan objetivar el proceso de evaluación (Cebrián y Monedero, 2014).

En este caso, un aspecto clave para poder realizar la comparativa entre los resultados de las evaluaciones de los tutores de prácticas y las autoevaluaciones del alumnado es que ambos instrumentos comparten indicadores y criterios, solo difiriendo en las evidencias (los tutores deben argumentar en los informes sus valoraciones mientras que el alumnado tiene la memoria de práctica y, en su caso, los instrumentos de autoevaluación, para dejar registro de su experiencia y reflexiones).

Ahora bien, el uso de la autoevaluación no está exento de polémica. Por un lado, su potencial reside en la capacidad del estudiante de reflexionar de un modo profundo y crítico sobre su proceso de aprendizaje, convirtiendo el acto educativo en un proceso donde la autorregulación adquiere protagonismo. Eso permite que el estudiante adquiera conciencia de qué está aprendiendo y cuáles son sus dificultades y aciertos (Criado, Marcos, García y Martínez, 2009)

Sin embargo, el hecho de que el resultado de esta reflexión tenga un impacto directo sobre la calificación, puede sesgar la reflexión crítica en aras a una mejor calificación.

Sea por esta razón o por cualquier otra, estudios previos como el de Grande, Arias y Vázquez (2017) avalan que "el alumnado mantiene una tendencia más positiva que sus evaluadores a la hora de calificar sus propios trabajos, incluso cuando tiene acceso a la herramienta que se emplea en la evaluación" (p. 610).

Cabe destacar, por último, que hay estudios, como el de Álvarez, Iglesias y García (2007), que han tratado de analizar la opinión de los estudiantes en relación a su proceso de desarrollo de competencias en las prácticas en el área de Educación. Los resultados muestran que la satisfacción con la experiencia del Prácticum y la labor de los tutores es alta y que las diferencias no son significativas en función del sexo del estudiante, pero sí en variables como la especialidad. En este sentido, había un mayor nivel de satisfacción en los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria que en la de Educación Física.

En base a todo lo expuesto, el presente trabajo tiene por objetivo principal analizar en la percepción de los estudiantes en prácticas sobre su propio desempeño a través de la autoevaluación, así como su satisfacción con las asignaturas de prácticas.

Además, se pretende analizar posibles diferencias en función del sexo del estudiante, del periodo de prácticas que están cursando y del tipo de centro en el que han realizado las prácticas.

Por último, este estudio se orienta a conocer la diferente percepción de los diferentes agentes (estudiante, tutor del centro y tutor de la Universidad) sobre el proceso de aprendizaje, contraponiendo la calificación que asigna cada uno de ellos.

## **2. Metodología**

Este estudio tiene una estrategia metodológica eminentemente cuantitativa y de corte descriptivo. Esta técnica se fundamenta en la recogida de información mediante cuestiones cerradas o semicerradas que se plantean de forma estandarizada a un conjunto de sujetos (muestra), facilitando su cuantificación y tratamiento (método de encuesta). Concretamente, en el diseño se plantea un muestreo de conveniencia al estar la muestra representada por todos los estudiantes matriculados en las asignaturas de prácticas del

Grado en Educación Primaria de la institución, a los que se tenía fácil acceso por el hecho de estar matriculados en las correspondientes asignaturas. Este tipo de metodología posibilita la generalización de los resultados a un conjunto de población con unas características similares a las estudiadas, basándose en los resultados que se obtienen a través de la muestra.

## **2.1. Participantes**

Tal y como se apuntaba, la muestra está constituida por todos los estudiantes matriculados en las cuatro asignaturas de prácticas que se integran en el Grado de Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia en el curso 2017-2018.

Concretamente, está compuesta por 230 estudiantes (N=230), de los cuales 188 son mujeres (81,7%). Por otro lado, se han realizado las prácticas mayoritariamente en centros concertados (59,6%), siendo menor la frecuencia en centros públicos (30,9%) y privados (9,6%).

Desglosando la muestra por periodo de prácticas, 28 estudiantes están cursando Prácticas I (12,2%), 57 de ellos Prácticas II (24,8%), 80 están cursando Prácticas III (34,8%) y 65 están en Prácticas IV (28,3%).

Por último, hemos de tener en cuenta que, dada la deslocalización de los procesos formativos que plantea la modalidad online que caracteriza el Grado, estos estudiantes realizan sus prácticas en diferentes Comunidades Autónomas, siendo las más representativas la Comunidad Valenciana (37,8%), Catalunya (23,5%), la Comunidad de Madrid (10,9%) y Andalucía (8,7%).

Constituyen igualmente parte esencial de la recogida de información los tutores de los centros (n=230), que proporcionan los datos necesarios para la comparación de su percepción del aprendizaje del estudiante frente a la autoevaluación del estudiante.

Por último, el tercer grupo de agentes que forman parte de la recogida de información son los tutores de la Universidad. En este caso, son 8 profesores (n=8), que se responsabilizan del seguimiento del estudiante y evalúan la participación en las tutorías y el cumplimiento de los criterios establecidos para la evaluación de la memoria de prácticas.

## **2.2. Procedimiento**

El criterio para la selección de los sujetos de la muestra de estudio se fundamentará en el análisis del documento de autoevaluación recogido en cada una de las memorias de prácticas presentadas por los estudiantes.

Asimismo, se recogerá la información sobre la calificación numérica asignada por el tutor de centro en el documento "Evaluación del tutor de centro de prácticas" y sobre la calificación otorgada por el tutor de la Universidad en relación a la participación y a la memoria.

### 2.3. Instrumento

En ajuste a las competencias que se asocian a las asignaturas que componen el módulo de Prácticum, para el análisis de la autoevaluación, se plantea un instrumento de elaboración propia, elaborado *ad hoc* para este fin. A pesar de no haber seguido un proceso de validación en sí, su diseño y realización parte de una Comisión Académica de Prácticas, compuesta por responsables de diferentes titulaciones, vinculando las competencias que se deben adquirir con diferentes ítems en los que se refleja el correspondiente grado de adquisición o cumplimiento de las mismas.

Se trata de un cuestionario que incluye 19 ítems agrupados en cuatro dimensiones: 1) Aspectos generales; 2) Competencia docente; 3) Satisfacción y adecuación de las prácticas, 4) Calificación autoasignada.

Para la recogida de los datos sociodemográficos (sexo, periodo de prácticas cursado), se han consultado las bases de datos de la propia institución. Para responder a las dimensiones 1 y 2 (Aspectos generales y Competencia docente), se utiliza una escala del 1 al 5 para valorar el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a las afirmaciones que se proponen: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo, 5) Completamente de acuerdo. Para recoger la información asociada a la dimensión 3 (Satisfacción y adecuación), se utiliza una escala de satisfacción con 5 valores: 1) Muy insatisfecho/a, 2) Poco satisfecho/a, 3) Moderadamente satisfecho/a, 4) Bastante satisfecho/a, 5) Muy satisfecho/a. Por último, la dimensión 4 (Calificación autoasignada) está compuesta por un único ítem en el cual los estudiantes se otorgan una calificación numérica entre 0 y 10, asimilándola a la escala de calificación final que pueden obtener en el marco de la asignatura y que, para el análisis posterior, se enmarcará también en una escala de Suspenso (valores entre 0,00 y 4,99 puntos), Aprobado (valores entre 5,00 y 6,99 puntos), Notable (entre 7,00 y 8,99 puntos) y Excelente (valores entre 9,00 y 10,00 puntos).

---

#### **Dimensión 1. Aspectos Generales**

---

AG1. El alumno ha sido puntal y ha cumplido el horario estipulado.

AG2. Ha avisado/justificado cuando no ha acudido en su horario de prácticas.

AG3. Ha tenido un trato adecuado con el profesorado.

---

#### **Dimensión 2. Competencia docente**

---

CDO1. Cree que el alumno ha conseguido conocer el funcionamiento y organización del centro educativo.

CDO2. Piensa que el alumno ha conocido las características del aula respecto a los niveles de concreción curricular.

---

CDO3. Considera que el alumno ha sido capaz de extrapolar el conocimiento teórico adquirido en su formación a la práctica del aula.

CDO4. Piensa que el alumno ha colaborado de manera adecuada en el seguimiento educativo que se produce en el aula.

CDO5. El alumno ha colaborado con el tutor del centro en cada tarea que se le ha demandado.

CDO6. Ha sabido comunicar a los alumnos las actividades, unidades didácticas y/o tareas que ha tenido que implementar.

CDO7. Ha fomentado las habilidades sociales como la empatía, asertividad...en el trabajo realizado.

CDO8. El alumno tiene conocimiento de las formas de colaboración existentes entre la comunidad educativa y el entorno social.

CDO9. El alumno ha participado en otras actividades propias del docente como claustros de profesores, reuniones...cuando se le ha dado la oportunidad para ello.

### **Dimensión 3. Satisfacción y adecuación de las prácticas**

SAT1. Planificación de las prácticas

SAT2. Adecuación del tiempo (número horas) de prácticas

SAT3. Comunicación con tu tutor de prácticas de la Universidad

SAT4. Funciones realizadas en el centro

SAT5. Nivel de implicación en el centro durante tus prácticas

SAT6. Interés de la formación obtenida en el Seminario realizado

### **Dimensión 4. Calificación autoasignada**

CAL1. ¿Cómo calificarías (del 0 al 10) el trabajo que has realizado durante las prácticas?

Tabla 2. Dimensiones e ítems del instrumento de información. Elaboración propia.

Por otro lado, la información acerca de la evaluación del tutor del centro se ha extraído de un ítem que forma parte del documento de "Evaluación del tutor de centro de prácticas". Concretamente, se plantea la cuestión: "La valoración cuantitativa del trabajo realizada por el alumno ha sido (valora del 0 al 10)", arrojando una puntuación directa que servirá de referencia para contraponer percepciones.

Por último, la evaluación del tutor de la Universidad se ha recogido consultando el Campus Virtual de la institución, calculando el promedio de dos elementos: por un lado, la participación del estudiante en las tutorías inicial de seguimiento y final, y, por otro, los criterios establecidos para la evaluación de la memoria de prácticas realizada.

Se plantea un análisis de datos cuantitativo, basado en la obtención de estadísticos descriptivos (específicamente medidas de tendencia central) mediante Excel y SPSS v.20.

## **3. Resultados**

De un modo general, los estudiantes están Totalmente de acuerdo en todas las afirmaciones que componen la dimensión de Aspectos Generales.

Tanto es así, que la media es de 4,9 o 5 (Completamente de acuerdo) en los ítems relacionados con el cumplimiento del horario, la comunicación de las posibles ausencias y la adecuación del trato con el profesorado.

Por otro lado, no se observan diferencias significativas en relación con estos ítems en relación con el periodo de prácticas que se cursa, con el sexo del estudiante ni con el tipo de centro. Solamente pueden identificarse ligeras desviaciones en la puntualidad y el cumplimiento del horario (AG1) por parte de los estudiantes hombres (4,8/5) en los centros privados (4,8/5).

### **3.1. Percepciones acerca de la competencia docente**

En relación a la dimensión asociada a la Competencia docente, podemos ver que, en general, las puntuaciones medias oscilan entre el 4,4 y el 5 (De acuerdo y Totalmente de acuerdo). Las puntuaciones más altas se vinculan a la colaboración del estudiante con cada tarea demandada por el tutor (5/5), la colaboración del estudiante en el seguimiento educativo de los estudiantes en el aula (4,9/5) y el fomento de las habilidades sociales como la empatía, asertividad...en el trabajo realizado (4,9/5). Por el contrario, las puntuaciones más bajas se vinculan al conocimiento del estudiante sobre las formas de colaboración existente entre la comunidad educativa y el entorno social (4,5/5) y a su participación en otras actividades del docente como claustros de profesores o reuniones (4,4/5).

Si analizamos por periodo de prácticas, las puntuaciones más bajas en todos los ítems que componen la dimensión de Competencia docente se encuentran en Prácticas I y, habitualmente, crecen según avanza el periodo de prácticas que cursan los estudiantes. Si bien, las diferencias no son demasiado significativas (distan entre 0,1 y 0,4 puntos y siguen ubicándose en la franja de Totalmente de acuerdo o De acuerdo), destacamos la percepción diferenciada de los estudiantes en el CDO9, vinculado a la participación del alumno en otras actividades propias del docente como claustros de profesores o reuniones.

Por otro lado, este mismo ítem es el único que arroja diferentes percepciones entre hombres y mujeres, habiendo tenido mayores oportunidades de colaboración en otro tipo de actividades los primeros (4,6) que las segundas (4,3).

Por último, no existen prácticamente diferencias entre las percepciones de los estudiantes en función del tipo de centro en que han realizado las prácticas (concertado, privado o público). Las puntuaciones medias son prácticamente iguales en todos los ítems que componen esta dimensión a excepción del mismo en que se encontraban diferencias en análisis anteriores. En este caso, los estudiantes que han cursado sus prácticas en centros públicos, perciben mayores posibilidades de colaboración en otras actividades

propias del docente (4,7/5) que los estudiantes que las han realizado en centros concertados (4,3) o en centros privados (4,2).

### **3.2. Percepciones acerca de la satisfacción y adecuación de las prácticas**

El nivel general de satisfacción de los estudiantes con las prácticas es bastante satisfecho/a o muy satisfecho/a.

El mayor nivel de satisfacción se asocia a los ítems SAT5 (Nivel de implicación en el centro durante las prácticas) con un promedio de 4,9/5, SAT1 (Planificación de las prácticas) y SAT4 (Funciones realizadas en el centro), ambas con un 4,7/5.

Por el contrario, los alumnos estarían menos satisfechos con el interés de la formación obtenida en Seminario (4,3/5) y la adecuación del tiempo (número de horas) de prácticas (4,5/5).

Si analizamos estos datos en función del periodo de prácticas que cursan los estudiantes, hay una menor satisfacción por parte de los estudiantes de Prácticas I que en los estudiantes del resto de periodos de prácticas. De hecho, el nivel de satisfacción del estudiante en relación a los ítems SAT1 (planificación de las prácticas), SAT2 (adecuación del tiempo de prácticas) y SAT3 (comunicación con el tutor de prácticas de la Universidad) crece entre 0,3 y 0,6 puntos según avanzan los periodos de prácticas.

Volviendo a los estudiantes que cursan Prácticas I, su satisfacción es menor especialmente en los ítems vinculados al número de horas de prácticas y la comunicación con el tutor de prácticas de la universidad (4,3/5 y 4,2/5 respectivamente). Cabe destacar también un menor nivel de satisfacción de los estudiantes de Prácticas II (4,1/5) y Prácticas III (4,2/5) en relación con el interés de la formación obtenida del seminario que en otros periodos.

Si analizamos esta dimensión focalizando sobre el sexo del estudiante, observamos que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a su percepción sobre la satisfacción y adecuación de las prácticas.

Destacamos únicamente que, al margen de la satisfacción general con el nivel de implicación en el centro durante las prácticas, los hombres están especialmente satisfechos con las funciones realizadas en el centro (4,9 frente al 4,7 de las mujeres) y con el interés de los Seminarios (4,6 frente a 4,4). Mientras, las mujeres están más satisfechas que los hombres en la comunicación con el tutor de la Universidad (4,8 frente a 4,6).

Por último, analizando las posibles variaciones en función del tipo de centro donde se realizan las prácticas, en general, no hay diferencias significativas en los ítems que componen la dimensión.

Aun así, destacamos que la satisfacción de los estudiantes que cursan sus prácticas en centros privados es menor en cuestiones asociadas a la planificación de las prácticas (4,4/5) y la adecuación del tiempo de prácticas (4,2/5), que en el resto de centros. Por el contrario, muestran un nivel de satisfacción mayor en la



comunicación con el tutor de la Universidad (4,8/5) y en su nivel de implicación en el centro durante las prácticas (5/5).

