

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LOS FUTUROS MAESTROS

María José Latorre Medina

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada

RESUMEN

La literatura científica y de investigación sobre la formación inicial de docentes pone de manifiesto el papel decisivo que las experiencias de enseñanza práctica juegan en la preparación de profesores excelentes. Pese a tales excelencias, encontramos autores que revelan algunas de las limitaciones inherentes a la normativa, organización, desarrollo y valoración que se realiza del prácticum; problemas que dificultan, sin duda, la explotación de su verdadero potencial formativo. Si además se entiende que el aspecto crucial de este tramo es que debe resultar formativo y enriquecedor para los aprendices de profesor, se hace necesario una cuidadosa y adecuada planificación del mismo, así como el establecimiento de dispositivos (convenios, planes de colaboración, conciertos interinstitucionales...) que hagan posible su operativización en condiciones de calidad (Putnam y Borko, 2000; Mérida, 2001). El trabajo que presentamos es una clara contribución en esta dirección.

Palabras clave: Futuros maestros; Prácticum; Enseñanza práctica de calidad; Estructura, organización y evaluación del prácticum.

ABSTRACT

The research and scientific literature on the Teacher Education shows the decisive paper that the experiences of practical teaching play in the preparation of excellent professors. In spite of such excellences, we find authors that reveal to us some from the inherent limitations to the normative, organization, development and valuation that is carried out of the practicum; problems that hinder, without a doubt, the exploitation of their true formative potential. If it is also understood that the crucial aspect of this period is that it should be formative and enriching for students teacher, it becomes necessary a careful and appropriate planning of the same one, as well as the establishment of devices (agreements, plans of collaboration, concerts among

institutions...) that make possible its development under conditions of quality (Putnam and Borko, 2000; Mérida, 2001). The work that we present is a clear contribution in this address.

Key words: Students teacher; Practicum; Practical teaching of quality; Structures, organization and evaluation of the practicum.

1. INTRODUCCIÓN

“En los últimos años, la mayoría de los programas de formación docente enfatizan el prácticum como el componente principal en la preparación de maestros” (Shkedi y Laron, 2004, 696). La importancia del prácticum en la preparación de maestros competentes ha sido puesta de manifiesto profusamente, tanto a nivel nacional como internacional (Marhuenda, 2001; Cid y Ocampo, 2001; Schwebel et. al., 2002; Cruz, 2003; Shkedi y Laron, 2004). López y Romero (2004) dan fe de ello cuando afirman que *“nos encontramos ante una experiencia formativa que encierra un interesante potencial formativo y juega un papel relevante en la construcción y el desarrollo del conocimiento profesional”* (1).

El valor que ha cobrado el componente práctico en las titulaciones de Maestro es *“casi aceptado en la fe ciega”* (Johnston, 1994, 199). La importancia de las experiencias de enseñanza práctica en el entrenamiento universitario no es discutida ni por los teóricos que se ocupan de la formación del profesorado, ni por los prácticos, habiendo acuerdo casi unánime sobre la necesidad de incorporar este tipo de actividad en el currículum formativo de los aspirantes al ejercicio de la profesión docente (Pérez y García, 2001; Cid y Ocampo, 2001).

Siguiendo a Fernández, Malvar y Vázquez (2001) sabemos que en el desarrollo de la capacitación profesional del estudiante de profesorado son necesarias, tanto una vertiente teórica, como el desarrollo de habilidades de tipo práctico. Se hace evidente, por tanto, que la calidad de la cualificación profesional que logren los futuros maestros durante el entrenamiento universitario va a depender no sólo de la formación teórica que reciban en la Facultad, sino también de la formación práctica, que cursen en los colegios; experiencia que realmente les va a permitir transformar el conocimiento académico en conocimiento profesional. Schwebel y colaboradores (2002) expresan así en su trabajo que, para los futuros maestros, *“la experiencia de prácticum es única”* (3).

Teniendo en cuenta el papel de primer orden que se le asigna al prácticum en el currículum de la formación de docentes, preparándoles para la adquisición y/o potenciación de las competencias profesionales necesarias para su incorporación al mundo del trabajo (Aguiar, Martín y Miranda, 2001; Pérez y Gallego, 2004), González Sanmamed (2001) y Contreras, Estepa y Jiménez (2003) son algunos de los autores que lo retratan como eje vertebrador de la formación inicial de los maestros.

Finalmente, señalar lo que Zabalza (1996) nos revela en relación con la importancia concedida a este período. Según el profesor, el valor otorgado a esta etapa radica no tanto en que proporciona al futuro maestro una experiencia de

aprendizaje significativa, sino en que es una experiencia de aprendizaje con referentes reales. Y, precisamente, porque considera que los proporciona, es decir, que permite actuar en contextos profesionales verdaderos, piensa que el prácticum desempeña un papel fundamental en el proceso formativo de los docentes. Papel que nos explica de la siguiente forma: el prácticum facilita la integración de los nuevos conocimientos que el estudiante adquiere en tales contextos en la estructura previa de conocimientos y habilidades que éste posee. Las nuevas informaciones se tornan significativas no sólo lingüísticamente, sino experiencialmente, y ambas dimensiones refuerzan la reconstrucción de los esquemas conceptuales y las ideas previas. Y el proceso de decodificación que de la nueva información el estudiante lleva a cabo con la ayuda de referentes experienciales funciona en una doble dirección. Por un lado, estos nuevos conocimientos facilitan una mejor comprensión de las experiencias prácticas vividas. Por otro, tales experiencias ayudan a una mejor comprensión de los nuevos conocimientos en la medida en que los sitúan en el marco de situaciones reales.

