

Desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial docente a través del Practicum

Development of professional skills in initial teacher training through the practicum

Michelle Mendoza Lira

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el Practicum figura como un elemento trascendental para la formación inicial docente. Su carácter de nexo entre el mundo universitario y el mundo profesional, así como su sentido formativo y promotor de una serie de competencias profesionales indispensables para la futura realidad laboral de los docentes, lo convierten en un espacio ideal para acercar a los estudiantes al conjunto de retos y responsabilidades de su profesión. En este artículo se pretende dar a conocer, por medio de la revisión de la literatura, el vínculo existente entre el Practicum y el desarrollo de competencias profesionales durante la formación inicial.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Formación inicial docente, Practicum, Competencias profesionales.

Abstract

Under the framework of the European Higher Education Area, the Practicum is listed as an important element of the initial teacher training. Its role of link between university and professional life and also its educational and promoter sense of those skills that are essential for future teachers' work duties, make it an ideal context to bring students closer to all challenges and responsibilities of their profession. This article claims to show, through the review of literature, the link between the practicum and the development of professional skills

Keywords: European Higher Education Area, Initial teacher training, Practicum, Professional skills.

1. INTRODUCCIÓN

Para responder a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, el ámbito universitario español ha desplegado una serie de acciones que buscan mejorar la calidad de su formación a través de nuevas fórmulas que otorguen un real protagonismo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, una de las apuestas más significativas es la incorporación de currículos basados en competencias, por medio de los cuales se pretende que los futuros profesionales estén preparados para desempeñar su labor en una sociedad cada vez más compleja y cambiante (Juanas y Fernández, 2008).

En este contexto, el Practicum, como nexo ineludible entre el mundo académico y el mundo profesional, ocupa un lugar preferencial para el desarrollo de las competencias transversales y

específicas de cada titulación, pues implica a los estudiantes en contextos y condiciones reales de la profesión que desempeñarán en el futuro (Tejada, 2006). La formación inicial del profesorado, en este sentido, no ha estado ajena a la construcción de un nuevo currículo adaptado al proceso de convergencia europea. Por esta razón, no sólo ha asumido una formación por competencias, sino que también ha ampliado significativamente los periodos de prácticas en centros escolares, a fin de que los futuros maestros adquieran todas las habilidades necesarias para la enseñanza.

Sin embargo, la revisión de la literatura especializada deja entrever que el Practicum de Magisterio, aun cuando se trate de un componente más dentro del currículum formativo, no sólo fomenta las competencias transversales y específicas de la profesión docente, definidas en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio, sino que también aporta otras competencias docentes que sólo pueden adquirirse desde su potencial práctico. Pareciera ser que en él se movilizan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que no se adquieren o desarrollan en su totalidad con la exclusiva formación académica otorgada por la Universidad. Así pues, el encuentro de los estudiantes de Magisterio con los centros escolares, a través del Practicum, se perfila como una experiencia significativa desde la que se construye parte importante de sus competencias profesionales.

A partir de esta situación, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el valor del Practicum en la formación inicial docente? ¿Cuál es su aporte en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza? Para dar respuesta a estas cuestiones, en el presente trabajo se realiza una revisión bibliográfica que gira en torno al sentido e implicaciones del Practicum y la incidencia de éste en el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación.

2. PRACTICUM Y COMPETENCIAS: EJES CENTRALES DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La adhesión del Estado Español a la Unión Europea ha traído consigo importantes cambios en su sistema político, económico, social y educativo, siendo este último en el que se han evidenciado las reformas más significativas (Rodicio y Iglesias, 2011). El ámbito universitario es, sin lugar a dudas, el modelo insigne de esta transformación que se inicia a partir de las declaraciones de la Soborna (1998), Bolonia (1999) y otras posteriores, y que ha desembocado en lo que se conoce como el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES).