Mientras, los estudiantes que han realizado sus prácticas en centros públicos, están especialmente satisfechos con las funciones realizadas en el centro (4,9/5).

### **3.3. Percepciones acerca de la calificación auto-asignada**

Como apuntábamos anteriormente, la última dimensión se materializa en un único ítem en el cual se solicita a los estudiantes que se autoasignen una calificación numérica entre 0 y 10 en base a la percepción que tengan sobre su trabajo durante las prácticas.

En general, los alumnos tienen una percepción excelente de su trabajo en el centro, siendo la media de 9,4 puntos.

De hecho, la media de la puntuación es alta independientemente de variables como el periodo de prácticas, el sexo del estudiante y del tipo de centro en que hayan realizado las prácticas.

A pesar de ello, cabe destacar que hay ligeras variaciones en relación al periodo de prácticas. Mientras que los estudiantes de Prácticas I puntúan un 9,2/10, la puntuación media sube hasta un 9,5/10 en Prácticas IV, mostrando una tendencia ascendente de la nota según van avanzando en los periodos de prácticas.

Por otro lado, los estudiantes que cursan sus prácticas en centros privados tienen una percepción ligeramente superior de su trabajo (9,6) que los que las realizan en centros concertados o públicos (9,4).

### **3.4. La evaluación del tutor del centro y el tutor de la universidad frente a la calificación autoasignada**

Como complemento al análisis cuantitativo de los datos recogidos a través del instrumento, hemos considerado relevante contraponer la percepción de los estudiantes respecto a su desempeño con la percepción del tutor en el centro y la percepción del tutor de la Universidad.

Tal y como se apuntaba anteriormente, la evaluación del tutor del centro se ha recogido a través de la calificación numérica que este ha otorgado al estudiante en función de su labor en el centro y, la del tutor de la Universidad, de la participación del estudiante en las tutorías y de la memoria de prácticas realizada.

Al igual que la autoevaluación, la evaluación del tutor del centro y la del tutor de la Universidad se expresan en una escala de calificación numérica entre 0 y 10.

Los resultados arrojan que, a grandes rasgos, los tres agentes (tutor del centro, tutor de la Universidad y estudiante) tienen una percepción excelente del trabajo del estudiante, con puntuaciones medias entre 9,2 y 9,6 puntos.

Es destacable que la percepción del tutor del centro es ligeramente superior a la del resto de agentes, siendo la puntuación más baja la otorgada por el tutor de la Universidad.

Si exploramos estos resultados en función del periodo de prácticas que está cursando el estudiante, podemos observar que la puntuación del tutor del centro es superior independientemente del periodo, así como que la puntuación otorgada por el tutor de la Universidad es inferior en todos los periodos. La autoevaluación del estudiante, por su parte, se ubica como una percepción intermedia a la del resto de agentes.

Por otro lado, mientras que la puntuación del tutor del centro se mantiene prácticamente en todos los periodos, podemos observar que la calificación otorgada por el tutor de la Universidad aumenta en función del avance del periodo de prácticas (ver figura 1), tal y como sucedía con la autoevaluación de los estudiantes.

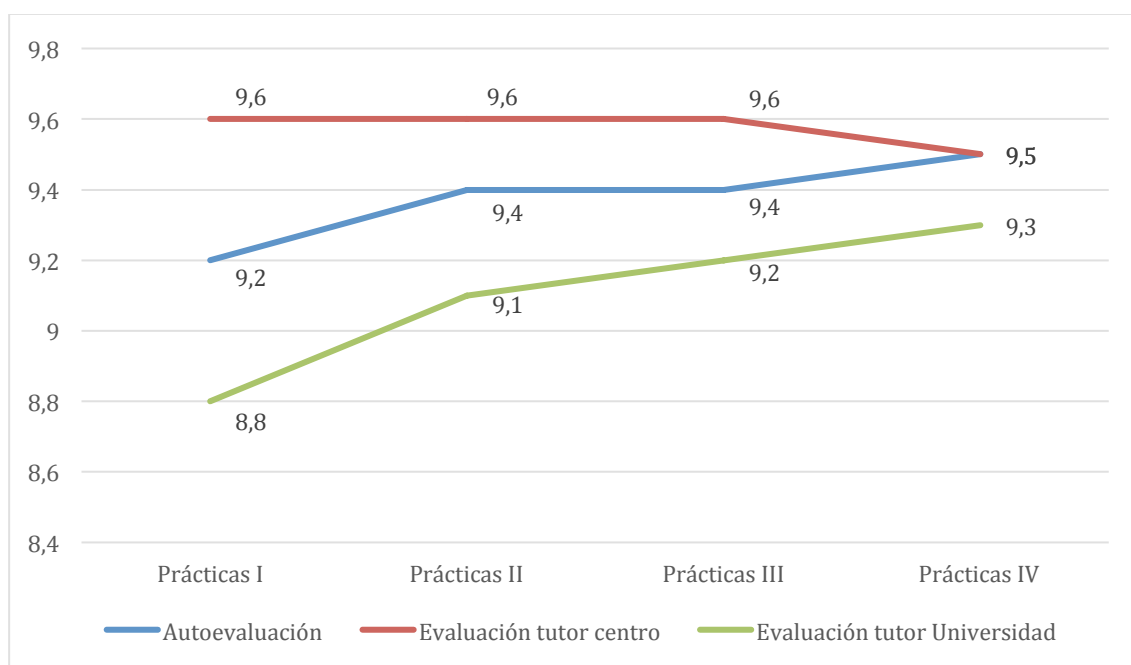


Figura 1. Evaluación de los agentes por periodo de prácticas. Elaboración propia.

Analizando los resultados en función del sexo del estudiante, como apuntábamos anteriormente, no había diferencias en la autoevaluación. Sin embargo, sí existen ligeras diferencias en la percepción del aprendizaje por parte del tutor del centro y del tutor de la Universidad. Concretamente, ambos agentes asignan una mayor puntuación (entre 0,2 y 0,3 puntos) a las mujeres que a los hombres.

Por último, si analizamos los resultados en base al tipo de centro en que han realizado las prácticas los estudiantes, no existen diferencias en la puntuación que asignan los tutores de los centros y son ligeramente superiores las asignadas por el tutor de la

Universidad en los estudiantes que han realizados sus prácticas en centros públicos.

#### **4. Conclusiones**

Apuntábamos anteriormente que la autoevaluación constituía una herramienta fundamental para conocer la percepción de los estudiantes en relación a su proceso de aprendizaje.

Tal y como apuntaban Criado et al. (2009), su potencial nos ha permitido constatar su utilidad para la reflexión y la identificación de dificultades y aciertos en el desarrollo de las prácticas escolares.

En este sentido, se ha visto favorecido el análisis merced al hecho de que el instrumento de evaluación tuviera unos indicadores definidos, coincidiendo con las ideas de Cebrián y Monedero (2014).

Su utilización nos ha permitido constatar que los estudiantes tienen una percepción muy positiva de su desempeño en los centros de prácticas en relación a las diferentes competencias que se asocian a estas asignaturas.

Por un lado, las prácticas han servido para extrapolar el conocimiento teórico adquirido en su formación a la práctica del aula, reforzando los planteamientos de García (2017), Mayorga et al. (2017) o Egido y López (2016).

Además, ha podido confirmarse la importancia de la labor del tutor del centro y del tutor de la Universidad en el proceso formativo, gracias a la percepción positiva del estudiante en relación a la colaboración y la comunicación con ellos, siguiendo los planteamientos de Martínez y Raposo (2011) y González y Laorden (2012). Cabe destacar, en relación a esto, que los estudiantes de magisterio perciben la utilidad de las prácticas para los procesos de socialización profesional, en consonancia con las ideas de Bodas et al. (2016).

Por otro lado, y coincidiendo con las conclusiones de Álvarez et. al (2007), no han podido observarse diferencias significativas en la percepción de los estudiantes en función del sexo, pero sí en otras variables como el periodo de prácticas cursado o la titularidad de los centros. Así, los resultados muestran que según avanzan los periodos de prácticas, la satisfacción es mayor y que los centros públicos son más abiertos con los estudiantes.

Por último, cabe destacar que los estudiantes tienen una percepción más elevada de su desempeño que los tutores de la universidad, pero no que la de sus tutores en el centro, coincidiendo parcialmente con las ideas de Grande et. al (2017).

#### **5. Referencias bibliográficas**

Álvarez, E. Iglesias, M.T. y García, M.S. (2007). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1-2), 65-78.

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

Bodas, E., González, R. y Martín, A.M. (2016). La adquisición de las competencias en el Prácticum II del Máster de Formación del Profesorado a través de las actividades de aprendizaje y de la interacción en la tutoría. En J. Bernal (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 417-421). Zaragoza, España: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Caso, A.M. y Alonso, M<sup>a</sup>.D. (2016). Procedimiento y evaluación del prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de León. *Revista Prácticum*, 1(1), 114-122.

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

Cebrián, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 31(1), 62-79.

Cid, A. y Ocampo, C.I. (2013). Funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio y Psicopedagogía. En L. Iglesias (Coord). *Desarrollo de competencia personales y profesionales en el Prácticum* (pp. 1-36). Lugo: Unicopia.

Colén, M.T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79.

Criado, M<sup>a</sup>.J., Marcos, J.L., García, O. y Martínez, R. (2009). El Prácticum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. *Pulso*, 32, 201-220.

Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el prácticum de Magisterio. Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios Sobre Educación*, 30, 217-237. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>

Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

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

García, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el prácticum: percepciones de

los estudiantes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>

González, M. (2011). El prácticum en la formación docente: mitos, discursos y realidades. En S. Ramírez, C. A. Sánchez, A. García y M. J. Latorre (Coords.). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria* (pp. 13- 29). Madrid: EOS.

González, M. y Fuentes, E.J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

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: Revista de Educación*, 35, 131-154.

González, R. y Medina, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de educación infantil. En A. Medina, A. de la Herrán y M.C. Domínguez (Coords.). *Formación de profesorado de frontera* (pp. 23-58). Madrid: UNED.

González, R., Martín, A.M. y 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.

Grande, M., Arias, A.E. y Vázquez, J.L. (2017). Comparativa entre la autoevaluación del alumno y la evaluación del profesor empleando e-rúbricas en el prácticum. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 606-611.

Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.

Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F. y Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.

Ongóndo, C. O. y Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the prácticum: A literature review. *Educational Research and Review*, 4(11), 515-524.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 29 de diciembre, 312, 53747-53750. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449).

Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281

Sepúlveda, Ma.P., Gallardo, M., Mayorga, Ma.J. y Madrid, D. (2017). La evaluación del Prácticum: un proceso clave en la

construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110.

Tejada, J., Carvalho, M.L. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. DOI: 10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp

Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 91-110.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Valle, J.M. y Manso, J. (2018). El prácticum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 33-40.

Vick, M. (2006). It's a difficult matter: Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2(34), 181-198.

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

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

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

## **Supervisão pedagógica: função do professor cooperante na escola durante o estágio**

## **Supervisión pedagógica: función del profesor cooperante en la escuela durante la prácticum pedagógica**

**Natália Lopes**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) – Portugal  
natamlopes@hotmail.com

Fecha de recepción 17-02-2019  
Fecha de aceptación 20-05-2019

Lopes, N. (2019). Supervisão pedagógica: função do professor cooperante na escola durante o estágio. *Revista Practicum*, 4(1), 55-69.

## **Resumo**

Após a formação acadêmica (onde se passa por diversas disciplinas, todas importantes e relevantes) surge o contacto direto com a realidade profissional - o Estágio Pedagógico (requisito curricular obrigatório), onde os alunos que ainda não exercem a docência podem aprender com aqueles que já possuem experiências na atividade docente e que exercem uma supervisão pedagógica eficiente e determinada que integre o estagiário no universo da escola - o professor cooperante. O presente artigo tem como objetivo primordial apresentar o perfil/papel do professor cooperante nos estágios supervisionados no âmbito da docência no ensino básico e as suas contribuições nesta caminhada sob a sua ótica, já que este desempenha um papel essencial para a concretização do estágio favorecendo a articulação entre a instituição de ensino superior (professor orientador de estágio), estagiário e a escola onde se realiza o estágio. O *locus* deste texto é portanto a orientação do estagiário por parte do professor cooperante da escola básica, e não por parte do professor orientador.

**Palavras-Chave:** Estágio Supervisionado, Orientador, Estagiário, Professor Cooperante.

## **Resumen**

Tras la formación académica donde se pasa por diversas disciplinas, todas importantes y relevantes, surge el contacto directo con la realidad profesional -la Prácticum Pedagógica-, requisito curricular obligatorio, donde los alumnos que aún no ejercen la docencia pueden aprender con aquellos que ya tienen experiencias en la actividad docente y que realizan una supervisión pedagógica eficiente y determinada que integre al aprendiz en el universo de la escuela - el profesor cooperante. El presente artículo tiene como objetivo primordial presentar el perfil / papel del profesor cooperante en las prácticas supervisadas en el ámbito de la docencia en la enseñanza básica y sus contribuciones en esta caminata bajo su óptica, ya que éste desempeña un papel esencial para la concreción del Prácticum, favoreciendo la articulación entre la institución de enseñanza superior (profesor orientador de Prácticum), estudiante en prácticas y escuela donde se realiza el Prácticum. El foco de atención de este artículo es, por lo tanto, la orientación del estudiante en prácticas por parte del profesor cooperante de la escuela básica, y no por parte del profesor tutor académico.

**Palabras Clave:** Prácticum Curricular Supervisada, Tutor, alumno, Profesor Cooperante.



## 1. Introdução

O século XXI trouxe enormes mudanças na sociedade e, conseqüentemente, na escola e nos professores. A escola teve que “abrir portas” à inovação e à mudança de práticas e os professores passaram a estar abertos às críticas construtivas uns dos outros, começaram a trabalhar em conjunto e a preparar-se científica e também pedagogicamente para desenvolver e, concomitantemente, melhorar os processos de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o estágio supervisionado continuou a ter um papel preponderante embora tivesse sido necessária uma adaptação cada vez maior dos currículos das licenciaturas em ensino, passando, por exemplo, a formação inicial dos professores a incluir o mestrado para se poder lecionar. Na verdade, a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional (Decreto-Lei nº 43/2007).

No que concerne ao estágio supervisionado efetivamente este “(...) concede aos alunos futuros professores inúmeras oportunidades que de outra maneira não lhes seriam dadas, tais como: aplicação em contexto prático das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso; aquisição de novos conhecimentos e competências que advêm das várias experiências práticas que surgem no decorrer do estágio ou até mesmo aprimorar os já existentes; a de testarem o seu compromisso com uma carreira profissional; a oportunidade de identificarem as áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e onde se sentem mais à vontade, bem como as áreas mais frágeis que necessitam ainda de algum aperfeiçoamento e, ainda, a oportunidade de desenvolverem uma visão mais realista do mundo do trabalho em termos daquilo que lhes é exigido e das possibilidades que o mesmo lhes poderá oferecer” (Lopes & Bastos, 2017, p. 75).