Si entendemos, por lo expuesto hasta el momento, que el aspecto crucial del prácticum es que debe resultar formativo y enriquecedor para los estudiantes de profesorado, éste precisa de una cuidadosa y adecuada planificación y del establecimiento de dispositivos (convenios, planes de colaboración, conciertos interinstitucionales...) que hagan posible su operativización en condiciones de calidad (Putnam y Borko, 2000; Mérida, 2001), ya que de cómo se realice pueden derivarse consecuencias de índole considerable para los futuros maestros en prácticas (Cid y Ocampo, 2001).

Cabe plantearse, por lo tanto, cuál es el tipo de prácticum que se desea planificar: si un prácticum muy centrado en la adquisición de habilidades específicas por parte de los futuros maestros o un prácticum que les sirva, principalmente, para madurar como personas y para desarrollar y/o reforzar cualidades de pensamiento o de conducta (Zabalza, 2001). A este respecto, la revisión de la literatura especializada nos permite concluir que los actuales modelos formativos se decantan por modelos de formación (teóricos y prácticos) que poseen ambas cualidades: se trata de dotar a los futuros maestros de capacidades elevadas al tiempo que no renuncien a desarrollar habilidades concretas. Lo importante, al fin y al cabo, es que las prácticas estén bien gestionadas y planificadas (Giménez Urraco, 2001); un requisito imprescindible para aprovechar el verdadero potencial formativo de este período.

2. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM

“Las experiencias de campo pueden adoptar un formato diferente y pueden llevarse a cabo en una variedad de escenarios y contextos” (National Standards and Guidelines for Initial Teacher Education Project, 1998, 2.7.2, p. 23)

Tal y como se desprende de la literatura científica sobre la formación inicial de docentes, las experiencias de enseñanza práctica que cursan futuros maestros en las escuelas pueden organizarse de diversos modos. Zabalza (1998, 172-173) distingue concretamente cuatro modelos de prácticum:

- a. *Prácticums orientados a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación.* Tienen como objetivo principal completar la formación básicamente teórica que reciben los estudiantes en la Facultad, con aplicaciones prácticas en situaciones reales. Esta modalidad de prácticum suele situarse al final de la carrera, ya que para llevar a cabo esas actuaciones preprofesionales se precisa haber recibido toda la formación académica. Esta es la idea desde la cual hace bastantes años numerosos autores definían el prácticum.
- b. *Prácticums orientados a facilitar el empleo.* Su objetivo básico es facilitar el conocimiento mutuo entre aprendices y personal del centro de prácticas (empresas, instituciones, centros escolares...). Se trata de una especie de 'período de prueba' en el cual ambas partes se evalúan y ven la posibilidad de proceder a una incorporación del estudiante a la plantilla de la empresa. De entrada, es incuestionable que este modelo de prácticum resulte bastante atractivo para los futuros profesionales, pues éstos prefieren realizar las prácticas en aquellos centros de trabajo en los que tengan posibilidad de quedarse trabajando. Asimismo, para el personal del centro de prácticas es un intercambio interesante pues le permite seleccionar más fácilmente y con mejor conocimiento a sus futuros trabajadores.
- c. *Prácticums orientados a completar la formación general recibida en la Facultad con una formación especializada en el centro de prácticas.* En este caso, el objetivo principal es legitimar una formación especializada que resultaría, por su naturaleza práctica, su contenido técnico y su sentido contextual, poco eficaz en la Facultad. Un claro ejemplo de este tipo de prácticum son los modelos MIR (Medicina), FIR (Farmacia y Química), etc. Sin duda, el trabajo preprofesional de los estudiantes en dichos centros significa la posibilidad de especializarse en el ámbito concreto y especializado de esa firma.
- d. *Prácticums destinados a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia formativa en los centros de prácticas.* En este modelo, la presencia de los estudiantes en los centros reales de trabajo tiene como objetivo básico enriquecer su experiencia formativa y ofrecerles la oportunidad de ampliar sus aprendizajes (prácticos, pero también teóricos) en situaciones propias de la profesión para la que se están formando. Este es el modelo de prácticum que se corresponde más claramente con lo que se hace en la formación de los estudiantes de profesorado. No obstante, esta modalidad de prácticum puede variar en función de la estructura organizativa que se adopte: si el prácticum se cursa durante la carrera o al final de la misma, en módulos intensivos o de forma diseminada, en un mismo centro de prácticas o rotando por varios...

El lugar que ocupa esta experiencia formativa en los planes de estudio de Magisterio ha recibido diversos tratamientos. La documentación existente al respecto nos permite constatar que los tres formatos de prácticum más usuales son:

- a. Un prácticum situado al final de los estudios universitarios.
- b. Un prácticum distribuido a lo largo de los cursos de la carrera, en distintos períodos.
- c. Dedicar una parte del tiempo semanal, durante las clases en la facultad, al prácticum.