La creación de este nuevo escenario ha significado para España, al igual que para todos los miembros de la Unión Europea, un proceso de convergencia que no sólo ha modificado la estructura de su sistema universitario, enfocado en la armonización de las universidades a rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior (Jacobs y Van der Ploeg, 2006; Fernández, 2006; Pérez, 2005), sino también su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto último supone el paso de un modelo educativo basado en las clases magistrales y la reproducción de contenidos, a otro donde el verdadero protagonista del aprendizaje es el alumno (Ruiz, 2010; Alonso, 2009; Herrera-Torres y Lorenzo-Quilles, 2009; Álvarez, Iglesias y García, 2007).

Sin embargo, tal como señalan Juanas y Fernández (2008), Bautista-Cerro (2007) y Villa y Poblete (2004), la adopción de una enseñanza basada en competencias se ha plasmado como uno de los ejes centrales en la reconfiguración del sistema educativo español. Esta perspectiva educativa, en consonancia con el protagonismo delegado a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pone el acento en la necesidad de desarticular las brechas entre el mundo

académico y el mundo profesional (Tejada, 2006), a fin de que los estudiantes alcancen un nivel de desarrollo que les permita desempeñarse satisfactoriamente a lo largo de toda su vida laboral.

Ante estos nuevos retos educativos, la Universidad se ha visto en la necesidad de establecer canales de diálogo con los futuros empleadores, pues las conexiones entre las realidades laborales y académicas son fundamentales para la adquisición de las competencias (Castilla, 2005). De esta manera, la formación práctica universitaria (Practicum) ha pretendido dar respuesta a las actuales demandas sociales, las cuales –en un entorno cada vez más complejo y competitivo– hacen referencia a la necesidad de contar con profesionales que cuenten con destrezas, capacidades y aptitudes que satisfagan las amplias necesidades del campo laboral. Debido a esto, tal como manifiestan López e Hinojosa (2008), el proceso de convergencia europea ha puesto énfasis en el diseño de planes de estudio donde el Practicum no sólo ocupa un lugar preferente, sino también se ha convertido en uno de los mayores desafíos de los sistemas universitarios.

Estos replanteamientos y retos en los estudios universitarios españoles incluyen, evidentemente, los relativos a la formación de maestros. De acuerdo a Coiduras, Gervais y Correa (2009), el diseño de los planes de estudio para las nuevas titulaciones de grado de Magisterio “constituye, debido a su carácter profesionalizador basado en competencias y la ampliación de los estudios a cuatro cursos, una oportunidad para las facultades de educación de mejora de la calidad de la formación inicial de maestros” (p.11). Dichas competencias, al igual que en el resto de las titulaciones, han sido definidas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y utilizadas en los Libros Blancos, cuya elaboración ha estado a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

El Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio, en sus volúmenes 1 y 2, muestra el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas con el objetivo de diseñar los títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, adaptados al EEES. En él es posible advertir tanto las competencias transversales (genéricas) a todas las titulaciones como los dos tipos de competencias específicas de formación disciplinar y profesional de los maestros (aquellas comunes a todos los perfiles de maestro y otras específicas de cada perfil/titulación). Por otro lado, se encuentran los objetivos del Título de Grado de Magisterio y otros datos relevantes para la futura formación profesional (ANECA, 2005).

A pesar de la interesante propuesta curricular del Libro Blanco para las titulaciones de grado en magisterio, no existe una formulación explícita de competencias para el Practicum, aunque, como ya se ha advertido, de acuerdo con el marco fijado por el EEES, la formación práctica de los estudiantes universitarios es uno de los ámbitos fundamentales en los nuevos planes de estudio de todas las titulaciones (González y Hevia, 2011; Armengol, Castro y Jariot, 2011). Esta omisión lleva no sólo a replantear el actual vínculo entre el Practicum de magisterio y el desarrollo de competencias en la formación universitaria, sino también a definir el rol que ambos ejes están desempeñando en este proceso de convergencia.