A acompanhar o estágio supervisionado<sup>1</sup> dos professores em formação está um professor da universidade em que o estagiário está inscrito, da sua área científica de formação (o professor orientador da universidade) e o professor orientador de escola (professor cooperante) que é o que acompanha, com maior proximidade, os trabalhos dos estagiários ao longo do seu estágio pedagógico. Nesta caminhada é fulcral que entre o orientador, o professor cooperante e os estagiários se estabeleça, desde cedo, uma relação aberta e de confiança que facilite a aceitação, por parte dos estagiários, das críticas construtivas apresentadas pelos orientadores de modo a que estes sejam orientados

---

<sup>1</sup> Nos cursos de formação de professores espera-se que o estagiário permaneça por um determinado período de tempo na escola e/ou em sala de aula sendo orientado pelo professor da escola básica (professor cooperante) e pelo professor da universidade a fim de se aproximar do seu futuro campo de atuação, da profissão de professor e das suas práticas.

na direção adequada antes da sua iniciação na profissão. Daí se reconhecer o valor formativo da parceria entre a universidade e a escola na formação dos estagiários. Tal como Pimenta e Lima (2004, p. 107) considera-se que “uma parceria mais viva e eficaz entre a universidade e a escola” tenderia a proporcionar mais conhecimentos e aprendizagens para ambas as partes. Na verdade, o orientador da universidade e o professor cooperante são elementos essenciais no percurso dos estagiários, pois ajudam a dissipar qualquer escuridão e a descobrir o sentido de ser professor, uma vez que são mediadores e parceiros no processo formativo dos futuros professores (Lopes & Bastos, 2017, p. 78). Diversas são as características consideradas importantes na condução de um processo de supervisão pedagógica. Como sublinham Alarcão e Tavares (2007, p. 45): “a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois (...)”.

Considerando que várias pesquisas têm sido realizadas sobre os atores do processo de estágio (Albuquerque et al., 2005; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Lopes & Bastos, 2017), neste artigo importa dar voz ao professor cooperante por ser um elemento central do processo de orientação. Assim, o propósito central deste estudo foi procurar compreender o modo como os professores cooperantes se posicionam no exercício das tarefas de orientação.

Trata-se de um estudo descritivo baseado em revisão de literatura de abordagem qualitativa, além da própria percepção a respeito do assunto abordado. A obtenção dos dados realizou-se por meio da pesquisa de capítulos de livros e artigos e pelo contacto com alguns professores cooperantes do concelho de Vila Real ao longo do ano letivo de 2016/2017.

Discorre-se inicialmente sobre a pertinência do estágio supervisionado na formação de professores. Posteriormente, aborda-se cada um dos três intervenientes do estágio profissional na formação de professores (professor cooperante, professor orientador e estagiário) dando maior atenção ao papel e ação do professor cooperante.

## **2. O estágio supervisionado na formação de professores: alguns apontamentos**

O futuro professor ao chegar ao momento da prática (estágio) estará sob a orientação de profissionais experientes (professor orientador da universidade e professor cooperante da escola) que constroem um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações frente a novas situações que se apresentam na prática dos seus alunos. Efetivamente, são mobilizados pelos formadores de professores nas ações formativas “um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional” (Tardif, 2012, p.

61). Na verdade, é na formação inicial de professores que estes adquirirem os conhecimentos (teóricos, disciplinares e didático-pedagógicos), chamados de saber curricular (organizado e selecionado segundo as instituições de ensino e as disciplinas curriculares), que irão favorecer a atuação do estagiário no estágio supervisionado e que contribuirá para a prática pedagógica dos futuros professores (Imbernón, 2005).

É no momento da realização do estágio supervisionado (uma componente curricular essencial entre as várias disciplinas que compõem o currículo acadêmico dos cursos acadêmicos) que se realiza o confronto da teoria ensinada com a prática vivenciada no cotidiano das escolas, pois é aí que o estagiário utiliza os saberes adquiridos ao longo da sua formação. É mediante o estágio supervisionado que os conhecimentos, adquiridos ao longo dos vários anos do curso, são refletidos, analisados e reformulados. É nesse momento que o estagiário e os orientadores (o da universidade e o da escola) refletem sobre a realidade escolar e conseqüentemente analisam as ligações existentes entre a escola e as teorias estudadas no processo de formação acadêmica dos diferentes cursos acadêmicos.

No decorrer do estágio supervisionado, pode-se descobrir a realidade do que é ser professor, pode-se lidar com novas experiências, adversas ou não, enfrentar desafios e, a partir disso conseguir analisar e reformular os principais aspectos e alcançar a superação, já que o estágio possibilita uma aproximação da realidade da sala de aula e da escola, propiciando a oportunidade do estagiário se aproximar da realidade na qual atuará futuramente. Essa possibilidade antecede a profissão de professor e permite compreender a carreira docente, pois é no *locus* do estágio que a identidade profissional do aluno é gerada e construída, é quando a teoria começa a dialogar com a prática.

Assim, o estágio supervisionado pode ser considerado como "o momento em que o aluno revela a sua criatividade, independência e caráter. (...) O estágio curricular supervisionado é, durante os estudos, a disciplina que conduz à descoberta de meios importantes para o preparo do trabalho a ser executado em qualquer profissão". (Bianchi et al., 2005, p.1). A responsabilidade do estágio é, portanto, muito grande, uma vez que se propõe possibilitar ao estagiário a vivência da sua futura prática.

Nesta caminhada o papel do professor, que recebe e orienta os estagiários, é essencial e importante "(...) e deve ser evidenciado e valorizado" Benites (2012, p. 21). Segundo Martínez e Raposo (2011, p. 97) ele "(...) facilita o contacto com a futura realidade profissional e atua como um modelo baseado no "deixar fazer". A sua principal responsabilidade baseia-se na promoção de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento formativo dos alunos na prática", ou seja, deve apoiar e orientar o futuro professor proporcionando-lhe ambientes formativos que estimulem um "saber didático", que contribuam para a ampliação da visão do que pode ser o ensino e das variadas metodologias e estratégias de ensino disponíveis, a promoção do

autoconhecimento e da reflexão sobre as próprias práticas e a transferência de conhecimentos úteis para a prática profissional dos formandos (Alarcão & Roldão, 2008).

### **2.1. O ciclo da supervisão**

Sendo a supervisão pedagógica um processo, um trabalho contínuo ao longo de cerca de um ano letivo passa, obviamente, diversas fases. Assim, pode-se dizer, de acordo com Trindade (2007), que a supervisão pedagógica, independentemente do modelo que segue, deve de ter três etapas distintas: observação, reflexão, avaliação.

A primeira etapa é a da observação. Observar é muito mais do que ver, é assistir com um suporte teórico e com uma determinada finalidade. Assim, há um observador que planeia a observação selecionando ou criando instrumentos para a realizar com um objetivo, o que é observado que, no caso da supervisão pedagógica, é a prática pedagógica do estagiário. A observação possibilita a recolha de informação sobre as capacidades e comportamentos do observado. Essa informação recolhida terá uma de duas funções, inicialmente a de detetar os pontos fortes e os pontos fracos do estagiário para poder orientar o processo de ensino-aprendizagem que ele desenvolve com os seus alunos e, em última instância, a de produzir juízos de valor sobre esse mesmo comportamento.

Posteriormente, deve também ser dado espaço ao estagiário para refletir (etapa da reflexão) sobre o que se passou durante os processos de ensino-aprendizagem com os "seus" alunos e sobre os seus próprios comportamentos e atitudes. Esta reflexão deve ser fomentada e orientada pelo orientador utilizando as reflexões e informações fornecidas pelo estagiário mas também a informação recolhida na observação realizada.

A etapa final do processo de supervisão pedagógica é a da avaliação, existindo a avaliação formativa e a sumativa. A avaliação formativa é aquela que se vai realizando ao longo de todo o ano letivo e que decorre das observações realizadas pelo orientador do estagiário quando se desloca à sala de aula e pelo professor cooperante e da troca de ideias entre os três intervenientes. A função desta avaliação é a de salientar os aspetos positivos e os aspetos negativos do modo de atuação do estagiário para que este mantenha os comportamentos adequados e corrija os menos próprios e, sobretudo, para que reflita sobre o modo como conduz o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos. Inevitavelmente, no final do ano letivo, será necessário a formulação de juízos de valor sobre o processo de ensino-aprendizagem conduzido pelos estagiários e sobre as suas capacidades para encetarem a carreira docente e é o orientador e o professor cooperante que o acompanharam durante todo o ano letivo que são chamados a formar esse juízo de valor e fazer uma avaliação sumativa.

### **3. Perfil /papel de competências do professor cooperante face ao estagiário**

O Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, revia em Portugal, as condições da atribuição de habilitação para o exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário<sup>2</sup>. No que se refere ao orientador de escola, este passa a ser denominado de professor cooperante que é um professor habilitado, que receciona o estagiário na escola para a realização do estágio profissional e media a relação deste com a prática pedagógica.

As características necessárias ao exercício, com qualidade, das funções de professor cooperante, orientador da formação de professores, são várias e diversificadas. Algumas características, que constituem condições essenciais às funções de orientador de estágio são definidas como pré-requisitos. Os pré-requisitos englobam o conjunto de condições a que deve obedecer qualquer docente que se proponha como professor cooperante.

As competências identificadas como necessárias ao exercício pedagógico foram sistematizadas, por motivos de operacionalização do perfil de competências, em atributos e competências pedagógicas. Os atributos referem-se ao conjunto de características técnico-profissionais que definem o professor competente. Estas características são importantes, necessárias e concorrem para a eficácia das funções do professor cooperante. Desejavelmente devem estar presentes desde o início das funções de orientação, devendo constituir critério de seleção inicial dos professores cooperantes, de entre a grande panóplia de docentes que cumprem os pré-requisitos. As competências pedagógicas englobam os conhecimentos, aptidões e atitudes que todo o professor cooperante deve possuir, porque são indispensáveis aos processos de ensino e aprendizagem.

**Consideram-se pré-requisitos para as funções de professor cooperante (Decreto-Lei nº 43/2007):**

- Ter um grau da especialidade.
- Possuir pelo menos três anos de atividade docente à data de início de funções como professor cooperante.
- Manifestar motivação e disponibilidade para a função.

**Consideraram-se atributos (Decreto-Lei nº 43/2007):**

- Responsabilidade profissional.
- Segurança técnico-profissional como professor e capacidade de gerir e mobilizar recursos.
- Capacidade de análise e de crítica.
- Domínio da metodologia básica de investigação.
- Comunicação eficaz, oral e escrita, nos múltiplos contextos profissionais.
- Capacidade de estabelecer relações de cooperação e apoio.

---

<sup>2</sup> Definia as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determinava, ao mesmo tempo, que a posse deste título constituía condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio.

Estas competências são mobilizadas em todo o processo de orientação, devendo, no seu núcleo, estar adquiridas no momento em que um professor aceita assumir a responsabilidade de acompanhar e promover a aprendizagem de um estagiário.

### 3.1. Funções

Neste âmbito, designadamente nas instituições públicas de formação em Portugal, os documentos reguladores definem de forma concreta as tarefas e papéis do professor cooperante. Assim, as funções são:

- Receber o estagiário (futuro professor).
- Colaborar e orientar o estagiário dentro do espaço escola e no contexto de sala de aula (cede ao estagiário a documentação necessária e os conteúdos curriculares que deverá trabalhar com os alunos de modo a cumprir com o programa das diferentes componentes do currículo).
- Supervisionar os planos de aula, verificando se o tempo previsto no plano de aula condiz com o necessário para aquele conteúdo ser desenvolvido, averiguando se as atividades/recursos propostos vão ao encontro dos alunos e constatando se a avaliação preparada está de acordo com o conteúdo a trabalhar na sala de aula.
- Apoiar na elaboração dos planos de aula e do relatório de estágio.
- Presenciar às aulas do estagiário.
- Auxiliar os estagiários na aplicação crítica, criteriosa e reflexiva dos inúmeros conhecimentos.
- Contribuir para a elaboração e construção de outros conhecimentos.
- Subsidiar, estes futuros professores, a enfrentarem situações problematizadoras em que eles se depararão no exercício da docência.
- Avaliar o percurso e o desempenho do estagiário e apresentar parecer avaliativo.
- Enviar ao professor orientador (da Universidade) as informações necessárias da atuação do estagiário para que intervenções de aperfeiçoamento da aprendizagem sejam realizadas.

Segundo Vieira (1993) as funções gerais do professor cooperante, são:

- *Informar* - é fundamental fornecer informação relevante e atualizada, no âmbito da supervisão, observação e didática, em função dos objetivos e necessidades de formação do estagiário.
- *Questionar* - o professor cooperante deve ser capaz de problematizar, interrogando sobre a realidade que observa, equacionando os problemas da prática e procurando opções alternativas.
- *Sugerir* - deve propor ideias, práticas, soluções, que motivem e impulsionem a realização de projetos e aulas pelos quais ambos se responsabilizam juntamente.
- *Encorajar* - no âmbito do relacionamento interpessoal, na medida em que a carga afetiva pode influenciar o equilíbrio emocional do

professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional.

- *Avaliar* – deve fazer um juízo de valor sobre a prática do estagiário. A avaliação deve ser focada no seu sentido formativo, essencial à monitorização da prática pedagógica, e não de classificação.

Para Reis (2011) as funções essenciais do professor cooperante são 3: acompanhar, ajudar e orientar o trabalho dos estagiários clarificando as regras das planificações, os objetivos da aula, as estratégias para a sua concretização e a possibilidade de diferenciação em relação a alguns alunos. Deve ainda reconstruir, em conjunto com o estagiário, os acontecimentos da aula, solicitar-lhe uma reflexão sobre o que considera ter corrido bem na aula, o que gostaria de melhorar e como, e referir eventuais situações atípicas. Deverá também descrever os comportamentos observados em vez de os avaliar, ser concreto e específico, centrar-se em comportamentos que o estagiário tenha capacidade para modificar, e por fim, apresentar sugestões construtivas.

O papel do professor cooperante é por isso fundamental, pois deverá propiciar as condições para que o estágio se realize de maneira honesta e proficiente para o estagiário, para os alunos da escola, bem como, para a escola como instituição de ensino e corresponsável pela formação inicial de professores. Ele é, no campo de estágio, um observador *in loco*, participante das ações dos estagiários na sua turma caso seja necessário. Segundo Francisco (2001) os professores cooperantes, são extremamente importantes, pois a supervisão exige a clareza conceitual embasada numa relação entre “supervisor e supervisionado” via processo de ajuda, orientação e colaboração num clima relacional positivo; pautada num trabalho metodológico variado decorrente de uma série de atividades que venham ao encontro das necessidades dos estagiários num determinado momento do processo, por meio de um procedimento avaliativo permanente e global.

Para as autoras Pimenta e Lima (2004, p.127) a função do professor cooperante “ (...) será, à luz da teoria, refletir com os seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que resinifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos”.

#### **4. Perfil /papel do professor orientador da universidade face ao estagiário**

Apesar da reflexão que aqui se apresenta se focar essencialmente no professor orientador da escola de educação básica, pois a prática de Ensino Supervisionada na ótica do professor orientador da universidade já foi abordada anteriormente (Lopes & Bastos, 2017), é importante reafirmar que o papel dos professores formadores (orientadores de estágio da universidade) é também muito importante no processo formativo dos professores estagiários. Reconhece-se a grande influência

que o orientador (da universidade) exerce na formação dos futuros professores e a importância do seu papel de aconselhar, partilhar saberes e experiências.

Vieira (1993), Zeichner (1993), Francisco (2001) e Alarcão e Tavares (2007) enfatizam como, Lopes & Bastos (2017), o papel fundamental de supervisão pedagógica dos professores formadores da universidade, responsáveis pelos estágios, que exercem na preparação dos estagiários futuros professores, na medida que este trabalho propicia um ambiente formativo em que os estagiários utilizam os conhecimentos teóricos aprendidos na Formação Inicial em situações concretas de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que também potencializam novos conhecimentos profissionais.

Os orientadores fazem visitas regulares aos espaços de atuação dos estagiários. Assim, ao longo de cada semestre é comum o professor orientador assistir a duas ou três aulas de cada orientando. Esse número não é fixo e varia de acordo com a necessidade de cada estagiário, ou da resolução de cada instituição, ainda que seja apenas uma referência e não uma norma rígida a ser cumprida. Essas visitas são combinadas e agendadas previamente com os estagiários.