De este modo, encontramos que en muchas de las universidades españolas el prácticum adopta una estructura diferente. En líneas generales, se observan dos grandes modelos (Iglesias y Rubia, 2001):

1. *Prácticum al finalizar la carrera.* Este modelo de prácticum se desarrolla en un único período en el segundo cuatrimestre del tercer curso de Magisterio. El problema que plantea esta modalidad es la falta de conexión entre la teoría y la práctica.
2. *Prácticum a lo largo de la carrera.* En este caso el prácticum se distribuye en dos ó tres períodos a lo largo de la carrera. Es el modelo en el que se sitúan la mayoría de las universidades, siendo muy diversa su distribución tanto en la temporalización como en el número de créditos asignados a cada período.

Un claro ejemplo del segundo formato, lo hallamos en la Universidad de Córdoba, donde el prácticum se estructura a lo largo de los diferentes cursos de la carrera docente, de tal modo que, en primero de carrera, los futuros maestros permanecen quince días en los colegios; en segundo, realizan una estancia de un mes; y, en tercero, están dos meses en los colegios, divididos en dos períodos. Esta forma de estructurar el prácticum, aunque a nivel organizativo representa mayor complejidad, supone para Mérida y otros (2003) *“una experiencia formativa más rica por cuanto el alumnado tiene posibilidad de ir contrastando a lo largo de su carrera los esquemas teóricos que se imparten en las diferentes asignaturas con las vivencias prácticas que experimentan en contextos educativos reales”* (258).

Además, desde la óptica de los propios estudiantes de profesorado, parece ser éste el formato de prácticum más deseado. Romero (1996) lleva a cabo una experiencia de investigación con cinco futuros maestros que le permite concluir, a juicio de los estudiantes, que el período de prácticas debería durar más tiempo y estar dividido a lo largo de los tres años de la carrera docente.

Un claro ejemplo del primer formato lo encontramos en la Universidad Autónoma de Madrid, donde el prácticum está situado al final de los estudios universitarios, de manera tal que, en tercero de carrera, los futuros docentes, tras finalizar sus clases en la Facultad, cursan un único período práctico en los colegios, sin tener que volver más a la Universidad.

En relación con este último formato, Zabalza (1998) nos informa de que, entre las distintas modalidades, es el más extendido, pero también el más pobre desde el punto de vista formativo. Idea que también comparte Marhuenda (2001) cuando alude a las limitaciones que presenta un prácticum ubicado al final de los estudios universitarios. Según este profesor, situar este periodo al final de los estudios hace que su organización suponga limitaciones muy importantes sobre el potencial que podría llegar a tener en la cualificación profesional de los futuros maestros (en el perfeccionamiento y/o potenciación de muchos de los conocimientos –teóricos y prácticos- adquiridos durante la carrera, etc.).

Por esta razón, autores como Rodríguez, Sanz y Sotomayor (1998) defienden un modelo de prácticum estructurado a lo largo de la carrera docente. En concreto, los autores afirman que *“las prácticas deberían ser de diversa índole en los diferentes cursos y deberían estar presentes a lo largo de toda la carrera”* (340).

Con una concepción similar, Aguiar, Martín y Miranda (2001) desde la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, apuntan una idea interesante: que, durante el prácticum, el alumnado rote por diferentes centros colaboradores relacionados con su perfil profesional. Esta consideración lleva a las autoras a plantearse la temporalización de las prácticas a lo largo de los tres años académicos.

En cuanto a la disposición curricular de las prácticas, Marhuenda (2001) habla de centralidad, transversalidad y complementariedad. En primer lugar, se refiere a la 'centralidad' del prácticum en el plan de estudios. Considera que, si se tuviera más en cuenta el perfil profesional del maestro, seguramente habría que otorgarle al prácticum una centralidad en el plan de estudios, de modo que el resto de asignaturas estuvieran organizadas en torno al mismo, ya que es en este período donde el estudiante acaba formalizando, revisando y aplicando el conocimiento que ha adquirido en el resto de materias de la carrera. Dado que la centralidad parece muy difícil por el modo en que está el prácticum en la mayoría de las titulaciones, alude a otro concepto, el de 'transversalidad': que todas las materias tuvieran algo de relación con el prácticum. Sin embargo, por la posición que tiene esta asignatura en la mayor parte de las titulaciones, al final de los estudios, tampoco resulta adecuado. Su carácter es más bien de 'complementariedad' entre la teoría y la práctica. No obstante, el profesor aboga por un prácticum como eje transversal de los planes de estudio de Maestro.

Para Zabalza (1998), la mejor disposición curricular del período de prácticum se produce cuando la práctica preprofesional, esto es, la presencia de los estudiantes en escenarios reales de trabajo profesional, se hace de manera integrada en la carrera: teoría-práctica-teoría. De este modo, la formación recibida en la universidad se enriquece con la experiencia directa en el campo de trabajo y, viceversa, esa misma experiencia práctica sirve para 'iluminar' el sentido de los aprendizajes teórico-prácticos que se realizan en las clases universitarias, de forma tal que los estudiantes entienden mejor las cuestiones que se les explican una vez que han tenido la oportunidad de presenciar en directo el trabajo real de los profesionales.

Éste es el aspecto que, según el autor anterior, resume mejor la naturaleza y el sentido formativo del prácticum, y ello en un doble sentido:

- a. Porque permite comprender y visualizar mejor la teoría académica desde la práctica profesional real (el aprendiz de profesor, por ejemplo, tras vivir su experiencia de prácticum en las escuelas, seguramente entenderá mejor lo que después se explique en clase).
- b. Porque permite comprender, "leer" mejor, la práctica profesional real (lo que el futuro docente pueda ver en los colegios lo entenderá mejor tras haber aprendido los fundamentos teóricos en los que se basa dicha acción).