3. EL ROL DEL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

La literatura relativa a la formación inicial docente de los últimos años manifiesta un conceso importante respecto del Practicum como pieza clave en el proceso de formación de los futuros maestros (Zabalza, 2011; Latorre et al., 2009; Álvarez, Iglesias y García, 2007; Shkedi y Laron, 2004; Bullough et al., 2002). Asimismo, existen diversas perspectivas en cuanto a sus alcances formativos, cada uno de los cuales responde a distintas líneas de investigación que han surgido gracias al estudio de su impacto en la preparación de los maestros.

En este sentido, autores como León y López (2006) y Almazán y Ortiz (2003) consideran que el Practicum es un período estratégico dentro del proceso de socialización profesional, puesto que ofrece a los estudiantes la posibilidad de tomar contacto con lo que, en un futuro, será su actividad profesional. Esto, en consecuencia, favorecerá su posterior inserción laboral, pues a través de las prácticas no sólo se adquieren nuevos conocimientos, actitudes y valores, sino también se conoce y orienta el futuro profesional.

En otra línea, los trabajos de González y Fuentes (2011), López y Hinojosa (2008) y Wilson y L' Anson (2006) postulan que el escenario de prácticas de los futuros maestros es ideal para el ejercicio de la reflexión y el conocimiento de la enseñanza. Así pues, el Practicum propicia instancias en las cuales el aprendiz de profesor tiene la oportunidad de analizar e investigar tanto el contexto en el que se desempeña como sus propias actuaciones, con lo cual sus conocimientos, creencias, ideas y concepciones previas sobre los procesos educativos se encuentran en un constante proceso de construcción y reformulación.

Por otro lado, autores como Hastings (2004) y Carless y Prodan (2003) han evidenciado, entre otros aspectos, que los estudiantes con experiencia práctica logran comprender y asumir en mayor medida las complejas redes de colaboración entre profesores y alumnos, presentan mayor claridad respecto de su vocación profesional en comparación con aquellos que no han tenido una preparación práctica y desarrollan significativamente su dimensión emocional en beneficio de su futuro desempeño como profesores.

Desde otra perspectiva, Zabalza (2006) ha centrado su atención en el rol del Practicum ante el proceso de convergencia europea. El autor otorga una serie de aportaciones referidas a la estructura ideal del Practicum, a partir de un análisis exhaustivo de las exigencias del EEES. De esta manera, propone seis actuaciones dirigidas, concretamente, al Practicum de Pedagogía:

- 1) Mantener el Practicum dividido en varios períodos intercalados a lo largo de la carrera;
- 2) Desarrollar un proyecto formativo para el Practicum en el que se identifiquen las competencias generales y específicas que deben desarrollar los estudiantes;
- 3) Establecer un plan de estudios que articule las materias y el Practicum;
- 4) Desarrollar una guía docente del Practicum que guíe el proceso de prácticas;
- 5) Diferenciar los distintos momentos del proceso de aprendizaje experiencial y, finalmente,
- 6) Vincular el Practicum al proyecto de fin de carrera o a la memoria de la Licenciatura.

Por otra parte, Korthagen, Loughran y Russell (2006) asumen que el Practicum se constituirá en una experiencia formativa si promueve:

- 1) El sentido de colaboración entre los agentes implicados en la enseñanza;
- 2) Las reflexiones estructuradas sobre las propias experiencias;
- 3) Las situaciones que permitan la experiencia de aprender a enseñar;
- 4) La investigación sobre la propia práctica;
- 5) La colaboración entre el alumno en prácticas y sus compañeros de Universidad;
- 6) El establecimiento de relaciones significativas entre las escuelas (centros de prácticas) y
- 7) El razonamiento sobre los distintos enfoques de enseñanza y aprendizaje.

Otra concepción del Practicum, quizás una de las más compartidas, asume el Practicum como un espacio articulador entre la teoría y la práctica (García, 2009; López y Hinojosa, 2008; Santiesteban

y López, 2003; Alcázar, 2003; Rubia y Torres, 2001). Desde esta perspectiva, las prácticas de magisterio favorecen una fuerte conexión entre la teoría y la praxis, pues los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar, en un contexto real, los conocimientos académicos que han adquirido en la Universidad. Según Domínguez (2003), esta articulación se debe realizar en compañía de docentes cualificados y bajo la supervisión constante de la institución universitaria formadora.