Independentemente do número de aulas agendadas, o acompanhamento do orientador está presente em todas as etapas, desde a escolha do local do estágio, a observação desse local, o planeamento, o desenvolvimento e até à avaliação do mesmo. Enfim, é um mediador que responde pelas práticas pedagógicas dos seus orientandos.

## **5. Caminhada do estagiário ao longo do seu estágio profissional**

Depois da atribuição da escola e da definição do seu orientador no *campus* da escola (aqui definido como professor cooperante) o estagiário (aluno que assumirá a função de professor) realiza várias etapas:

- Estabelece contato inicial com a escola selecionada para cumprir formalidades (conhecer a direção do agrupamento de escolas que o receberá, saber os seus horários e tomar conhecimento de quem será o orientador que o acompanhará no desenvolvimento das atividades que ocorrem naquele espaço).
- Contata com o professor cooperante (orientador de estágio na escola, seu "companheiro de caminho").
- Realiza a pesquisa e análise documental (Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades).
- Participa em reuniões - conselhos de Turma, reuniões com os encarregados de educação e todas as convocadas quer pelo supervisor quer pelo orientador.
- Respeita os valores, as normas e os documentos orientadores da vida institucional.
- Elabora os planos de aulas (com indicação do supervisor e ajuda do professor cooperante).



- Assume a responsabilidade da turma promovendo uma prática educativa contextualizada com as características dos alunos e da comunidade e com as prioridades e os objetivos do projeto educativo e curricular da escola de modo a que os alunos possam atingir as metas curriculares.
- Responde com profissionalismo às tarefas solicitadas demonstrando conhecimentos.
- Estimula o interesse dos alunos e proporciona momentos de aprendizagem.
- Cumpre as orientações dos orientadores de estágio e dos professores cooperantes na elaboração, execução e avaliação dos respetivos projetos de intervenção socioeducativa.
- Constrói e apresenta o relatório de estágio.
- Avalia e auto avalia o seu processo de estágio.

É no contexto de estágio que o estagiário experiencia a própria dialética do exercício profissional em contexto próprio, mediante efetivas situações culturais, sociais, políticas e históricas. Por isso, estagiar é muito mais do que dar aulas: é, essencialmente, inserir-se no espaço escolar, conhecer essa realidade, identificar os seus problemas, procurar soluções pertinentes, ensinar, instigar a aprendizagem de todos os alunos. O aluno estagiário recebe formação, por parte da universidade e também por parte da escola, para tornar-se professor.

## **6. A orientação do estágio num curso de formação de professores: a visão de um professor cooperante (o professor orientador na escola)**

Cada professor cooperante tem determinadas características que o distingue dos outros professores cooperantes da mesma escola ou do mesmo grupo disciplinar. Na verdade, estes são diferentes em termos de conceções pessoais, profissionais e de experiência. Assim, também cada núcleo de estágio apresenta determinadas características do seu professor cooperante e certas partilhas pedagógicas. Por isso, entre as muitas atividades que cada professor cooperante pode desenvolver ao longo do processo de supervisão elencam-se apenas algumas. Na verdade, ao longo de um período de estágio é natural que se dê algum suporte teórico aos estagiários, se faculte documentação essencial da vida da escola (projeto educativo, regulamento interno) para que façam uma leitura atenta e assim possam realizar uma prática contextualizada, se orientem quanto à elaboração do plano de aula, se dissipe e sane dúvidas, sugira leituras, forneça o *feedback* da atuação docente para que possam aperfeiçoar a sua prática pedagógica e avalie a sua prestação em contexto de sala de aula já que a avaliação final do estagiário também contempla a avaliação do professor orientador da escola.

Apesar do trabalho desenvolvido ser amplo e demandar dedicação de esforços e tempo junto do estagiário que está num momento

importante da sua formação, nunca se deve querer receber estagiários para substituir o professor orientador, como muitas vezes acontece. O grande propósito é, por isso, ajudar os estagiários no seu desenvolvimento pessoal e profissional independentemente do caminho que estes venham a seguir posteriormente, sendo quase certo que durante a sua caminhada, com o professor cooperante, eles serão certamente conduzidos a seguir o modelo pedagógico que mais vai ao encontro das concepções do professor cooperante. Porém, independentemente das preferências dos professores cooperantes irem num sentido ou noutro, na realidade, não se pode afirmar que existe um tipo de orientação melhor e um pior. Muitas variáveis estão em jogo, inclusive as próprias características dos estagiários.

Para que o acompanhamento aos estagiários seja um processo calmo, realista e não se transforme numa situação demasiado stressante para os estagiários, é importante que se estabeleça, desde logo, uma relação de confiança entre os estagiários e o professor cooperante onde haja a partilha de ideias, a abertura do professor cooperante às opiniões dos estagiários, e destes às críticas relativamente ao seu desempenho e postura durante o processo de ensino. Contudo, esta relação positiva e de confiança de duas pessoas que trabalharam juntas durante vários meses não deixa de ser exigente. Outro aspeto que facilita a estabilidade na relação do professor cooperante com os estagiários é a comunicação e a sinceridade. Deve procurar-se estabelecer um contacto franco e profícuo com os professores em formação antes e depois das sessões de observação informando-os dos resultados das observações para que o próprio estagiário seja capaz de analisar as suas atitudes e de se corrigir desenvolvendo a capacidade de auto-compreensão e regulação. Só o diálogo franco permite o desenvolvimento da necessária relação saudável entre o orientador e o orientado.

Assim sendo, um professor cooperante presente e colaborativo é o que trabalha com os estagiários, disponibilizando-se para os apoiar, questionar as suas opções e fornecendo-lhes *feedback* regulares e mais ou menos imediatos e permitindo-lhes alguma liberdade possibilitando que eles decidam as estratégias escolhidas. Perante a postura que se adota no desafio da supervisão cada professor cooperante pode ou não considerar-se um professor cooperante que se impõe aos seus estagiários, alterando os planos deles e até mesmo interferindo na própria lecionação da aula, ou pouco participativo dando-lhes espaço para aplicarem as suas ideias sem acusações e sem discussões.

O número mínimo e o número máximo de alunos a orientar diferem de ano para ano e pode ser determinado de variadas formas, seja por resolução da universidade, ou por demanda dos orientadores, dos alunos.

## **7. Reflexões finais**

O *locus* da reflexão realizada aponta essencialmente o papel que o professor cooperante, que recebe os estagiários nas escolas, desempenha no processo formativo dos futuros professores, bem como a pertinência do estágio supervisionado.

Efetivamente, o professor cooperante (o orientador de estágio na escola) é um dos responsáveis pelo estágio supervisionado, pois promove orientações educativas ao estagiário e não apenas orientações específicas, atua no campo da prática pré-profissional dos futuros professores e, portanto possui um papel determinante no desenvolvimento dos saberes docentes, mais especialmente nos saberes voltados às ações pedagógicas. É ele que conhece as práticas dos estagiários, que os acompanha, orienta e esclarece, resumindo-se portanto as suas funções "(...) ao verbo ajudar" (Alarcão & Tavares, 2007, p. 56).

O estágio supervisionado é o momento em que o estagiário entra em contato direto com a realidade profissional (problemas e desafios) na qual irá atuar, para conhecê-la e para desenvolver as competências e habilidades necessárias ao futuro exercício profissional (Santa Catarina, 2008, p.4), fazendo a transição de aluno a professor. Na verdade, o estágio "(...) é um momento de formação que pode oportunizar o contato entre a formação e a realidade profissional, entre professor experiente e professor em formação. Este pode ser um momento ímpar de aprendizado e troca entre pares e, portanto, uma experiência importante de socialização profissional e de construção de identidades" (Albuquerque, 2007, p. 84). É efetivamente um momento imprescindível para a melhoria das práticas pedagógicas, pois os estagiários acedem ao contexto real de ensino e vivem experiências que os marcam profundamente (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2013; Tardif & Lessard, 2003).

Nesta caminhada considera-se que o acompanhamento ao estagiário não pode ser uma mera orientação burocrática do processo, dos planos de aula e a "permissão" de idas solitárias às escolas por parte do estagiário. É muito mais abrangente, pois é o de mediador. A experiência de campo dos estagiários deve ser de um tempo considerável para lhes permitir observar, documentar como os profissionais de ensino executam suas atividades e, ainda, elaborar e desenvolver situações de ensino. É o momento de pôr em prática a arte de ensinar (Kennedy, 2006), ou seja, vivenciar as situações reais de ensino no contexto escolar. Portanto, parece não haver dúvidas de que a orientação pelo professor cooperante é de suma importância na formação de um professor em formação e que durante o período em que desenvolvem o seu estágio, estes devem ser chamados a refletir sobre a prática pedagógica, sobre os seus modos de atuação na sala de aula e sobre a sua preparação em termos de conhecimentos científicos e didáticos para a lecionação. Além disso, deverá, igualmente, ser dada aos estagiários, sempre que possível, a possibilidade de corrigir as suas atuações e modificar as ações que considerarem ser menos positivas numa situação de sala de aula semelhante à analisada. As práticas pedagógicas dos estagiários devem ser discutidas no núcleo de estágio, de forma a fomentar uma reflexão

conjunta e uma reflexão individual que oriente uma tomada de decisão por parte dos estagiários, uma assunção de erros e uma complementar responsabilização. Os estagiários deverão ser orientados no sentido de realizar as correções que acharem necessárias para evitar os mesmos erros em situações futuras.

## **8. Referências Bibliográficas**

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Albuquerque, S.B.G. de. (2007). *O Professor Regente da Educação Básica e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Professores*. Dissertação de Mestrado, PUCRio.

Benites, L. C. et al. (2012). Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física?. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 20 (4) 13-25.

Bianchi, A. C. de M. & Alvarenga, M. & Bianchi, R. (2005). *Orientação para Estágio em Licenciatura*. São Paulo: Pioneira Thomson.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>

Desbiens, J. F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2013). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec.

Francisco, C. M. (2001). *Contributos da Supervisão para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio*. Dissertação de Mestrado. UC-FCEF.

Imbernón, F. (2005). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5º ed. São Paulo: Cortez.

Kennedy, J. (2006). *A study of Learning Environment in the Extended Practicum of a Pre-Service Teacher Education Course at a Catholic University*. School of Graduate study. (Unpublished Dissertation). Australian Catholic University, Austrália.

Lopes, N. & Bastos, A.M. (2017). La práctica de enseñanza supervisada en formación inicial de profesores del 1º ceb: dinâmicas en la UTAD. *Revista Prácticum*, 2 (2), 69-83. Disponível em <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/viewFile/31/76>

Martínez, M.E. & Raposo, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores, REDU - *Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado al

Practicum y las prácticas en empresas, 9 (2), 97-118. Disponível em <http://redaberta.usc.es/redu>.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Reis, P. (2011). *Observação de aula e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Santa Catarina (2008). Diretrizes para a realização de prática de ensino e de estágio supervisionado de cursos de licenciatura nas escolas de educação básica da rede pública estadual. Florianópolis.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2003). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles/Québec.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vieira, F. (1993). *Supervisão, Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva do Professor: Idéias e Práticas*. Lisboa Educa.

## Legislação

**Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro** aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22.

## **Estudiantes de Magisterio practican en la Universidad con escolares de 3-6 años**

### **Teacher Training Students Practice with 3-6-year-old schoolchildren at the University**

**Maria Luisa García Rodríguez**  
Universidad de Salamanca  
[malugaro@usal.es](mailto:malugaro@usal.es)

**Marina Barrios Rodríguez**  
Universidad de Salamanca  
[Marina-10-08@hotmail.com](mailto:Marina-10-08@hotmail.com)

Fecha de recepción 11-12-2018  
Fecha de aceptación 02-06-2019

García Rodríguez, M. y Barrios Rodríguez, M. (2019). Estudiantes de Magisterio practican en la Universidad con escolares de 3-6 años. *Revista Prácticum*, 4(1), 70-96.

## **Resumen**

La experiencia recogida en las páginas que siguen demuestra que es posible desafiar la habitual forma de proceder para explorar la búsqueda de tiempos y espacios que permitan virar hacia actuaciones novedosas. Los escolares abandonan sus centros para realizar actividades dirigidas por estudiantes de Magisterio en instalaciones universitarias. La finalización del primer semestre del curso académico, en enero, ofrece los recursos necesarios. El alumnado de 3-6 años de las seis aulas del Colegio de Educación Infantil y Primaria más próximo a la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, acompañado por sus maestras tutoras, se dirige al Campus de Canalejas para vivir la jornada lectiva de un viernes. Estudiantes de segundo curso, en el marco de la asignatura Didáctica de la Educación Infantil, se ocupan de la programación previa, su puesta en práctica y la correspondiente evaluación posterior.

## **Abstract**

The experience detailed in the following pages shows it is possible to find new ways for searching for times and spaces that allow novel practices to be performed. Schoolchildren leave their centers to carry out activities directed by student teachers using university facilities. The completion of the first semester of the academic year, in January, offers the necessary resources. The 3-6-year-old students from six classrooms attending a pre- and elementary school in close proximity to the Faculty of Education of the University of Salamanca, visit the Campus on Canalejas accompanied by their teachers, and spend the day at the faculty. Second-year university students, within the framework of the subject Didactics of Early Childhood Education, manage the pre-planning, its implementation and the corresponding subsequent evaluation.

## **Palabras claves**

Educación Infantil, Universidad, práctica pedagógica, innovación educativa, experimentación.

## **Keywords**

Early childhood Education, university, pedagogical practice, educational innovation, experimentation.

## 1. Presentación y justificación.

En coherencia con la premisa de que cualquier sistema educativo alcanzará precisamente la cota de calidad que caracterice a sus profesionales, existe en el mundo una marcada preocupación por la formación inicial docente. A partir de los acuerdos de Bolonia, durante la presente década, los países europeos han puesto en marcha diversas reformas, que han generado mecanismos para renovar y modernizar dicha formación.

Centrando la mirada en España, se ha constituido recientemente la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación para analizar los planes de estudios con la mirada puesta en la búsqueda de elementos perfeccionables de la formación docente.

Como consecuencia de un proceso de interlocución con todos los agentes implicados (profesorado, centros educativos, facultades de Educación y administración educativa) se ha formulado una propuesta de bases, tanto para el acceso a la formación docente como relacionadas con la propia formación en sí misma, definidoras del conjunto de cuestiones primordiales que se consideran modificables con el objetivo de elevar la calidad de la preparación para la docencia y el reconocimiento social del profesorado.

Articulada en torno a siete ejes, se sometió a debate en la Jornada Monográfica de Logroño (Universidad de la Rioja) de 16 y 17 de mayo de 2019 con la asistencia de 135 personas. Su finalidad quedaba explícitamente definida en la convocatoria: "Avanzando en la definición de los elementos clave que sustentan el modelo de formación y acceso a la profesión docente (APD)".

Observando dicha propuesta de bases o ejes, cabe advertir cómo la formación inicial docente constituye uno de los pilares a considerar –tras la reiterada preocupación por los criterios de acceso- y al Prácticum se le concede una atención específica. Si todo buen final requiere un buen principio, parece bastante significativo que esta terna encabece la serie de cuestiones y materias consideradas esenciales en una formación que aspira a la excelencia.

En todas las épocas -pero quizá aún más actualmente, dado este "mar de fondo"- avanzar en la implementación de modernas estrategias de formación del profesorado ha constituido una de las finalidades que se han propuesto quienes han trabajado en esta tarea de tan alta responsabilidad. Siempre se ha defendido, de forma generalizada, la conveniencia de articular adecuadamente la teoría y la práctica, entendiendo por "prácticas" el conjunto de actividades llevadas a cabo por estudiantes del Grado de Educación Infantil y/o Educación Primaria, durante sus estudios universitarios, en dos marcos institucionales, universitario y colegios de Educación Infantil y/o Educación Primaria, -que perseguirán metas diferenciadas, aunque complementarias-con vistas a la



consecución de determinados objetivos profesionalizantes (García, 2016, p. 123).