González Sanmamed (2001) también lo considera así. En primer lugar, recoge la visión estereotipada que se deriva del aprendizaje profesional de la enseñanza estructurado en dos fases: primero, se enseña la teoría en la Universidad y después la práctica, con la inmersión del estudiante en un escenario real de trabajo. Esta visión se apoya en una errónea identificación del aprendizaje teórico con lo que se enseña en la Universidad y del aprendizaje práctico con lo que se puede aprender

en la realidad de una determinada institución educativa, que genera una formación deficitaria, incompleta y defectuosa en los estudiantes de profesorado. Y, a continuación, nos informa de que es en la visión dialéctica entre teoría y práctica del aprendizaje profesional donde el prácticum cobra su pleno sentido curricular y formativo: cuando realmente ofrece al estudiante la posibilidad no sólo de aprender sino de analizar y reflexionar sobre lo aprendido, cuestionar las condiciones y consecuencias de la actuación observada y/o desarrollada y buscar otras alternativas de futuro.

Y pese a ello, “*seguimos empecinados* -sostiene De Vicente (2003)- *en que los futuros profesores aprendan a enseñar siguiendo la secuencia lineal que parte de la teoría, se mueve a través de oportunidades más o menos extensas de prácticas de enseñanza en situaciones reales y desemboca en una inmersión repentina en situaciones escolares con responsabilidad total y, frecuentemente, en condiciones poco favorables, o, en escasas ocasiones, en un aprendizaje bajo la supervisión de un profesor considerado experto*” (47). El autor sostiene que si queremos maestros reflexivos que indaguen sobre sus prácticas, se les deberá proporcionar oportunidades para que su práctica esté informada por la teoría, a la vez que se les dé ocasión para que prueben las teorías asimiladas en situaciones de práctica guiada.

En el estudio realizado por Contreras, Estepa y Jiménez (2003), se recoge la necesidad imperiosa, no sólo de ampliar, sino también de reubicar el tiempo dedicado a la formación práctica (prácticum) de los futuros maestros; un período que, desde su punto de vista, no conviene relegar a la etapa final de la formación universitaria si se quiere ayudar a los estudiantes a establecer las conexiones necesarias entre la teoría y la práctica de la enseñanza.

Por otra parte, la literatura también hace mención a la estructura secuenciada de fases por las que pasa un programa de prácticum. A este respecto, Zabalza (1996) expone que el prácticum no se desarrolla como si se tratara de un evento lineal y unitario, sino que a lo largo del desarrollo de un período de prácticas en centros se producen diferentes momentos y fases que posee características propias y distintas, cada una de las cuales merece una atención muy especial. En concreto, el profesor distingue cinco momentos-fases en este tramo:

- a. Fase de preparación. Resulta fundamental en todo programa de prácticum. Esta fase se desarrollaría en la propia Universidad, semanas anteriores al inicio de las prácticas. Consistiría en un trabajo dirigido tanto a los estudiantes como a los tutores que los van a recibir en los colegios. En relación a la preparación de los aprendices, las reuniones de trabajo previas a este período formativo tendrían como objetivos: informarles sobre el sentido de las prácticas que van a realizar y de sus pormenores organizativos; sobre las tareas, funciones que van a realizar y los materiales que se les entregan para llevar a cabo su trabajo; anticipar los criterios de evaluación que se seguirán; entregarles el dossier o guía que les sirva de orientación durante esta etapa, etc.
- b. Fase de acogida. Es el momento en que los estudiantes llegan a los colegios, gozando también de gran importancia por los fuertes efectos que produce en

ellos la sensación de si son o no bien acogidos. Para un buen desarrollo de esta fase, el autor recomienda: que los futuros maestros sean acogidos de una forma cordial; que se les haga partícipes de la satisfacción de la institución por recibirlos y de su disponibilidad para facilitarles el período de prácticas; que se les muestre el centro y se les presente a los otros profesores; que se les indique cuál será el plan de trabajo que van a desarrollar durante ese período, etc.

- c. Planificación del itinerario formativo en el centro de trabajo. Es decir, la planificación del desarrollo de las prácticas en los centros escolares: qué se hará dentro del colegio, con qué persona/s se trabajará, cuál será el cometido del aprendiz en cada una de estas tareas, etc.
- d. Gestión de las prácticas. Esta fase se refiere a los contactos entre las instituciones formativas, esto es, la escuela y la Universidad, y los mecanismos de seguimiento establecidos durante el desarrollo de esta etapa: por ejemplo, reuniones entre tutores y supervisores; visitas de los supervisores a las escuelas; encuentros de los estudiantes con los supervisores en seminarios semanales de prácticas, etc.
- e. Evaluación de las prácticas. Esta fase implica determinar qué aspectos van a ser evaluados en el estudiante y los criterios que se utilizarán; personas e instituciones implicadas en la evaluación; momentos en que se realizará la valoración y los recursos que se utilizarán para llevarla a cabo (visitas, entrevistas, análisis de trabajos realizados...), etc.