Sin embargo, de acuerdo a Tejada (2006), el Practicum no sólo debe entenderse como un espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, sino que requiere contemplar la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo. En este sentido, el Practicum se debe convertir en un escenario real laboral, lo cual implica que los estudiantes puedan actuar con autonomía y responsabilidad para poder activar las competencias profesionales. Para ello, Tejada advierte que el Practicum, independientemente de su contexto, debe poseer una función *profesionalizadora* que desarrolle el conjunto de competencias del perfil profesional en cada uno de sus escenarios.

Sobre este último punto, diversos especialistas coinciden en que el Practicum se perfila como un escenario sumamente eficaz en la construcción y adquisición de competencias transversales y específicas necesarias para la profesión docente (Coiduras, Gervais y Correa, 2009; Latorre, 2007b; Zabalza, 2001, 2003; Molina et al., 2004). No obstante, como ya se ha señalado, en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio no existen competencias específicas para esta materia. Según Tejada (2006), esta ausencia puede deberse, entre otras razones, a la dificultad de proponer un modelo competencial que resuelva las exigencias del Practicum. ¿Cuáles serían, entonces, las competencias que se deben desarrollar en este período?

4. CARACTERIZACIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las reformas producidas en el Espacio Europeo de Educación Superior han otorgado, como ya se ha visto, un importante protagonismo al alumno en su proceso de formación. En este proceso, resulta fundamental la adquisición y desarrollo de competencias que no sólo permitan a los estudiantes un desempeño al más alto nivel en sus futuras situaciones profesionales, sino también que les faciliten el aprendizaje continuo. Para llegar a comprender su importancia en el ámbito educativo, especialmente en el Practicum, resulta necesario definir el término *competencia* y especificar sus características más importantes.

4.1. Hacia una definición del término competencia

De acuerdo a Zabala y Arnau (2007), el término *competencia* surgió a principios de la década de los setenta en el ámbito empresarial "para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente" (p.19). A partir de entonces, este concepto se extendió rápidamente, alcanzando el sistema escolar, donde adquiere un nuevo sentido que entiende a las competencias vinculadas a las personas y no exclusivamente al empleo (Cano, 2007). Sin embargo, la aparición de este término en el ámbito educativo no ha estado exenta de polémicas, especialmente por su polisemia, alcances e implicaciones (Alonso, 2009; Pérez, 2008; Suárez et al., 2007; Márquez et al., 2003; Westera, 2001).

Para autores como Wesselink et al. (2010), Iglesias (2009), Van der Klink et al. (2007), Mulder (2007), Álvarez (2006) y Navio (2005), las competencias pueden ser consideradas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se complementan entre sí, atendiendo a los atributos personales de cada individuo (rasgos de personalidad, aptitudes, motivaciones, etc.) y a las experiencias personales y profesionales, capacitando al individuo para actuar con cierto nivel de calidad y eficacia en un entorno determinado.

No obstante, tal como señala Suárez et al. (2007, p. 34), el actuar de manera competente “no es el resultado de un conocimiento mecánicamente transmisible”. Requiere, necesariamente, de un contexto adecuado y de una experiencia práctica que vaya acompañada por procesos de reflexión que permitan a los individuos analizar la realidad que les rodea y comprender las relaciones que se establecen en ella. Sólo de esta manera, las distintas actuaciones generarán conocimientos que serán utilizados, con la misma eficacia, en otros contextos o circunstancias.

En esta misma línea, Perrenoud (2004), basándose en la propuesta de Le Boterf (2001), entiende por competencia a la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. En esta descripción, destaca tres elementos complementarios: tipos de situaciones, recursos que moviliza (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, competencias específicas, entre otros) y la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten orquestar y movilizar estos recursos en contextos reales.