Un breve recorrido con la intención de recoger el pensamiento sobre la relación de teoría y práctica en la formación inicial docente de figuras muy autorizadas, conduce al siglo XIX para recordar al gran formador de docentes que fue B. Cossío, quien en el informe de 1887 "Las Prácticas de Enseñanza en las Escuelas Normales" puntualizaba que:

"la imprescindible necesidad de las prácticas de enseñanza se funda en que la educación, como todo arte, exige ejercicio de la actividad del individuo en su propia esfera para que éste llegue a dominarla. No se puede aprender a educar de otro modo que educando; nadie se forma maestro en los libros, o a fuerza de pensar, sino en la escuela, practicando la enseñanza misma: condición para que el trabajo sea verdaderamente personal y asimilado en forma de conocimiento, aptitud y destreza" (Cossío, 1966, 79).

Aportaba más adelante otras precisiones: "Se hará que los alumnos practiquen por sí mismos desde lo más temprano posible, razonando sus prácticas, ampliando y profundizando estos ejercicios, y especializándose así, propiamente en el aprendizaje de su función de maestros" (Cossío, 1996, 88).

Un siglo más tarde, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en perspectiva, las prácticas fueron objeto de atención creciente y de nuevas especificaciones:

En todas las carreras profesionales las prácticas forman parte del diseño curricular como una de las actividades básicas y fundamentales. Este tipo de prácticas son aquellas que ponen en contacto al alumno con la profesión que aspira a ejercer y que, de alguna forma, le introducen en el complejo campo del trabajo, en el cual, además de poder comprobar sus aptitudes personales, puede detectar, o simplemente intuir, cuáles serán los problemas más acuciantes con los que se deberá enfrentar como profesional responsable, consciente y eficaz (Casas, 1984, 14).

Insistía Gimeno (1988, 50) en que "la relación teoría-práctica es el eje de la formación de los profesionales de la enseñanza, sea cual sea el modelo que se adopte", afirmación compatible con la de Zabalza: "no es fácil establecer canales de feedback entre aula y prácticas, y prácticas y aula" (1990, 23).

En el siglo XXI permanecen rotundas conclusiones confirmando que "la importancia del papel de los estudios prácticos en el desarrollo profesional no tiene discusión" (Jyrhämä, 2011, p.89) e invocando a "la relación mutuamente complementaria que existe entre teoría y práctica y la necesaria presencia de ambas en la práctica exitosa de cualquier profesión" (p.91).

Si bien se ha venido constatando un amplio consenso sobre la exigencia de que la formación docente contemple un dilatado componente práctico (Zeichner, 2010), los nuevos programas del actual Plan de Estudios, conocido como Plan Bolonia, que han de proyectarse en los deseables avances educativos, abogan por una relación más estrecha entre la teoría y la práctica (Cebrián, 2011).

Al pensar en “las Prácticas” de las titulaciones de Magisterio es frecuente evocar las jóvenes figuras de aprendices de la profesión inmersas en diversos contextos de Educación Infantil y Primaria, para cumplir con las demandas de las estancias correspondientes a las asignaturas Prácticum, estancias que suelen recibir unánimemente la calificación de excesivamente breves.

No obstante, han pasado ya más de dos décadas desde que Bermejo y García (1995) hicieran la advertencia siguiente:

Las prácticas, sin embargo, no pueden considerarse la única oportunidad en la formación inicial para que el profesor desarrolle la componente dinámica de su desarrollo profesional. El proceso de aprender a enseñar tiene que implicar a las demás asignaturas de la carrera. En este sentido las didácticas específicas deberían jugar un importante papel en el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido de cada materia (p. 24).

En la línea de dicha advertencia, la experiencia descrita a continuación, se gestiona, coordina y dirige desde una de las asignaturas dedicadas a una didáctica específica: Didáctica de la Educación Infantil. Además, la actividad se desarrolla en un Campus Universitario, en lugar de llevarse a cabo en zonas escolares.

Dado que la Didáctica es una disciplina centrada en la docencia, parece indicado especificar a qué se refiere dicho concepto. De esta forma, cabe adoptar la definición de Loughran, según la cual se trata de una “destreza especializada en manos de profesionales altamente capacitados” (2010, p. 44).

Al tratar detallar las múltiples tareas que corresponden al rol docente, se encuentra que:

Contempla la atención a la docencia directa más la actividad complementaria, la preparación y evaluación de las actividades propuestas al alumnado, la elaboración de los materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones lectivas, la coordinación con las distintas colectividades que forman parte de la comunidad educativa y la reflexión crítica sobre la propia práctica para perfeccionarla (García y Casillas, 2011, p. 123).

Muy importante es también la exhortación para “aceptar la responsabilidad de la profesión” haciendo “hincapié en el compromiso actitudinal y ético” (Pérez y Moral 2012, 16).

## **2. Metodología**

La revisión de las fuentes consultadas conduce a plantear interrogantes encaminados a descubrir posibilidades de mejora de la calidad en la formación inicial docente. Tras la formulación de las finalidades buscadas que sugieren cierto tipo de estudio, se aborda una breve descripción de la realidad en la que se inscribe la experiencia, datos identificativos de los participantes y una reseña del procedimiento seguido.

## **2.1. Pregunta de investigación, objetivos y tipo de estudio.**

La indagación pretende averiguar si es posible desafiar la habitual forma de proceder para articular mejor la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado, cuestión que se erige en pregunta de investigación; y persigue otras finalidades concretadas en un objetivo general y unos objetivos específicos.

### **Objetivo general**

Explorar la búsqueda de tiempos y espacios que permitan virar hacia actuaciones novedosas

### **Objetivos específicos**

Disfrutar un entorno intelectualmente motivador y desafiante.

Propiciar la aproximación a alumnado infantil muy diverso.

Favorecer la adquisición de la identidad profesional docente.

Articular las teorías pedagógicas con prácticas docentes éticas y responsables en un entorno real.

La cuestión de investigación formulada determina el tipo de estudio. Así, conceptualizar la investigación cualitativa como "*una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento*" (Anguera, 1986, 24) y tener en cuenta que "*la palabra 'cualitativo' implica un énfasis en los procesos*" (Denzin y Lincoln, 2000, 8) constituyen consideraciones que invitan a estimar que es la metodología de elección en la tarea que nos ocupa.

Según Sánchez (2004), el trabajo de campo con metodología cualitativa, conlleva la exigencia de llevarse a cabo en los contextos físicos y sociales en que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación, requisito que también se cumple en esta ocasión.

Se selecciona para la ocasión el estudio de casos, caracterizado por el interés en el/los caso(s) individual(es) (Stake 1994). "Un caso puede ser un programa de enseñanza. [...]. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad" (Rodríguez, Gil y García 1996, 92). Según Merriam (1988), el estudio de casos, es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Su carácter particularista viene determinado porque cada caso se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto.

## **2.2. La asignatura Didáctica de la Educación Infantil.**

La asignatura en la que se inscribe la experiencia aquí descrita, Didáctica de la Educación Infantil, de 6 créditos ECTS, es obligatoria en el Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca.

Busca conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil, competencia expresada en primer lugar en el apartado 3, dedicado específicamente a los objetivos, de la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que

habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007).

Congruentemente, el objetivo general de la asignatura es proporcionar información rigurosa para conocer las bases didácticas en las que se asienta el currículum en la Etapa de Educación Infantil, que abarca las edades de 0-6 años en el sistema educativo español.

Se cursa actualmente en el tercer semestre (segundo curso) del itinerario formativo del Grado, tras un cambio de ubicación muy positivo, pues se cursaba en tercero.

Las razones para el cambio se resumieron en estimar que los contenidos asimilados, particularmente el aprendizaje de las unidades didácticas, resultaba muy útil para abordar otras Didácticas Especiales por permitir aplicar el procedimiento general de su realización a distintas materias: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, matemáticas, habilidades lingüísticas... programadas en el cuarto semestre.

Los contenidos de la materia se centran en un estudio profundo y extenso de las aportaciones que ciertas figuras muy relevantes, a lo largo de la historia, han realizado a la educación en las primeras edades. De dichas aportaciones se realiza una selección con el criterio de aplicabilidad actual a nuestro entorno para utilizarlas en el aprendizaje de la programación de unidades didácticas.

Las experiencias personales y enseñanzas que cada estudiante extrae del estudio personal han de ser plasmadas en un diario profesional conceptualizado como "instrumento de autoevaluación del futuro maestro que favorece la actitud reflexiva e investigadora y, por tanto, el desarrollo profesional permanente" (Aranda y otros, 2007, 31).

De todas estas consideraciones se colige que nos encontramos ante una compleja función, de gran responsabilidad, que requiere extensa y profunda dedicación para poder desarrollarla de forma adecuada, lo que exige un considerable esfuerzo. Esta realidad correlaciona con la valoración de la Didáctica como asignatura difícil desde el punto de vista del alumnado universitario.

### **2.3. Participantes**

Intervienen en esta experiencia tres colectividades:

- a - Estudiantes matriculados en la asignatura, integrantes de un grupo-clase de cerca de un centenar de personas
- b - Alumnado de 3-6 años del colegio público más próximo a la Facultad de Educación, en número muy similar al de universitarios, y
- c - Profesorado: Equipos directivo y docente del Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y profesora de la Universidad

Aproximadamente la mitad de los estudiantes de Magisterio declaran tener su domicilio familiar en la Comunidad de Castilla-León. Un número significativo procede de Extremadura. En orden decreciente de frecuencias siguen Galicia, Canarias, Navarra, Aragón, Castilla-La Mancha, Madrid, Comunidad Valenciana, País Vasco y Andalucía. Una estudiante procede de Latinoamérica. Al finalizar la asignatura sus edades están

comprendidas entre los 20 años (más del 50%) y los 28. Hay un solo caso de 33 años. Solamente 3 son varones.

El alumnado del CEIP, en número bastante equilibrado entre niños y niñas, presenta cierta multiculturalidad y necesidad de apoyo educativo, aunque, en general, posee la motivación y curiosidad necesarias para iniciar los aprendizajes. Su procedencia sociocultural es media y media-baja.

Solamente un 30% tiene su domicilio en la zona escolar, pues la población del entorno tiene hijos mayores; el resto en zonas limítrofes e incluso en localidades cercanas a la capital. Un amplio porcentaje hace uso de los servicios de madrugadores y de comedor.

El equipo directivo del CEIP es exclusivamente femenino, así como el equipo docente de Educación Infantil, integrado por seis tutoras y una profesora de apoyo. Dicho profesorado acumula muchos años de práctica docente y ostenta un alto grado de preparación académica. Según un estudio realizado en 2012, de los 257 profesionales del segundo ciclo de Educación Infantil que entonces ejercían en los colegios de la ciudad, el 44,35 % contaba con estudios académicos de licenciatura, habiendo conseguido un total de 114 titulaciones, la mayoría de ellas del ámbito específicamente educativo: el 50% en Pedagogía, 14% en Psicología y 13% en Psicopedagogía (García, 2012).

Ambas particularidades son consecuencia tanto de la gran demanda existente para ocupar las plazas de Salamanca capital –una de las localidades más solicitadas- que suelen conseguirse tras haber ejercido durante mucho tiempo en otros lugares, como de la inquietud por realizar la actividad profesional con la mayor eficiencia posible, lo que conduce a prepararse con gran intensidad. Tales características pueden ser interpretadas como clara consecuencia del gran influjo que ejerce la condición de universitaria de la ciudad.

La formación y maestría atesoradas por estas profesionales recomiendan seleccionarlas para compartir la formación de estudiantes universitarios, dada la oportunidad de que quienes se inician en el mundo de la educación puedan aproximarse a su gran bagaje de conocimiento, bien sea explícito o implícito.

#### **2.4. Procedimiento**

A la búsqueda de una temática adecuada para aprender a realizar unidades didácticas, cada curso académico se rastrea el entorno próximo. El VIII Centenario de la Universidad de Salamanca, como efeméride de gran relevancia, se manifiesta en este caso como indudablemente idónea.

La coincidencia de la fiesta de Santo Tomás de Aquino, patrono de las Universidades, con la finalización del semestre académico sugiere la posibilidad de perseguir aprendizajes óptimamente contextualizados en la realidad de la vida escolar.

Para lograrlos pretendidos aprendizajes se contacta el curso anterior con el colegio de titularidad pública más próximo a la Facultad solicitando que el alumnado universitario pueda acudir los viernes del primer semestre a sus aulas de Educación Infantil. Se gestiona igualmente

en la Facultad un horario académico que deje los viernes libres de clases. Y se hacen las solicitudes necesarias ante la Dirección Provincial para que otorgue su autorización.

Así, el alumnado universitario acudirá por grupos a participar en la vida escolar las mañanas de los viernes, prestando la ayuda que sea posible y conociendo la realidad, especialmente las peculiaridades del alumnado. Se solventa de esta forma el dilema práctico de cómo conseguir que un grupo-clase formado por casi una centena de estudiantes pueda aproximarse a la vida escolar real sin interrumpirla ni causar molestias.

En la Universidad se elige título para la Unidad Didáctica. Ha de reunir los requisitos necesarios: especialmente ser comprensible para la mente infantil. Se decide "Cumpleaños de la Universidad". Como guía para completar el resto de apartados se siguen las sugerencias recogidas en el trabajo de García y Casillas (2011).

Se estudia la fundamentación acudiendo al recorrido histórico de los 800 años y resaltando algunas de las figuras ilustres que han pasado por ella como Nebrija, Fray Luis de León, Francisco Vitoria o Miguel de Unamuno; para abordar después datos y cifras de la actualidad.

En las aulas infantiles se lleva a cabo la motivación –con la imagen de su fachada plateresca como elemento motivador– para inducir la exploración de conocimientos previos que servirá para situar el punto de partida de la programación a realizar.

Así se averigua que los escolares ya saben qué es la Universidad ("un colegio de mayores"), la identifican con la fachada del edificio histórico y, además, hay quienes tienen familiares que trabajan en la Universidad.

No saben todavía: que cumple 800 años ("ocho-cero-cero"), que con ese motivo se ha inventado un logo, la diferencia entre logo y escudo, que está formada por distintas Facultades, que la Facultad de Educación está cerca de su colegio...

Una vez realizada la evaluación inicial, se abordan las fases propiamente dichas: diseño (o programación), desarrollo (o implementación) y evaluación docente.

Se planifica la fecha de puesta en práctica de la unidad didáctica en la que se propondrán las actividades al alumnado infantil. Se decide programarla para enero de 2018, haciéndola coincidir con el inicio de la celebración del VIII Centenario, pero manteniéndose en el primer cuatrimestre del año académico universitario, de acuerdo con la adjudicación temporal que corresponde a la asignatura.

Concretamente, se acuerda implementarla el último viernes de enero. En esa fecha la mayoría de estudiantes ha realizado ya los correspondientes exámenes finales, por lo que las instalaciones del Campus, así como el personal auxiliar y de servicios, quedan más disponibles para acoger un evento de estas características.

Al finalizar el periodo lectivo de la materia, cada estudiante presentará la unidad didáctica completa (con todas sus fases) aunque tendrá que haberse coordinado con quienes hayan asistido al mismo

grupo-clase durante las sesiones de los viernes, donde habrá conseguido los datos necesarios para contextualizar su aprendizaje.

La evaluación se lleva a cabo por parte de la Universidad, si bien se tiene en cuenta el parecer de las maestras participantes. Consiste fundamentalmente en las observaciones realizadas sobre la forma de guiar las actividades propuestas a los escolares, la actitud, la iniciativa para responder a situaciones imprevistas, la forma de dirigirse y relacionarse con los menores...

A estas observaciones se suma la autoevaluación, que contempla la propia intervención personal en la planificación, puesta en práctica y evaluación de la unidad didáctica inscrita en la correspondiente programación de aula; y el diario profesional docente, en el que pueden verse reflejados aprendizajes muy diversos.