Cabe citar, por ejemplo, que el Prácticum que se imparte en cada una de las especialidades de Magisterio cursadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba se articula en torno a cuatro momentos formativos, que son (Mérida y otros, 2003):

- a. *Seminarios de preparación*. Son situaciones de docencia presencial con módulos que tienen los futuros docentes consignados en su horario y que ha de realizar antes de acudir a los colegios para realizar el prácticum. En estos seminarios, los profesores de la Universidad ofrecen a los estudiantes unas orientaciones y unos materiales con elementos comunes a los diferentes cursos para guiar sus observaciones y actuaciones, de forma que les capaciten para atender a aquellos aspectos que en cada curso se consideran más significativos.
- b. *Prácticas presenciales*. Es la fase durante la cual los futuros docentes permanecen en los centros educativos en períodos continuados, de diferente duración según los cursos y de acuerdo con el horario del centro receptor de prácticas. Según el curso, los estudiantes de 1º de Magisterio permanecen quince días en el colegio; los de 2º, un mes; y los de 3º, dos meses divididos en dos momentos. Durante esta etapa, la tutorización de los estudiantes corresponde al maestro tutor del colegio.
- c. *Seminarios de análisis*. Tienen como función básica que los estudiantes intercambien sus experiencias vividas en las prácticas, así como orientarles en la elaboración de la memoria final o informe de prácticas. Tienen lugar, por tanto, una vez terminada la estancia de los estudiantes en los colegios, en el mismo módulo horario reservado para Prácticum que fue destinado anteriormente al desarrollo de los seminarios de preparación.

d. *Tutorías*. Además de la orientación que los futuros docentes reciben en las prácticas por parte de los tutores de los colegios y de los supervisores de la Facultad, en la Universidad de Córdoba, el profesorado de la Facultad que se encarga de impartir y gestionar la asignatura de Prácticum, el 'asesor', dedica parte de su horario habitual de tutoría a asesorar a los estudiantes que lo necesiten. Junto a ello, organizan unas tutorías semanales durante el período en el que el estudiante está en el colegio para atender las consultas que pudieran surgir en esa etapa.

Y el Prácticum, en las distintas titulaciones de Maestro, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se desarrolla en dos fases o momentos (M-I y M-II), con una duración de 6+8 semanas, que se desarrollan de forma continuada a lo largo del primer cuatrimestre para las especialidades de Educación Especial, Educación Infantil, Educación Primaria y Lengua Extranjera, y en el segundo cuatrimestre para Audición y Lenguaje, Educación Física y Educación Musical (Vicedecanato de Prácticum, 2004).

En cuanto a los contenidos que se desarrollan durante este tramo formativo, encontramos, asimismo, una gran variedad entre unas universidades y otras, si bien se desprenden de todos ellos dos aspectos fundamentales (Iglesias y Rubia, 2001):

1. La observación y reflexión sobre los aspectos organizativos del centro de prácticas.
2. La intervención del estudiante en el trabajo del aula planificando y desarrollando una unidad de programación.

A nivel internacional, Ryan, Toohey y Hughes (1996) nos proporcionan una interesante revisión de la literatura al respecto. Haciendo un balance de los trabajos analizados, nos presentan estos otros modos de organizar las prácticas de enseñanza:

1. El *prácticum de aprendizaje*. Se parte de una concepción activa, experiencial e inductiva del aprendizaje del estudiante, donde el supervisor cumple un papel fundamental en modelar, observar y guiar al aprendiz y en el que la Universidad juega un papel mínimo para cederlo a la institución escolar donde se realiza el prácticum. El propósito de este período es concebido como una maestría del estudiante en prácticas relevantes y como la inducción de éste a su grupo profesional. Es un modelo que ha predominado, por ejemplo, en la formación en empresas e ingenierías.
2. El *prácticum académico*. El aprendizaje se entiende como inmersión en los centros respectivos, donde el supervisor juega un papel secundario, proveyendo un contexto de aplicación y estableciendo relaciones entre la teoría académica y la práctica. En este modelo, la Universidad asume mayor responsabilidad para la facilitación del aprendizaje, siendo propósito del prácticum la adquisición por los estudiantes de conocimientos profesionales relevantes y su aplicación.
3. El *prácticum de trabajo en casos*. Sabemos que el uso del método de casos se ha convertido en habitual en la preparación de un gran número de profesionales, entre ellos, los docentes. Según este modelo, se trataría de situar a los futuros maestros ante problemas reales, surgidos de las prácticas, estableciéndose, a partir de los casos, un foro de discusión, debate, intercambio de experiencias, etc. entre los mismos.

3. Un seguimiento más directo del estudiante en el aula mientras desarrolla sus prácticas. Según informa Giménez Urraco (2001), en general, si se hace un buen seguimiento del funcionamiento del prácticum, se puede llegar a optimizar el aprendizaje del estudiante.

3.1. Algunos instrumentos para valorar el aprendizaje práctico del estudiante de profesorado

En estrecha relación con lo anterior, no podíamos concluir este trabajo sin hacer referencia a la evaluación formativa de la actividad realizada por el estudiante en prácticas. Según informan los propios aprendices, la valoración de su aprendizaje práctico debería tener fundamentalmente un carácter formativo (Fuentes y González, 1998).

En la investigación realizada por Shantz (2000) se examina la experiencia de prácticum que cursan los futuros maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Canadá y de la Universidad de Escocia. El propósito general del estudio es obtener información acerca del tipo de supervisión (evaluación, feedback...) que los profesores supervisores de ambas facultades proporcionan a sus estudiantes. Entre los resultados obtenidos cabe destacar que la mayoría de los futuros maestros encuestados prefieren que se realice una evaluación continua o formativa de su proceso de aprendizaje práctico; en concreto, demandan más feedback durante este período.