Una definición bastante parecida es la que propone Tejada (2005), aunque pone el acento en ciertos puntos clave que conviene destacar. El autor comparte el concepto de competencia como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se coordinan, integran y movilizan para que el individuo logre *saber hacer* y *saber estar* en su ejercicio profesional, pero este concepto es indisoluble a la noción de *desarrollo*. Desde esta perspectiva, las competencias poseen un carácter dinámico, por lo tanto, pueden adquirirse y potenciarse a lo largo de toda la vida, en un proceso inagotable.

Finalmente, Zabalza (2001) define el concepto de competencia a partir de tres dimensiones que la componen:

- 1) Una dimensión de desarrollo/aprendizaje, que supone la adquisición de competencias para enriquecer nuestras capacidades, conocimientos y recursos de actuación;
- 2) Una dimensión psicológica, relacionada con la percepción sentida de que el individuo es capaz de enfrentarse a cualquier actividad y, por último,
- 3) Una dimensión social o laboral, que está vinculada a la serie de exigencias o requisitos adscritos a un determinado rol o puesto de trabajo.

4.2. Tipos de competencias

Según De Juanas y Fernández (2008), las competencias suelen estructurarse siguiendo diversas clasificaciones, pero la más común es establecer tipologías de acuerdo a su especificidad. Así pues, existen competencias centradas exclusivamente en lo académico y otras vinculadas al desempeño de una profesión. De esta manera, tal como reafirman Rodicio y Iglesias (2011), se diferencian claramente dos tipos de competencias: las genéricas (también denominadas transversales, porque son comunes a todas las profesiones) y las específicas (conocidas como competencias técnicas, relativas a una profesión determinada).

Esta clasificación, asumida por el *Proyecto Tuning* para la reforma del panorama universitario de la Unión Europea (González y Wagenaar, 2003), puntualiza que las competencias genéricas incluyen elementos de orden cognitivo y motivacional que se pueden concretar a través de las siguientes competencias:

- **Competencias instrumentales:** destrezas tecnológicas y lingüísticas, capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, etc.
- **Competencias interpersonales:** habilidades interpersonales, trabajo en equipo, compromiso ético, capacidad crítica y autocrítica, etc.

- **Competencias sistémicas:** habilidades de investigación, liderazgo, diseño y gestión de proyectos, capacidad de aprender, interés por la calidad, etc.

A pesar de la existencia de otras numerosas clasificaciones de las competencias, son las mencionadas anteriormente las que han sido utilizadas en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio, así como en el resto de las titulaciones, por encargo de la ANECA (Álvarez et al, 2007). No obstante, resulta de especial relevancia dar cuenta de otros trabajos que, de una u otra manera, aportan interesantes perspectivas para su configuración en el ámbito pedagógico.

En este sentido, Bunk (1994), en el contexto del sistema educativo alemán, aportó una de las clasificaciones más significativas. Su categorización considera cuatro competencias de acción, las cuales se refieren a conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar funciones y afrontar los cambios en la vida profesional (Iglesias, 2009). En primer lugar, las competencias *técnicas* hacen referencia al dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito laboral, lo cual supone una serie de conocimientos adecuados para el desempeño eficaz.

En segundo lugar, las competencias *metodológicas* están relacionadas con la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas, encontrando soluciones a diversos problemas y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Por otro lado, las competencias *participativas* corresponden a un conjunto de actitudes y habilidades que permiten implicarse y participar en el entorno laboral. Por último, las competencias *personales* son aquellas que el individuo pone en práctica para interactuar y colaborar con otras personas de forma constructiva y comunicativa.

Por otra parte, Delors (1996), en el informe presentado a la UNESCO junto a la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, establece un interesante vínculo entre competencia y aprendizaje. Desde esta perspectiva, las competencias, en relación con el aprendizaje, son el resultado de la integración de diversos tipos de conocimientos y prácticas que conducen a actuaciones exitosas (Galvis, 2007). Así pues, para el autor, la educación puede cumplir sus propósitos si se estructura en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

Cada uno de estos pilares de la educación posee una correspondencia trascendental con las competencias de acción establecidas por Bunk (1994). Para finalizar este apartado, se dará a conocer en detalle esta relación a través del trabajo realizado por Hernández et al (2005), quienes establecen un paralelismo entre los mencionados aprendizajes y las competencias de acción de Bunk (1994), junto con los saberes y sabores de la profesionalidad de Echeverría (2003) y Martínez et al. (2003) (v. tabla 1).