### 3. Resultados

Los resultados se obtienen a partir de los datos ofrecidos por los diarios profesionales aportados por los estudiantes universitarios. Se interpreta que, al tener la libertad de expresarse libremente en los diarios, los textos (frases o párrafos) reflejan aquellas cuestiones a las que se otorga mayor relevancia. Se recopilan las afirmaciones de interés y se presentan partiendo de los objetivos específicos para llegar al objetivo general y dar respuesta, finalmente, a la pregunta de investigación.

En cuanto al primer objetivo específico, -disfrutar un entorno intelectualmente motivador y desafiante- los datos demuestran que ha sido conseguido en su totalidad, pues se menciona en el 100% de los diarios, mediante expresiones del tipo de las recogidas a continuación:

*Considero que esta es una de las mejores experiencias que he vivido: poder ver mi futuro en una simple mañana, sentir tantas emociones juntas y notar cómo te pueden alegrar con una sonrisa* (diario nº 2. En adelante se utilizarán abreviaturas).

*Una de las experiencias más bonitas que he vivido hasta el momento en la carrera* (d. 37). *La verdad es que fue una experiencia muy positiva* (d. 9). *Agradable* (d.41). *Maravillosa* (d. 42 y d. 72). *Inolvidable* (d. 43). *Una de las mejores experiencias* (d. 48). *Gratificante y enriquecedora* (p. 57). *Muy motivadora y bonita* (p. 52). *Increíble experiencia la de pasar una mañana en el aula de 3 años B* (d. 71).

*Cuando entré en la clase de 3 años A sentí algo difícil de explicar: al ver a cada una de esas personitas me di cuenta de que no me había equivocado de carrera* (d. 22). *Ha sido mi primera toma de contacto con una clase y considero que todos los futuros docentes deberían de tener la posibilidad de vivir esta experiencia durante su formación* (d. 57).

Incluso se ha llegado a hacer alusión a la dimensión afectivo-emocional: *Me sentí muy querida* (d. 41) y a evocar la magia: *Fue una mañana mágica, llena de sonrisas* (d.51).

El segundo de los objetivos específicos propuestos -propiciar la aproximación a alumnado infantil muy diverso- también se ha conseguido



en altísimo grado, pues en el 100% de los diarios se han plasmado impresiones sobre los escolares, erigiéndose en la temática a la que mayor proporción de texto se ha dedicado.

Como ideas generales: *El alumnado de la clase a la que he asistido en el Padre Manjón era variado* (d. 19). *Cada uno tenía características que le hacían especial* (d. 37). *Ir al colegio fue muy útil para conocer sus características personales y para acercarnos a la práctica docente* (d. 67). *Cada escolar es distinto y tiene unas necesidades e intereses diferentes. Siempre hay que tener en cuenta la diversidad y las posibles dificultades o discapacidades que puede tener el alumnado* (d. 23).

Entre las particularidades: *Cuando llegamos al colegio vimos a un niño tirado en el suelo del pasillo porque no quería entrar en clase. La profesora tuvo que cogerlo y llevarlo dentro* (d. 20). *Descubrimos muchas cosas acerca de los escolares de la clase. A un niño su familia no le había comprado el material de las actividades y la profesora se encargó de que dispusiera de él*(d. 10).

Necesidades educativas especiales y multiculturalidad: *En el aula había una niña y un niño con necesidades especiales. La niña por crecimiento lento; el niño estaba en observación aún* (d. 71). *No se sabía todavía qué le pasaba a P., del aula de tres años. La profesora dijo que podría ser autismo. No atendía, pensaba en sus cosas, hablaba solo... pero no le faltaba el cariño de la maestra tutora ni de la de apoyo. Me sorprendió bastante porque nunca había tratado con un niño así* (d. 18).

*En 5 años B hay una niña con hiperactividad y un niño marroquí con el que hay que hablar más para que aprenda lengua española porque en su casa solamente se habla la lengua de origen* (d. 63). *Una niña intenta llamar la atención haciéndose pis encima (en un día hasta cinco veces). Y otro niño "ponía caras" para que las compañeras le hicieran caso* (d. 56)

*Un niño no paraba quieto. Buscaba llamar la atención de todas las personas que estaban en el aula. La profesora interpretaba que su conducta se debía a la falta de vínculos familiares de apego. Hijo de padres separados, su madre no tenía tiempo para dedicarle y pasaba la mayor parte del tiempo con su abuela, por lo que continuamente demandaba ser objeto de consideración* (d. 58). *Hay una "niña del no", un poco consentida*(d.35).

Criterios de organización: *Los niños zurdos están sentados en la misma mesa, cosa que tiene su lógica, pues así se evita que, al escribir, les molesten con el codo otros compañeros* (d. 18). *Nunca se hace todo lo que se tiene previsto para la sesión ya que siempre surgen contratiempos o se le da más tiempo a la asamblea, que es muy importante*(d. 20). *Se habían llevado al aula frutos de otoño con el fin de estudiarlos y alguien utilizó una granada para lanzarla a un niño, por lo que la profesora tuvo que interrumpir la sesión y atender a esa incidencia* (d. 45).

Y otras sorpresas: *Me sorprendió bastante que aun haciéndose agrupamientos homogéneos por edad, haya muchas diferencias a nivel cognitivo. Por ejemplo una niña respondía siempre y muy bien a todo,*



*aunque hay que tener en cuenta que cumple los años en enero y en estas edades 11 meses de diferencia son mucho tiempo (d. 22). En general, asombra lo mucho y rápido que aprenden (d. 39).*

Aparecen datos relativos al tercer objetivo específico-favorecer la adquisición de la identidad profesional docente- en el 82 % de los diarios, una muestra de los cuales se recoge a continuación: *Aprendí una infinidad de cosas, contemplé el aula desde una perspectiva diferente, ya no era yo la alumna sino que era la profesora (d.53). La profesora me gustó mucho: a pesar de la edad se le veía en los ojos la ilusión por estar ahí (p. 62). Ser profesora no es, ni mucho menos, fácil (d.41). Es maravilloso poder colaborar, acompañar y compartir tanto. Con suerte, me estaré dedicando el resto de mi vida a lo que amo, que es la educación (d.71). Me ha gustado mucho participar en un aula de verdad como maestra porque me ha ayudado a reafirmarme en mi decisión (d. 60). Salí del colegio sabiendo claramente que esa era mi vocación (d. 58). Ser profesora por un día me resultó fascinante (d.70). Sin duda me ha hecho darme cuenta de que realmente quiero dedicarme a lo que estudio (d. 72). Después de este día cada vez tengo más claro que ser maestra es mi vocación (d. 61). Pude reafirmar que mi vocación es la educación (d. 9).*

En el 18 % de los diarios se presentan contenidos que se refieren al cuarto objetivo específico -articular las teorías pedagógicas con prácticas docentes éticas y responsables en un entorno real- que quedan reflejados en la muestra siguiente:

En relación al aprendizaje por imitación: *Los viernes deben llevar fruta para el recreo. Tienen que ver que yo también la como (d. 30). Mientras yo comía manzana, una niña que comía galletas me pidió un trocito de manzana (d. 45).*

*Nuestra labor era ayudar a la maestra pero, a la vez, observar las rutinas, actividades, contenidos aprendidos, expresiones y comportamientos infantiles... (d. 7). Realmente se aprende muchísimo viendo cómo trabajan las maestras y el esfuerzo que hacen (d. 66). He aprendido que educar en valores es fundamental para convertirles en personas empáticas, coherentes y con principios (d. 59). Nunca olvidaré que realmente sentí que yo valía para eso (d. 70). Debemos estar preparadas para cualquier contratiempo y saberlo afrontar con paciencia (71).*

*En una mañana en el colegio he aprendido muchas cosas: los contenidos que se trabajan (números 1,2 y 3; vocales "i" y "u"); la metodología (juegos, cuentos, canciones, rimas...); situaciones de enseñanza-aprendizaje (asamblea, recreo, bocadillo)... todo lo que es muy importante porque se considera esencial en la práctica educativa. Son contenidos que he estudiado en la teoría de la asignatura, pero gracias a la visita al Colegio Padre Manjón he podido observar cómo se lleva a las aulas de Educación Infantil (d. 6).*

*Es obvio que los conocimientos impartidos en el Grado son necesarios, pero creo que, cuando realmente se aprende y se descubre el gusto por esta profesión es en el momento en el que vives una realidad como esta (d. 66).*

*Ha sido una de las experiencias más fructíferas y más positivas que he vivido en mi vida universitaria. Estoy muy contenta de cómo salió todo (d. 54). Fue una experiencia increíble. Salió bien porque estaba muy organizada. Hace mejor nuestra formación como maestras. Es una manera más eficiente y práctica que estudiar solamente la teoría (d. 34). La verdad es que fue un día genial y que recuerdo con mucha ilusión (d. 17). Estoy muy agradecida de la oportunidad (d. 71).*

El objetivo general de la indagación -explorar la búsqueda de tiempos y espacios que permitan virar hacia actuaciones novedosas- ha sido alcanzado, demostrándose que realmente existen recursos y son aprovechables a condición de que, partiendo de una idea común, se coordinen adecuadamente las realidades escolar y universitaria.

Finalmente, a la pregunta de investigación -¿es posible desafiar la habitual forma de proceder para articular mejor la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado?- le corresponde, sin duda, una respuesta afirmativa.

#### **4. Conclusiones**

Utilizando los recursos disponibles y con escasa inversión económica, limitada a los materiales elaborados por parte de los estudiantes universitarios, que ha corrido de su cuenta, se ha obtenido un marcado efecto positivo sobre la calidad y cantidad del aprendizaje, tanto para los escolares [*al final de la mañana la clase de 3 años B sabía que se celebraba 'el cumple' de la Universidad y quién fue Unamuno (d. 3)*] como para los universitarios:

*Destaco de la asignatura la posibilidad de realizar una práctica en el Colegio Padre Manjón (d. 3). Pienso que es una fantástica idea poder enseñar nuestra Universidad para que se conozca más sobre ella y se pueda ver dónde estudiamos (d. 24). La asignatura me ha parecido muy interesante y sobre todo la experiencia en el colegio, puesto que ha sido muy enriquecedora y positiva. Recomiendo mucho realizar este tipo de prácticas (d. 16). Fue una experiencia muy grata para mi futuro y me encantaría poder tener más oportunidades como esta durante la carrera (d. 18).*

La principal limitación encontrada se reduce al excesivo número de personas matriculadas en el grupo-clase del Grado, lo que conlleva cierta desproporción entre el número de estudiantes universitarios y de escolares (prácticamente idénticos) dificultando que cada estudiante pudiera experimentar con un grupo de escolares durante un tiempo suficiente. *La unidad didáctica para el nivel de 5 años ha sido programada por un grupo de 29 personas que hemos trabajado conjuntamente, tanto en clase como fuera de ella con ayuda del drive (d. 1). Las horas de trabajo valieron la pena (d. 27).*

*A pesar de eso fue una experiencia bonita y enriquecedora. Un privilegio para el curso de segundo de Infantil (d. 2). Me quedo con la satisfacción de un trabajo bien hecho por parte de todas las personas*

*implicadas. Aunque ha llevado mucho esfuerzo y dedicación, hemos tenido la gran oportunidad de conseguir un aprendizaje excepcional (d. 33). Gracias a la profesora por las experiencias que nos ha hecho vivir en este semestre(d. 25).*

La experiencia, en su conjunto, ha contribuido a que se ponga de manifiesto y se reafirme la idea de que *la educación puede cambiar el mundo* (d. 46).

## Referencias bibliográficas

Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.

Aranda, A.M. y otros (2007). Prácticas del Título de Maestro, Especialidad de Educación Infantil. En Universidad de Salamanca, *Prácticum de Educación. Guía Académica* (pp. 19-36). Salamanca: Universidad de Salamanca.

B. Cossío, M. (1966). Las prácticas de la enseñanza en las Escuelas Normales. En M. B. Cossío, *De su jornada (Fragmentos)* (pp. 79-89). Madrid: Aguilar.

Bermejo, M.L. y Mellado, V. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 23, 121-136.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1244>

Casas, M. (1984). Orientación de las prácticas en la nueva reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 14-16.

Cebrián, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Prácticum. Estudio de caso [E-portfolio supervision and its impact on students' reflections during Practicum. A case Study]. *Revista de Educación*, 354, 183-208.

<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>

Cuaderno de Pedagogía Universitaria (2010). Entrevista a JonhLoughran, de la Universidad de Monash, Australia. *Cuaderno de PedagogíaUniversitaria*, 13, 44-47.

<file:///Users/andresbook/Downloads/124-493-1-PB.pdf>

Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

García, M.L. (2012). *Proceso de enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua escrita. Creencias y prácticas del profesorado* (tesis doctoral). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

García, M.L. (2016). El Prácticum en la formación inicial del maestro. En S. Nieto (Ed.). *Competencias del profesional docente* (123-133). Madrid: Dykinson.

García, M.L. y Casillas, S. (2011). Programación de unidades didácticas para el estudio del entorno social y cultural en Educación Infantil. En P. Rivero (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (131-172). Zaragoza: Mira.

Gimeno, J., (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Jyrhämä, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado. En R. Jakku-Shivonen y H. Niemi (Ed.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: MEC-Kaleida Forma.

Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.

Pérez, P. y Moral, C. (2012). Prólogo, en C. Moral (Coord.). *Didáctica. Teoría y Práctica de la enseñanza* (15-18). Madrid: Pirámide.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sánchez, M.C. (2004). Investigación Cualitativa. En F. Salvador, J.L. Rodríguez, y A. Bolívar (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (Vol. II)*.(94-102). Málaga: Aljibe.

Stake, R.E. (1994). Case Studies. En N.K. Denzin, y Y. Lincoln, (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (236-247).ThousandOaks: Sage.

Zabalza, M. Á. (Coord.) (1990). *La formación práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre prácticas escolares. 25-27 septiembre 1989, Poio (Pontevedra)*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Tórculo.

Zeichner, K. (2009). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education.

*Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109347671>

### **Fuentes electrónicas**

Avanzando en la definición de los elementos clave que sustentan el modelo de formación y acceso a la profesión docente (APD) (2019). Conferencia de Decanas y Decanos de Educación. Jornada Monográfica de Logroño (Universidad de la Rioja), 16 y 17 de mayo de 2019 <https://www.unirioja.es/conferenciadecanos/index.shtml>

### **Referencias legislativas**

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007).

Orden EDU/641/2012 de 25 de Julio, que ya establece la forma de realizar las prácticas de las asignaturas del Prácticum de los Grados mencionados anteriormente en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla y León.

## Anexo

### Desarrollo de la experiencia.

Hoy, viernes, día 26 de enero de 2018, las predicciones son de una mañana lluviosa, pero el cielo ha amanecido despejado. La universidad de Salamanca se erige en temática de la jornada escolar para el alumnado de Educación Infantil del CEIP Padre Manjón.

Antes de que los escolares lleguen al colegio, los estudiantes de segundo curso de Educación Infantil de la Facultad de Educación nos reunimos en la entrada para organizarnos y ponernos una pegatina con nuestro nombre.

Cada grupo se dirige al aula de Educación Infantil que le corresponde para ayudar con entusiasmo a prepararla salida hacia la Facultad de Educación. En 5 Años B, Ana, la maestra, dirige un juego de presentación. Va pasando una pelota y vamos diciendo nuestros nombres.

A la hora de salir, bien abrigados para resguardarse del frío helador de la ciudad de Salamanca en estas fechas, los escolares, por parejas, cogidos de la mano, van acompañados por dos personas adultas. Cada una de estas personas agarra la mano infantil que queda libre, situándose así en el lugar que favorece el control del alumnado, para ir con mucha prudencia. Desde el patio y en fila, emprendemos el camino hacia la Facultad de Educación.