En el estudio informado por Giménez Urraco (2001) se recoge una propuesta de trabajo colectivo y colaborativo en la tutela del prácticum; tarea para la cual se nos muestra este tipo de evaluación (formativa/continua) como estrategia idónea para llevar a cabo un seguimiento efectivo del aprendizaje del estudiante en prácticas: para valorar, mediante este seguimiento, la adquisición de hábitos de trabajo y responsabilidades, las actitudes y comportamientos, las habilidades y aprendizajes sociales... En definitiva, para saber qué es lo que se aprende de la experiencia. No obstante, la autora deja claro que para que la evaluación sea formativa, ha de llevarse a cabo por personas formadas para ello, esto es, con competencia evaluadora, y que estén en contacto con el puesto que ocupa el estudiante. Deberían conocer, por ejemplo, cuáles son puntos estratégicos para observar durante las prácticas: habilidades prácticas del estudiante, aplicación del conocimiento teórico, disposición, experiencia... Y Giménez habla de esta tarea como trabajo colaborativo por cuanto concibe que la cultura de colaboración, de intercambio mutuo, de compartir experiencias, -aquella que se espera vivir en los colegios- permite la formación, el cambio y la mejora de la práctica. Las culturas colaborativas reales se caracterizan por presentar contactos profundos, personales y duraderos, que se realizan no únicamente en las sesiones o reuniones concretas o con objetivos especiales, sino que se manifiestan en la experiencia diaria en los centros de prácticas. Este trabajo colectivo, que se traduce en reuniones reflexivas de los estudiantes en prácticas con el tutor del colegio, se constituye para la autora en un instrumento de formación, de aprendizaje, de evaluación formativa; evaluación para el tutor y autoevaluación

para los estudiantes. La reflexión conjunta, tutor-estudiantes, puede llevar a la discusión, de la que, sabemos, se puede aprender de forma notable. Basta revisar algunos de los trabajos de Schön (1992) donde se explora la noción de 'desacuerdo productivo', para caer en la cuenta de que el consenso no es siempre el estado natural de la actividad de las personas en contextos de comunicación. Parece ser que la expresión de desacuerdo es una fuente de ideas creativas, de aprendizaje; un aprendizaje que se produce en el debate y en la manifestación libre de puntos de vista que pueden ser dispares.

Otros autores como Ashworth y Saxton (1992) apuntan también este sentido de la evaluación; una evaluación formativa, a modo de informe sobre el desempeño de la tarea, y descartan la evaluación como cuestiones técnicas de medida. Este informe de desempeño debería estar elaborado por el tutor del centro de prácticas y tendría que completarse con informes del supervisor de la Facultad y del propio estudiante.

Resulta incuestionable, sin duda alguna, que supervisores y tutores pueden encontrar en este tipo de evaluación una ayuda inestimable para valorar la calidad del trabajo realizado por los estudiantes en prácticum y éstos, una oportunidad más para aprender su actividad profesional.

Y hablando de herramientas y de evaluación... en la literatura se recogen una serie de instrumentos para valorar el aprendizaje práctico de los futuros maestros, tales como los diarios de prácticas, la memoria final y la carpeta o portafolios.

a. Diarios de prácticas

El diario de prácticas se trata de una técnica de metodología cualitativa basada en las anotaciones realizadas por futuros docentes durante su período de enseñanza práctica universitaria. El diario puede ser *preinstructivo*, si el profesor o el futuro maestro describe la planificación de la clase, o *postinstructivo*, si el profesor o el futuro docente describe el desarrollo de la clase (Mellado y Bermejo, 1995).

Este diario personal incluirá los datos, acontecimientos, experiencias y reflexiones de mayor interés en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales anotaciones pueden servir de base y referencia para que el futuro maestro elabore, a posteriori, todos los apartados de la memoria final de prácticum (Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2004).

En nuestro país, la realización por los estudiantes de un diario de prácticas es una de las metodologías que más se ha utilizado –y se utiliza– en las investigaciones realizadas sobre el prácticum. Podemos citar, por ejemplo, las investigaciones desarrolladas por Toja, González y Carreiro (2001), en la Universidad de Galicia, y también la realizada por De Luque (2001), donde el diario de prácticas es utilizado como una de las principales técnicas de investigación y formación docente. Según los tres primeros autores, los diarios, además de permitirles recoger información sobre el pensamiento de los futuros maestros, sus problemas, sus preocupaciones, etc., se constituyeron en instrumentos clave para la formación de estos aprendices al favorecer la práctica de la reflexión sobre sus propias acciones de enseñanza.

Siguiendo a Mellado y Bermejo (1995), sabemos que la realización de estos diarios por los estudiantes es una actividad que les ayuda a reflexionar sobre su

experiencia en las prácticas, a detectar los problemas docentes que se les presentan durante este período formativo y a sacar a la luz sus creencias y concepciones sobre los distintos elementos educativos. Los diarios de prácticas se presentan así como una metodología idónea pausable de utilizar dentro de un modelo de formación práctica en aras a fomentar la reflexión, la implicación personal del estudiante de profesorado y la integración en el currículo de la teoría y la práctica.