Tabla 1. Paralelismo entre los pilares de la educación de Delors, los saberes y sabores profesionales y las competencias que define Bunk.

Fuente: Hernández (2005, p. 59).

Pilares de la Educación Delors (1996)	Saber y Sabor Profesional Echeverría (2003) y Martínez et al (2003)	Competencias de acción profesional Bunk (1994)
Aprender a conocer: Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.	Saber: Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.	Competencias técnicas: Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.
Aprender a hacer: Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.	Saber hacer: Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva.	Competencias metodológicas: Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
Aprender a convivir (vivir juntos): Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos.	Saber estar: Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación del entorno.	Competencias participativas: Capacidad de organizar, decidir, así como de aceptar responsabilidades.
Aprender a ser: Desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades.	Saber ser: Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto.	Competencias personales: Colaborar con otras personas de forma comunicativa, constructiva, mostrar comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

5. COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

En el proceso de convergencia europea, ha sido de vital importancia la adaptación de los antiguos programas por objetivos a programas por competencias. Esto ha implicado no sólo una nueva organización curricular, sino también una transformación en los métodos de enseñanza y aprendizaje, puesto que, como se ha señalado anteriormente, se busca otorgarles un rol protagónico a los estudiantes, a fin de que sean responsables de su propio crecimiento profesional (Fernández, 2006).

Dicha transformación no ha estado lejos de controversias, pues, tal como señala Zabalza (2001), se puede llegar a pensar que la denominación de *competencias* no se aleja del todo de lo que habitualmente es utilizado, en los programas de estudio, bajo el nombre de *objetivos* o *metas de aprendizaje*. Sin embargo, en opinión del autor, las competencias delimitan dichos fines

señalando, a la vez, los contenidos y los componentes operativos que tendrán los aprendizajes alcanzados, situación que no sucede con los *objetivos*, los cuales se centran, principalmente, en la concreción de intenciones de un proceso de formación.

La formación inicial del profesorado, al igual que la permanente, también ha tenido que adaptarse a los nuevos cambios y necesidades de este marco educativo común (Pérez, 2005). Tal como se ha señalado en apartados anteriores, el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio contempla las competencias específicas para el desempeño de esta profesión, aunque existen diversas aportaciones que centran su atención, desde otras perspectivas, en las competencias necesarias para concretar una profesionalidad deseable.

Así pues, Perrenoud (2004) diseña diez grandes familias de competencias que, lejos de ser exhaustivas y definitivas, deben ser movilizadas por los estudiantes de profesorado y los maestros en ejercicio:

- 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
- 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes;
- 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
- 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo;
- 5) Trabajar en equipo;
- 6) Participar en la gestión de la escuela;
- 7) Informar e implicar a los padres;
- 8) Utilizar las nuevas tecnologías;
- 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y
- 10) Organizar la propia formación continua.

Por su parte, Galvis (2007) propone cuatro ámbitos competenciales que deben ser planificados y desarrollados en cada una de las especialidades que componen la carrera docente. El primer ámbito, denominado *Competencias Intelectuales*, otorga a los estudiantes de magisterio saberes disciplinarios sólidos y profundos relacionados con los fenómenos y los procesos educativos, los contenidos referidos a una especialidad y las distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos. El segundo ámbito, *Competencias Inter e Interpersonales*, proporciona al futuro maestro la capacidad de desarrollar su liderazgo, de interactuar armónicamente con las personas de su entorno, de resolver conflictos y persistir frente a los problemas, etc.