Figura 1 y 2. Estudiantes y profesorado hacia la Facultad. Elaboración propia.

Ya en la Facultad, mi grupo-clase y yo, vamos al edificio Cossío, aula 11, para dejar todas las mochilas y abrigos. Después nos dirigimos al edificio Solís. Entramos en su gran patio histórico interior, donde podemos contemplar los vítores que hay pintados en las paredes de este palacio

construido en el siglo XVI con piedra de las canteras de la localidad de Villamayor.

- Una estudiante universitaria les pregunta:  
- ¿Sabéis lo que es un "victor"?  
- **Niños y niñas:** ¡Sí! nosotros tenemos uno en nuestro colegio.

- **Estudiante universitaria:** Los vicitores son símbolos que se ponen en algunas paredes de edificios históricos de la Universidad de Salamanca y significa "victoria". Son de color rojo y están formados por las letras V, I, C, T, O, R. Las personas que tienen un vicitor son investigadoras de la universidad. Cuando descubren algo nuevo y lo explican en un examen muy difícil, se refleja su trabajo y su éxito pintando el símbolo junto a su nombre y la fecha de su tesis doctoral.

- **Ana, maestra:** Mirad, ¿sabéis de qué año es este?  
- **Niño:** Sí, del 2012.  
- **Ana, maestra:** Es el año en el que nacieron los niños y niñas de este grupo-clase. ¿Y os acordáis con qué dijimos que se pintaban antiguamente?... ¿con la sangre de qué animal?

- **Niños y niñas:** Con la sangre del toro.  
- **Ana, maestra:** ¿Alguien puede leerme el nombre que está ahí escrito?

- **Niños y niñas:** María...Luisa...García...  
- **Ana, maestra:** ¿Y sabéis quién es María Luisa García Rodríguez?

- **Profesora Universidad:** Esa persona soy yo, y ese es mi "vicitor". Para conseguirlo investigué nuevos métodos para enseñar a leer a niños y niñas como vosotros y los expliqué en un examen muy difícil con el que me doctoré. Después, como reconocimiento, me pintaron el vicitor con la fecha del examen: año 2012.

- Continuamos la mañana con actividades en el aula de plástica. Allí otras estudiantes universitarias nos estaban esperando para realizar la actividad. En primer lugar, dividieron a los niños y niñas por grupos de 4 y a cada grupo le proporcionaron un folio en el que aparecía una parte del logo del octavo centenario de la universidad, que podían pintar como quisieran. Yo estuve ayudando a uno de los grupos con su dibujo.

- **Niño 1:** Yo voy hacerle ojos al cero.
- **Niño 2:** Pues yo voy a escribir mi nombre.
- **Niño 3:** Yo quiero el color naranja.
- **Yo:** Al niño 4, ¿qué te pasa? ¿Por qué no quieres pintar?
- **Niño 4:** No quiero hacer nada...



- **Yo:** ¿Por qué? Si es una actividad muy divertida, verás cómo lo pasas muy bien.
- **Niño 4:** Que no, no quiero hacer nada...
- **Yo:** Pues te dejo aquí unas pinturas y cuando te apetezca puedes unirme a pintar con tus compañeros.
- **Niño 4:** *Se cruza de brazos y enfadado dijo que no quería hacer nada, pero la maestra me dijo él era así, que al principio le costaba.*
- **Yo:** ¿Chicos, sabéis que letra es esta (N)?
- **Niño 1:** Sí, la N
- **Yo:** ¿Y esta otra (S)?
- **Niño 2 y 3.** Sí, la S.
- **Yo:** Muy bien chicos, y... ¿este número sabéis cuál es?
- **Ana, maestra:** Venga chicos que sí lo sabéis, es el que estamos trabajando ahora en clase, solo que a este que está aquí le falta un trocito en la parte de arriba.
- **Niño 1 y 2:** Sí, es el 8.
- **Ana y yo:** Muy bien, chicos.
- Mi grupo ya ha acabado de pintar el trozo de logo que les correspondía y las encargadas de la actividad nos proponen que los juntemos todos para ver qué sale. Cada grupo lleva su parte hacia la pizarra y las compañeras universitarias lo pegan en ella, dando como resultado el logo completo.
- **Niños y niñas:** ¡¡Hala!! ¡Qué chulo nos ha quedado!
- **Ana, maestra:** ¡Qué bonito chicos, sois unos artistas!
- Seguimos en la misma aula, pero en este caso pintamos el escudo de la universidad. De la misma manera que para hacer el logo, los niños y niñas forman equipos, pero esta vez hacen agrupaciones diferentes para trabajar con otros niños y niñas. A cada equipo se les da un trozo del escudo y se ponen a trabajar. Estuve ayudando a un equipo con su dibujo.
- **Yo:** Muy bien chicos, lo estáis dejando estupendo. ¿Sabéis cuántos años cumple la universidad?
- **Niño 5:** Sí, muchos.
- **Yo:** Eso es, cumple muchos. Cumple 800, que esos son muchísimos. ¿Sabéis escribir 800?
- **Niño 6:** Sí, yo sí, mira (escribe el número 8)
- **Yo:** Muy bien, ese es el ocho, ahora tienes que añadirle un cero y otro cero. *(Lo escribe bien)* ¡Estupendo!
- **Niño 7:** Yo también lo sé escribir, mira.
- **Niño 8:** Yo voy a escribir feliz cumpleaños.
- **Niño 5:** Pues yo estoy dibujando globos, ¡mira, mira!
- **Niño 6:** Yo quiero dibujar una rana
- **Yo:** Podéis dibujar lo que queráis.

- Mi grupo ya ha acabado de pintar y las encargadas de la actividad nos proponen que juntemos todas las piezas para ver qué sale. Cada grupo lleva su trozo a la pizarra y se compone el escudo.
- **Ana, maestra:** ¡Qué bonitos os han quedado! ¿Nos los podremos llevar al cole para pegarlo en nuestra clase?
- **Estudiante universitaria encargada de la actividad:** Sí, claro. Luego, al final de la mañana, os los damos y podréis llevarlos al colegio.
- **Ana, maestra:** Estupendo.
- 



Figura 3. Equipo trabajando. Elaboración propia.

<<



Figura 4. Logo y escudo. Elaboración propia.

En el edificio Cossío se realiza el primer descanso y se toma el almuerzo, antes de recorrer dicho edificio. La universitaria encargada de la actividad y yo acompañamos al grupo. Estaba previsto parar en la consejería, pero al llegar allí, en ese momento, no hay nadie que nos pueda atender, por lo que decidimos empezar por la secretaría. Nos reciben las personas que están trabajando.



- **Estudiante universitaria encargada de la actividad:** Estamos en secretaría y las personas que trabajan aquí se llaman secretarios y secretarias. Ahora nos va a explicar Santi lo que hace en su trabajo.
- **Santi:** ¡Hola! Yo soy secretario y aquí hacemos papeles, matrículas y somos los encargados de poner las notas en los boletines. Vosotros también tendréis notas, ¿no?
- **Ana, maestra:** Sí, tenemos un papel amarillo donde ponemos las notas.
- **Niños y niñas:** ¿Y pones malas notas?
- **Santi:** No, por lo general en esta facultad hay mucha gente que estudia mucho y tiene muy buenas notas. La gente que no estudia tanto tiene peores notas. Ahora pasad por la mesa de mi compañero que os va a poner un sello.

Todos van a que les pongan un sello de la universidad en la mano, incluso alguno pone la mano dos veces para tener dos sellos. Subimos a ver un aula. Todos los niños y niñas entran y se sientan en las sillas. La universitaria encargada de la actividad les explica dónde estamos.

- **Estudiante universitaria encargada de la actividad:** Estamos en un aula, aquí se dan clases para ser maestro o maestra de Educación Infantil o Educación Primaria, para ser pedagoga o pedagogo y educador o educadora social. Las clases las dan profesores y profesoras como las vuestras.
- **Ana, maestra:** Chicos, ¿habéis visto cómo están estas mesas?
- **Niños y niñas:** ¡Sí!
- **Ana, maestra:** ¿Y son iguales que las vuestras?
- **Niños y niñas:** No, son más grandes.
- **Niños y niñas:** Y no están rectas.

Tras la observación del aula bajamos a la cafetería donde nos recibe Alfonso, el encargado. Después estaba previsto ver la fotocopidora, pero al llevar retraso en el horario establecido decidimos pasar a la siguiente actividad que es una yincana en el aula de expresión dinámica. Allí nos estaban esperando otras universitarias. La persona encargada de explicar la actividad les dice lo que van hacer.

- **Estudiante universitaria encargada de la actividad:** Hola, chicos y chicas. Vamos hacer un recorrido por diferentes Facultades de la Universidad de Salamanca. En cada una de ellas os van a contar algo y además os darán una pieza de un puzle que al final tendréis que componer. Cuando paséis de una facultad a otro yo os indicaré cómo tendréis que hacerlo.
- **Facultad de Ciencias:** Hola, chicos, yo soy la Facultad de Ciencias. Las personas que estudian aquí serán químicos, ingenieros o geólogos. Los químicos utilizan esta tabla que tiene muchas letras y colores para hacer sus reacciones. De todos los elementos que hay en esta tabla, ¿sabéis cuál es el que más les gusta? El oro. ¿Habéis visto alguna vez oro?
- **Niño:** Sí, yo lo he visto por la tele.

- **Ana, maestra:** ¿Sólo lo habéis visto por la tele? ¿no habéis visto nada más que sea de oro? Por ejemplo, los pendientes que llevo, ¿de qué son?
- **Niños y niñas:** ¡De oro!
- **Niña:** Los míos también son de oro.
- **Facultad de Ciencias:** Muy bien, chicos. Pues como el elemento favorito es el oro, y se representa con las letras AU, os voy a decir cuál es nuestro lema y después tenéis que repetirlo. Químicos, ¿cuál es el símbolo del oro? Au, Au, Au.
- **Niños y niñas:** Químicos, ¿cuál es el símbolo del oro? Au, Au, Au.
- **Estudiante universitaria encargada de la actividad:** Muy bien, chicos y chicas. Ahora nos vamos a ir a la facultad siguiente. Para llegar hasta ella, tenéis que ir a la pata coja.

*(Todos, saltando a la pata coja, llegan hasta la siguiente facultad y se colocan en semicírculo)*

- **Facultad de Medicina:** Hola, yo soy la Facultad de Medicina. ¿Sabéis quién estudia aquí? Las personas que serán médicos, enfermeras o especialistas en cuidar la salud. En esta Facultad se estudian todas las partes del cuerpo. Así cuando a vosotros os duela algo vais al médico para que os cure. Por ejemplo, si os duelen los dientes, vais al dentista; si os duelen los ojos, vais al oculista.
- **Ana, maestra:** ¿Y sabéis cómo se llama el médico de los niños pequeños?
- **Facultad de Medicina:** El pediatra, es el médico de los niños y niñas pequeños.
- **Facultad de Medicina:** Muy bien, chicos, os habéis ganado otra pieza del puzle que se la voy a dar a vuestra profesora.
- **Estudiante universitaria encargada de la actividad:** Venga chicos, ahora tenéis que ir agachados.
- **Facultad de Derecho:** ¡Hola! Yo soy la Facultad de Derecho. ¿Sabéis lo que se estudia aquí?
- **Niño y niñas:** Sí, libros.
- **Niños y niñas:** Estos libros...
- **Facultad de Derecho:** Sí, en la Facultad de Derecho se estudia con libros, pero en esos libros hay leyes y las personas que estudian en esta facultad se estudian esas leyes. ¿Sabéis que es esto? ¿Y quién lo utiliza?
- **Niños y niñas:** Es un palo.
- **Niños y niñas:** Sirve para dar golpes.
- **Facultad de Derecho:** Es un mazo y lo utilizan los jueces en los juicios.  
Todos los niños y niñas dan un golpe a la mesa con el mazo.
- **Facultad de Derecho:** Aquí tenéis otra pieza del puzle.
- **Facultad de Bellas Artes:** ¿Sabéis en qué Facultad estamos?
- **Niños y niñas:** Sí, en la de pintar.
- **Niña:** En la pintaría.
- **Niño:** En la Facultad de Arte.

- **Facultad de Bellas Artes:** Muy bien, efectivamente. Estamos en la Facultad de Bellas Artes. Aquí se estudia para estimular la creatividad y la imaginación a través, por ejemplo, de la pintura. Con la pintura podemos pintar cuadros que luego se pueden exponer en museos. ¿Alguna vez habéis ido a un museo?
- **Niños y niñas:** Yo sí, yo no...
- **Facultad de Bellas Artes:** ¿Y a qué museo has ido?
- **Niño:** Al Museo del Comercio.
- **Ana, maestra:** Sí, hemos ido toda la clase al Museo del Comercio.
- **Facultad de Bellas Artes:** Bueno, pues en los museos, lo que hay son obras como estas pero no solamente hay cuadros. También en Bellas Artes estudiamos escultura. ¿Sabéis lo que es una escultura? Se trata de trabajar con las manos, con diferentes materiales para crear objetos y figuras.
- **Ana, maestra:** Una estatua.
- **Facultad de Bellas Artes:** Una estatua, eso es. Trabajamos con las manos y con diferentes materiales. No solo con las témperas o con los rotuladores, también se puede trabajar con arcilla. ¿Alguna vez habéis trabajado con arcilla?
- **Niños y niñas:** Sí.
- **Facultad de Bellas Artes:** ¿Qué habéis hecho con arcilla?
- **Niño:** Yo he hecho una cara.
- **Ana, maestra:** ¿Este año qué hemos hecho con arcilla? Cuando estábamos estudiando a los hombres primitivos, *un medallón, una mano, una lanza...*
- **Facultad de Bellas Artes:** Os voy a hacer una pregunta: ¿Alguno de vosotros y vosotras conocéis algún pintor famoso o pintora?
- **Niños y niñas:** Noo....sí...
- **Ana, maestra:** Sí claro, muchos. ¿Cómo no vamos a conocer por ejemplo el que pintó la habitación que le faltaba una oreja...?
- **Niños y niñas:** Van Gogh.
- **Facultad de bellas artes:** ¿Y si digo Pi....Pica...?
- **Niños y niñas:** Picasso.
- **Facultad de Bellas Artes:** Bueno, ¿queréis que os diga cuál es el lema de esta facultad? Yo lo digo y repetimos ¿vale?, pero hay que saltar mientras lo decimos. Lo voy hacer y me imitáis. Picasso, Velázquez esto sí que es arte.
- **Niños y niñas:** Picasso, Velázquez esto sí que es arte.
- **Facultad de Bellas Artes:** Muy bien, le voy a dar otra pieza del puzle a la profesora y ya solo os queda una pieza para completarlo.
- **Encargada de la actividad:** Ahora nos movemos dando saltos de rana.
- **Facultad de Educación:** Bueno chicos y chicas, hemos llegado a la última Facultad, la Facultad de Educación, que es la que habéis venido a visitar hoy ¿verdad? ¿Sabéis quien estudia aquí?
- **Niños y niñas:** No....
- **Facultad de Educación:** Pues aquí se estudia para ser maestra o maestro, es decir, para aprender a dar clase. Aquí también tenemos

un lema, os lo digo y tenéis que repetir conmigo: Maestra, es la profesión que se estudia en Educación.

- **Niños y niñas:** Maestra es la profesión que se estudia en Educación.
- **Facultad de Educación.** Muy bien. Os voy a dar la última pieza del puzle para que podáis completarlo. ¡Venga, que tenéis que hacerlo!

Los niños y niñas se sientan en forma de círculo en el suelo y la maestra les reparte las piezas del puzle. Van poniendo las piezas y se ayudan para que coincidan.