Desde la perspectiva de los supervisores de la Facultad, los diarios proporcionan a los futuros maestros la oportunidad para (Schwebel y otros, 2002, 7):

- Recoger, revisar y reflexionar sobre los acontecimientos ocurridos a lo largo de un día.
- Descargar las emociones vividas a lo largo de la experiencia de un día.
- Trabajar en la búsqueda de soluciones a los problemas anotados.
- Aprender a afrontar las cuestiones que resultan difíciles en su enseñanza, tales como el establecimiento de relaciones con los estudiantes, con los padres de los alumnos, con el resto de maestros del centro, etc.
- Recoger lo que se piensa y siente acerca del supervisor de la Facultad.
- Reconocer y recordar su compromiso con el crecimiento continuo como docentes.
- Mirar hacia el futuro como maestros totalmente acreditados, preparados y capacitados para abordar su trabajo profesional.

No obstante, existen estudios (Pultorak, 1993; Marcelo, 1994a) que nos revelan que los diarios presentan algunas limitaciones para fomentar una reflexión crítica en los futuros maestros y que las entrevistas clínicas y el análisis de las grabaciones de vídeo generan mayor reflexión. Cuestiones que tutores y supervisores han de tener presente.

b. Memoria final de prácticum

Basta una rápida mirada a los programas de prácticum para comprobar que uno de los criterios de evaluación es que los futuros maestros hayan elaborado una memoria de la experiencia vivida durante este período, esto es, un informe final síntesis del prácticum cursado en los colegios. Para su redacción, se señala que será de gran ayuda la revisión y análisis del diario de prácticas y materiales recopilados por el estudiante a lo largo de esta etapa. Y en cuanto a la evaluación de este material, que será el profesor supervisor de la Facultad quien realizará una valoración de la memoria atendiendo, fundamentalmente, a la elaboración original y personal, fruto de la reflexión teórico-práctica que el estudiante haya llevado a cabo a lo largo del prácticum.

Pero parece ser que la memoria, en tanto que narrativa, no es suficiente acreditación del prácticum. Son numerosos los autores que proponen la confección, por parte del estudiante, de una carpeta (*'port-folio'*) durante las prácticas de enseñanza (Villar, 1998).

c. La carpeta o portafolios

Para Rodríguez (2001) el portafolios sustituye a la memoria de prácticas que se suele exigir a los futuros maestros al finalizar este período en los colegios. Es una carpeta en la que van recogiendo materiales que, de modo significativo y estructurado, expresan su 'historia' de aprender a enseñar. El profesor nos informa que los futuros maestros de la Universidad Autónoma de Madrid elaboran este material tomando como base unos materiales que se les entregan al inicio del prácticum. Algunos de estos materiales asumen las directrices generales que se les dan para la realización de la memoria final de prácticas. Entre ellos figuran: objetivos del prácticum, escalas de observación, programas de talleres/seminarios de reflexión sobre el prácticum, etc. El portafolios se convierte así en una buena herramienta para evaluar el trabajo del estudiante en prácticas.

Junto a este uso, el potencial de los portafolios en el aprendizaje de la enseñanza reflexiva, durante las prácticas, es puesto de manifiesto por diversos autores (Johnson, 1999; Winsor, Butt y Reeves, 1999). Los resultados del estudio informado por Rodríguez (2001) revelan el portafolios no sólo como un buen instrumento de evaluación para los tutores y supervisores de prácticum, sino también como una buena herramienta de aprendizaje para los futuros maestros, en especial, para el aprendizaje de la enseñanza reflexiva. Idea que también comparten los supervisores y tutores del estudio. El profesorado universitario estima que ha servido además para mejorar la calidad de su propia acción tutorial y como una ocasión para un fructífero intercambio interdisciplinar.

Para Villar (1998), el diseño de carpetas o portafolios durante las prácticas permitiría a los supervisores y tutores conocer aún mejor los pensamientos de los estudiantes acerca de este período, sus principales problemas, temores, dificultades para aprender de la práctica... *"Una carpeta es como el resultado de la estampación con las creencias grabadas de los estudiantes"* (Villar, 1998, 274). Cada estudiante en su carpeta reflejaría cuestiones instrumentales concretas como la identificación de problemas específicos de la enseñanza de un contenido de una materia, etc. Junto a ello, el profesor también nos informa de las ventajas que la elaboración de este material brinda al propio estudiante para aprender de la experiencia. En concreto, subraya la idea de que las oportunidades para aprender que tiene el futuro maestro a través de una carpeta provienen de su propia autonomía, de la colaboración con otros estudiantes del prácticum, de los problemas de la práctica enmarcados por los estudiantes y convertidos en artefactos, de la auto-observación de la actuación que genera autorreflexión y autoevaluación, etc.

En el marco de una experiencia de 'portafolios', cabe destacar el trabajo desarrollado por Annis (1996). Entre otras cuestiones, se señala como misión de los tutores el ayudar a los aprendices en la confección y revisión crítica de tales carpetas. Para ello, asumirían como funciones: discutir con el estudiante el por qué del portafolio y qué tipo de aprendizajes desea y espera realizar el estudiante a partir de dicha situación didáctica; conocer los diferentes modelos que corresponden a una buena práctica docente; abordar dimensiones de la enseñanza distintas de las relativas a los contenidos científicos; convertirse en fuente de refuerzo y estímulo en todo el proceso de aprendizaje práctico, etc.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, V., Martín, A. y Miranda, C. (2001). Una reflexión acerca de las competencias profesionales desarrolladas en los centros de trabajo: su contribución al prácticum de la titulación de Educación Social. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Annis, L.F. (1996). The key rol of the mentor. En P. Seldin (Ed.). *Successful use of teaching portafolios* (pp. 19-25). Anker: Bolton, M. A.
- Ashworth, P. y Saxton, J. (1992). *Managing Work Experience*. Londres: Routledge.
- Borko, H. y Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education, 11*, 501-518.
- Cid, A. y Ocampo, C. (2001). Funciones tutoriales en el prácticum: Magisterio y Psicopedagogía. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Contreras, L.C., Estepa, J. y Jiménez, R. (2003). El papel de las didácticas específicas en la formación del profesorado: Consideraciones de cara a un futuro inmediato. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 129-135). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Cruz Rodríguez, M. A. (2003). La función del prácticum en el currículum de formación inicial del profesorado en la Universidad de Jaén. El área de Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 197-205). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- De Luque Sánchez, A. (2001). La satisfacción profesional percibida por el alumnado durante el prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- De Vicente, P.S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 41-59). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2004). *Guía de la Titulación Maestro-Lengua Extranjera*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Documento disponible en la web:
http://www.ugr.es/%7Edcceduc/Estudios/Guias_Titulación/Documentos/Guía_Lengua_Extranjera_2004-2005.pdf
- Domínguez Rodríguez, E. (2003). La licenciatura de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.). *El Prácticum en la formación*

- inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 91-103). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fernández, M.D., Malvar, M.L. y Vázquez, S. (2001). El prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Fuentes, E.J. y González, M. (1998). Interacción y aprendizaje con profesores tutores: la visión de los alumnos de Magisterio. En M.A. Zabalza (Ed). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional Actas del IV Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Tomo I (pp. 261-274). Santiago de Compostela: ICE-Universidad de Santiago.
- Giménez Urraco, E. (2001). La evaluación formativa como herramienta para el seguimiento del prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el prácticum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Iglesias, L. y Rubia, B. (2001). El prácticum en los títulos de Maestro. Grupo de discusión 1. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Johnson, J. (1999). Professional Teaching Portfolio: A Catalyst for Rethinking Teacher Education. *Action in Teacher Education*, XXI, 37-47.
- Johnston, S. (1994a). Experience is the best teacher: Or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 199-208.
- López, M.C. y Romero, M.A. (2004). El sentido del prácticum en la formación de maestros. En *Actas del III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. Gerona: Universidad de Gerona.
- Marcelo García, C. (1994a). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: que nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En *Actas del II Symposium Internacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Santiago de Compostela: ICE-Universidad de Santiago.
- Marhuenda, F. (2001). Hacia una didáctica de las prácticas: contenido y metodología. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Mellado, V. y Bermejo, M.L. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 121-136.

- Mérida Serrano, R. (2001). El Prácticum: un complejo espacio de formación. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Mérida Serrano, R. y otros (2003). El prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.). *El Prácticum en la Formación Inicial del Profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 255-261). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- National Standards and Guidelines for Initial Teacher Education Project (1998). *Preparing a Profession*. Canberra: Australian Council of Deans of Education.
- Pérez, M.P. y Gallego, M.J. (2004). La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Musical. En *Actas del III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. Gerona: Universidad de Gerona.
- Pérez, R. y García, M. (2001). Mejora e innovación del prácticum de Magisterio. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Pultorak, E.G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 44, 288-295.
- Putnam, R.T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B. y otros (Coords.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Marcos, A. (2001). El portafolios en un prácticum reflexivo e interdisciplinar. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor, M. V. (1998). *Conclusiones*. En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (Coords.). *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea* (pp. 339-342). Madrid: Narcea.
- Romero Cerezo, C. (1996). El prácticum en la formación docente del estudiante de Magisterio de la especialidad de Educación Física. Una experiencia llevada a cabo a través del estudio de 5 casos. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 163-179.
- Ryan, G., Toohey, S. y Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in Higher Education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: MEC-Paidós.
- Schwebel, S., Schwebel, D., Schwebel, B. y Schwebel, C. (2002). *The Student Teacher's Handbook. IV Edition*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers.

- Shantz, D. (2000). Feedback, Conversation and Power in the Field Experience of Preservice Teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 288-294.
- Shkedi, A. y Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.
- Toja, B., González, M. A. y Carreiro, F. (2001). Utilización de la investigación-acción en el desarrollo de competencias profesionales en el prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Verde Pérez, M.E. (2001). Análisis de los agentes del prácticum de las titulaciones de Maestro. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Vicedecanato de Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación (2004). *Acerca del Prácticum*. Universidad de Granada. Documento on-line: http://www.ugr.es/local/vicpntce/index_archivos/Page391.htm
- Villar Angulo, L.M. (1998). Formación práctica de los maestros. En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (Coords.). *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea* (pp. 263-280). Madrid: Narcea.
- Winsor, P.J., Butt, R.L. y Reeves, H. (1999). Portraying Professional Development in Preservice Teacher Education: Can Portfolios do the Job? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 9-31.
- Zabalza, M.A. (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes. *European Journal of Teacher Education*, 19, 293-302.
- Zabalza, M.A. (1996). El prácticum y los centros de desarrollo profesional. En A. Villa (Coord.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 253-287). Bilbao: Mensajero.
- Zabalza, M.A. (Ed.) (1998a). Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. En *Actas del IV Symposium Internacional de Prácticas Escolares*. Santiago de Compostela: ICE-Universidad de Santiago.
- Zabalza, M.A. (2001). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coord.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.