- **Facultades:** ¿Sabéis lo que es? ¿alguien sabe qué es?
- **Niños y niñas:** Yo sí, una estatua.
- **Facultades:** Es la fachada de la universidad de Salamanca. ¿Sabéis dónde está la rana?
- **Ana, maestra:** Hemos estado ahí de visita.
- **Facultades:** ¡Muy bien! Os podéis llevar el puzle para que lo pongáis en vuestra clase.
- Antes de salir del edificio recogemos los abrigos y vamos al baño.

En el edificio de la biblioteca nos esperan nuevas actividades. La primera consiste en el reconocimiento visual global de palabras. Las estudiantes universitarias encargadas iban mostrando palabras referidas al vocabulario de la Universidad, entre las que se encuentran "Universidad", "facultad", "logo", "escudo", "paraninfo", "rector", "decano", "campus" y "tuna"; y a la vez la imagen a la que hace referencia cada palabra para que las asocien.

Con un juego de emparejamiento se trabajan la memoria y la atención: se da la vuelta tanto a las palabras como a las imágenes y se levantan las hojas de una en una hasta formar correctamente las parejas.

Pasamos a otra zona de la biblioteca donde nos recibe "la universidad" y nos cuenta su propia historia en forma de cuento.

- **Universidad:** ¡Hola chicos y chicas! ¿Sabéis quién soy? (*lo dicen*)

Exacto, soy la Universidad de Salamanca, lo habréis sabido al ver la fachada plateresca, que tiene muchos adornos pequeños hechos de piedra.

¿Sabéis que día es hoy? Es la fiesta de Santo Tomás de Aquino, el patrono de todas las universidades. Por eso, también es la fiesta de la Universidad de Salamanca. Durante todo este año, que es 2018, se celebra también mi cumpleaños. En 2018 cumpla 800 años: ocho, cero, cero.

Os voy a contar mi historia: Ya sabéis que soy la Universidad de Salamanca. Soy muy antigua, muy, muy vieja, porque he vivido muchos años, y muy importante en todo el mundo. Por mí han pasado personas muy sabias, como Antonio de Nebrija, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz, Miguel de Unamuno, Luisa de Medrano, Carmen Martín Gaité y Francisco de Vitoria. Cuando tenía pocos años, las clases se daban en otra lengua!, en Latín! Había pocos profesores, no como ahora que hay muchos.

Soy como una madre, que tiene varias hijas. Mis hijas son las facultades. Ahora estamos en la Facultad de Educación. Ya os han dicho que aquí es donde estudian los maestros y maestras que luego van a enseñar a los niños y niñas. Ahora me gustaría que me cantárais "cumpleaños feliz".

- **Todos:** Cumpleaños feliz, cumpleaños feliz, te deseamos todos, cumpleaños feliz.
- **Universidad:** Además de cantármelo en español ¿sabríais hacerlo en otro idioma?
- **Todos:** Sí, en inglés.
- **Todos:** Happy Birthday to you, Happy Birthday to you, Happy Birthday to you.

Completadas las actividades propuestas para realizar cada uno de los seis grupos-clase, aún no se ha terminado la mañana. Vamos de nuevo al edificio Cossío, donde se encuentra el salón de actos, para asistir a la última actividad. Ordenadamente los niños y niñas, las maestras y los alumnos y alumnas de la Facultad de Educación toman asiento. Susana, la vicedecana de la Facultad, preside el acto.

- **Susana:** Hola a todos y a todas, bienvenidos a la Facultad de Educación. Soy Susana. Habéis visto que estoy rodeada de importantes autores. Ellos os van a decir unas palabras.
- Hola, buenos días a todos y a todas. Soy **Fray Luis de León**, poeta y profesor de Lengua en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca.
- Buenos días, me llamo **Antonio de Nebrija** y soy profesor de Latín en la Universidad de Salamanca. La gente me conoce por mi profesión y por haber escrito el primer libro de Gramática de la Lengua Española, en la que estamos hablando.
- Hola, chicos y chicas. Yo soy **Carmen Martín Gaité**. Soy una escritora muy famosa de libros para personas adultas y también para niños y niñas un poco más mayores que vosotros. Nací aquí, en Salamanca, en esta ciudad tan bonita y estudié en su Universidad, en la Facultad de Filología. Espero que lo estéis pasando muy bien hoy.
- Bienvenidos, chicos y chicas, a la universidad. Yo soy **Francisco de Vitoria**, un fraile conocido por mis libros sobre leyes que explican las relaciones entre los países del mundo.
- Me llamo **Miguel de Unamuno**. Se me conoce como el Rector de Salamanca. Soy escritor y amo muchísimo los libros.
- Buenos días, chicos y chicas, yo soy **Luisa de Medrano**, aunque también me conocen con el nombre de Lucía. Fui la primera mujer catedrática de esta Universidad.
- **Santo Tomás de Aquino:** Bueno, yo no me tendría ni que presentar, ya sabéis quien soy ¿no? A ver, decídmelo.
- **Niños y niñas:** ¡El jefe, el jefe!
- **Santo Tomás de Aquino:** Pero el jefe tiene un nombre, ¿Os acordáis de cómo me llamo? ¡Santo Tomás de Aquino! Bueno, pues ya sabéis que yo estudié muchísimo, muchísimo y por eso he

llegado a ser el patrono de todas las universidades. También escribí un libro de Teología muy importante. Hoy es mi fiesta.

- **Niños y niñas:** ¡Felicidades!
- **Santo Tomás de Aquino:** ¡Gracias, gracias! Me está gustando mucho pasar este día con vosotros. ¿Sabéis donde estáis? ¿Dónde estamos?
- **Niños y niñas:** En la Universidad de Salamanca.
- **Santo Tomás de Aquino:** ¿Y sabéis cuántos años cumple la Universidad?
- **Niños y niñas:** ¡Sí! ¡800!
- **Santo Tomás de Aquino:** 800, eso es, y eso son muchísimos años. Son ocho, cero, cero, ¿os acordáis?
- **Niños y niñas:** ¡Sí!
- **Santo Tomás de Aquino:** Además la Universidad de Salamanca es una de las más importantes del mundo, ¿lo sabíais, verdad?
- **Niños y niñas:** ¡Sí!
- **Santo Tomás de Aquino:** Ahora, os dejo con nuestra vicedecana.
- **Vicedecana:** Vamos a ver un vídeo sobre el octavo centenario de la Universidad de Salamanca con motivo de los 800 años. Es una proyección cortita para que sepáis un poquito más.
- **Vídeo:**

*Salamanca es ciudad Patrimonio de la Humanidad. Conocida en el mundo por su Universidad, a punto de cumplir ocho siglos de Historia. Es la Universidad más antigua de habla hispana y una de las más antiguas de Europa. De aquí partió el derecho de gentes, la primera gramática del español o el calendario gregoriano que nos rige.*

*Salamanca está situada al oeste de España, en la comunidad de Castilla y León, a 200 kilómetros de Madrid. Es una ciudad viva, universitaria, cosmopolita. Con mucha historia y siempre joven. Cada año es destino para miles de extranjeros que quieren aprender español. Su oferta abarca todas las ramas del conocimiento, 65 grados, 70 másteres y más de 130 títulos propios. Más de 30.000 estudiantes, 26 Facultades y 12 institutos de investigación.*

*También es rica su oferta cultural y de ocio. El destino ideal para organizar todo tipo de eventos. Es una Universidad comprometida con Europa e Iberoamérica. El intercambio ente los países de Iberoamérica es un enriquecimiento compartido. La Universidad de Salamanca es su mejor reclamo. Destino y punto de partida para quienes se mueven por el conocimiento. Decíamos ayer, diremos mañana. Es el espíritu de una institución que después de 800 años quiere seguir contando.*

- **Escolares:** ¡Otra vez, otra vez, otra vez!
- **Vicedecana:** Luego os ponemos otro vídeo. ¿Conocéis a Pasión?
- **Escolares:** ¡Sí! Es la directora, es la profesora de ordenadores...
- **Vicedecana:** Sabéis que Pasión es la directora de vuestro colegio ¿verdad?
- **Escolares:** ¡Sí!

- **Vicedecana:** En la Universidad, al igual que en vuestro colegio, tenemos un director que se llama rector. El nombre del actual es Ricardo. ¿Hay algún niño aquí que se llame Ricardo?
- **Escolares:** ¡Sí!
- **Vicedecana.** Pues te llamas igual que el rector que tenemos ahora en la Universidad. El rector no ha podido venir. Tenía muchas ganas de acompañaros, pero, como no ha sido posible, nos ha enviado otro vídeo para que lo escuchéis. Vamos a prestar atención a las palabras del rector de la Universidad de Salamanca.

**Rector:** Soy Ricardo, el rector. Me alegro mucho de que estéis en la Universidad de Salamanca. Vais a tener vuestra primera experiencia universitaria en esta estupenda Facultad de Educación. Quiero que sepáis algo muy importante, tenéis que hacer caso, escuchar siempre, prestar mucha atención a vuestras profesoras y vuestros profesores. Estudiar os hará personas mucho más felices en el futuro y quienes os van a decir que es lo que tenéis que estudiar y cómo tenéis que estudiar son vuestras profesoras y profesores. Ellos y ellas han estudiado en una Facultad de Educación. Todos, hasta yo que soy el rector de la Universidad de Salamanca, tenemos que seguir estudiando cada día para mejorar. Y esto, como he dicho, nos hace personas más libres y más felices. Disfrutad.



Figura 5. Nos habla el rector. Elaboración propia.

**Vicedecana:** En esta Facultad de Educación tenemos otro director, que es el Decano. Hoy, por varios motivos, no ha podido estar aquí. Nuestro decano se llama Ángel García. Cuando el Decano no puede venir, delega en mí, por eso estoy yo aquí hablando. Como os dije, soy Susana, la Vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad. En esta Facultad, que es muy grande y tiene muchos estudiantes, es donde formamos a vuestras maestras. Ellas aprendieron en esta facultad o en otra similar y aquí seguimos cada día enseñando a maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. Estamos muy contentos de veros aquí porque se os ve con muchas ganas aprender. A nosotros nos estáis diciendo que tenemos que seguir enseñando a otros maestros y maestras para que sigan enseñando a otros niños y niñas. En este sentido estamos agradecidos de que hayáis tenido la iniciativa de venir a la Facultad



*de Educación a vernos y a mostrarnos los hábiles que sois y lo pronto que aprendéis y las inquietudes que tenéis. Habéis estado toda la mañana por aquí y habéis estado preguntando y eso, la verdad es que nos trae un poco de la realidad de los centros. Por parte de la Facultad solamente queda agradecer a las personas que han tenido la iniciativa de acercar a los niños a la Facultad y en cierta medida la Facultad a los niños. Sentid la bienvenida, os damos las gracias y os pedimos que sigáis viniendo y no esperéis a tener edad universitaria sino que vayáis viniendo de vez en cuando a vernos y a hacernos un poco más felices con vuestra visita. Por mi parte tan solo nos queda presentar a la tuna universitaria. Le damos un aplauso fuerte a la tuna.*



*Figura 6. Actuación de la tuna femenina. Elaboración propia.*

En el jardín nos hacemos una foto de familia y finalizamos la jornada cantando "Clavelitos" antes de hacer el recorrido de vuelta al colegio.



*Figura 7. Foto de familia en el Campus.*



## Cruzando las fronteras en la FP: preocupaciones pedagógicas y demandas del mercado

## Crossing Boundaries in VET: Pedagogical concerns and market demands



Organizado por: **Fernando Marhuenda** y **María José Chisvert** de la Universitat de València (España) del “**Grupo de Investigación Transiciones de la educación al trabajo en contextos de vulnerabilidad social**” (TRANSICIONS-GIUV2013-093), en cooperación con el Institute for Vocational Education, University of Rostock (Alemania), y con el respaldo de la European Research Network on Vocational Education and Training (VETNET). Subvencionada por la propia Universidad y la Fundación Bankia.  
**Realizado:** 2 y 3 de mayo de 2019 en la Universitat de València, España.

Ros-Garrido, A. (2019). Cruzando las fronteras en la FP: preocupaciones pedagógicas y demandas del mercado. *Revista Prácticum*, 4(1). 97-99.

Los días 2 y 3 de mayo de 2019 en la Universitat de València (España) tuvo lugar el 3er Congreso Internacional de Investigación en FP "Crossing Boundaries in VET: Pedagogical concerns and market demands" (<https://vetnetsite.org/conferences/crossing-boundaries/2019-valencia/>).

Se presentaron 64 papers y asistieron más de 100 personas de cuatro continentes (África, Asia, América y Europa), de países tan diferentes como Italia, Suiza, Alemania, Brasil, Ecuador, Serbia, Austria, Reino Unido, Noruega, Sudáfrica, Ucrania, Estados Unidos, Argentina, India y España.

Las ponencias y comunicaciones están disponibles en <http://doi.org/10.5281/zenodo.2644069>). Las ponencias reflexionan sobre el establecimiento de la FP como ciencia en el área de habla alemana y sobre las competencias del profesorado en relación los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la simulación. Las comunicaciones se agrupan por temáticas y se presentaron en talleres simultáneos.

La temática "carreras profesionales" incluye las comunicaciones centradas en el papel del docente como orientador vocacional, sobre la pedagogía y las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional; sobre las condiciones laborales, el trabajo freeland y la educación de personas adultas. Las centradas en la carrera del estudiante analizan: su perfil personal y académico, su identidad profesional, las características familiares o las ventajas del aprendizaje personalizado.

Los "sistemas" y "agentes implicados en FP" engloban comunicaciones sobre la influencia de la economía para elegir estudiar FP y de las políticas y el mercado en las reformas, el curriculum y la oferta. También sobre la inserción laboral, el papel de las prácticas en empresa y de las tecnologías, y sobre las pretensiones de las empresas y los sindicatos.

Las comunicaciones sobre la "FP Dual" se centran en: políticas educativas; actividades de transferencia de la FP; la voluntad política; el papel del curriculum prescrito y la realidad empresarial; la experiencia de su implantación; las diferencias con la FP; su potencial para el aprendizaje; y las posibilidades de su internacionalización.

Las aportaciones centradas en el "profesorado y formadores" versan sobre: su perfil académico y profesional; sus motivaciones; su profesionalismo; los esfuerzos en promover la FP; las tensiones entre la formación y el mercado; y en las posibilidades de la planificación.

Se analizan los desafíos y amenazas del "aprendizaje basado en el trabajo" para la preparación del estudiantado y el papel del profesorado. La "competencia e identidad profesional" del estudiantado, su dimensión actitudinal y las posibilidades del método aprendizaje-servicio y del aprendizaje colaborativo basado en proyectos.

Se analizan los E-portfolios y las rúbricas como instrumentos de "evaluación" y se muestran las posibilidades de la acreditación de competencias.

En “FP e inclusión” se analiza: el compromiso del estudiante y su relación con el abandono de los estudios; las tensiones entre los deseos del estudiantado; la inclusión de jóvenes adultos en situación de vulnerabilidad en un programa de mentores; y las posibilidades de movilidad transnacional. Varias comunicaciones analizan las percepciones sobre la “calidad en FP”.

En la temática “formación continua” (FC) se reflexiona sobre: los procesos de reconocimiento y validación del aprendizaje entre FP y educación superior; las demandas, posibilidades y efectividad en la movilidad laboral; el perfil de las personas que acceden a FC; y, las discriminaciones de género en la FP.

Por último, los “retos de la FP” se centran en: el potencial disruptivo de la digitalización; las transformaciones provocadas por los avances tecnológicos; la aplicación de la teoría bersteniana; y las posibilidades de un modelo para describir las trayectorias de los sistemas de FP.

Si te interesan las posibilidades que tiene la FP ¿participarás en el siguiente congreso? <https://vetnetsite.org/>

Alicia Ros-Garrido  
[Alicia.Ros@uv.es](mailto:Alicia.Ros@uv.es)  
Universitat de València (España)