En tanto, el tercer ámbito, *Competencias Sociales*, estimula la capacidad de comunicarse, de emprender y concretar proyectos educativos, de conocer la realidad cultural de niños y jóvenes, etc. Finalmente, el cuarto ámbito, denominado *Competencias Profesionales*, acerca a los estudiantes de magisterio a las actividades y responsabilidades propias de la profesión docente, por lo cual, de acuerdo a la autora, es indispensable que sean adaptadas a cada una de las especialidades formativas que ofrece la Universidad.

Las propuestas de estos autores permiten distinguir importantes ventajas en la formación inicial (y permanente) basada en competencias. En esta concepción de preparación profesional, los futuros docentes dejan de lado el mero aprendizaje memorístico y dan paso a aprendizajes globales que adquieren gran parte de su sentido a través de la experiencia. De ahí que la dimensión práctica sea sustancial para el desarrollo de competencias profesionales, pues éstas sólo pueden verificarse cuando interactúan con el contexto (Villa y Poblete, 2004).

6. EL PRACTICUM DE MAGISTERIO COMO PERÍODO CLAVE PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

La concepción del Practicum como un marco esencial para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza presenta un amplio consenso entre los especialistas dedicados a su estudio (Saka y Saka, 2009; Zabalza, 2005, 2004, 2001; Tejada, 2006, 2005; Álvarez et al., 2007). Así pues, debido a su carácter de puente entre el mundo universitario y el mundo laboral, permite que el futuro maestro movilice, en contextos educativos reales, gran parte de los conocimientos y habilidades que ha ido adquiriendo a lo largo de su carrera universitaria (Latorre, 2007a; Fernández et al., 2001).

Por su parte, González (2001) afirma que el Practicum incide en el desarrollo de una serie de competencias vinculadas a cuatro tipos de habilidades:

- 1) Habilidades de carácter social y relacional, que proporcionan herramientas para desempeñarse en la cultura propia de la profesión;
- 2) Habilidades de carácter técnico funcional, relativas a los aspectos formales y burocráticos de la profesión;
- 3) Habilidades de carácter profesional, relacionadas con procesos de planificación, toma de decisiones, elaboración y valoración de materiales, etc. y
- 4) Habilidades de carácter reflexivo y crítico, referidas a procesos de análisis del contexto, de las actuaciones y de sus posibles consecuencias.

Para promover el desarrollo de competencias durante el Practicum, Tejada (2005) apuesta por el trabajo de las competencias específicas de cada perfil. No obstante, señala el autor, esto no quiere decir que las competencias transversales (genéricas o básicas) no se consideren. Muy por el contrario: éstas son indispensables para afrontar las competencias específicas del perfil. Concretamente, lo que el autor propone es que los estudiantes de magisterio lleguen al Practicum provistos de las competencias básicas que potenciarán la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

Para ello, el Practicum debe asumir un modelo metodológico-organizativo donde las competencias sean transmitidas mediante acciones de formación, es decir, que se relacionen funciones y tareas profesionales en situaciones reales de trabajo a fin de que las competencias adquieran un sentido global. La perspectiva de Tejada (2005), basada en la aportación de Bunk (1994), plantea que el Practicum debe contemplar competencias de acción profesional relativas a: Competencias técnicas (saber), Competencias metodológicas (saber hacer), Competencias participativas (Saber estar) y Competencias personales (Saber ser).

Desde un punto de vista muy similar, Zabalza (2001, 2005) señala que el Practicum, como un componente más del currículum formativo, debe reforzar las competencias profesionales ya iniciadas en el período de formación docente y promover la adquisición de otras nuevas que son propias del período de prácticas. Dentro de las competencias previas que se inician antes del Practicum, pero que se perfeccionan durante el mismo, el autor señala las siguientes:

- 1) **Competencia de Experiencia Concreta (EC):** Implica que los estudiantes participen de manera abierta en todas las nuevas experiencias que se les proponen.
- 2) **Competencia de Observación Reflexiva (OR):** Referida a la capacidad de los estudiantes de reflexionar y observar, desde diversas perspectivas, las situaciones que están experimentando.

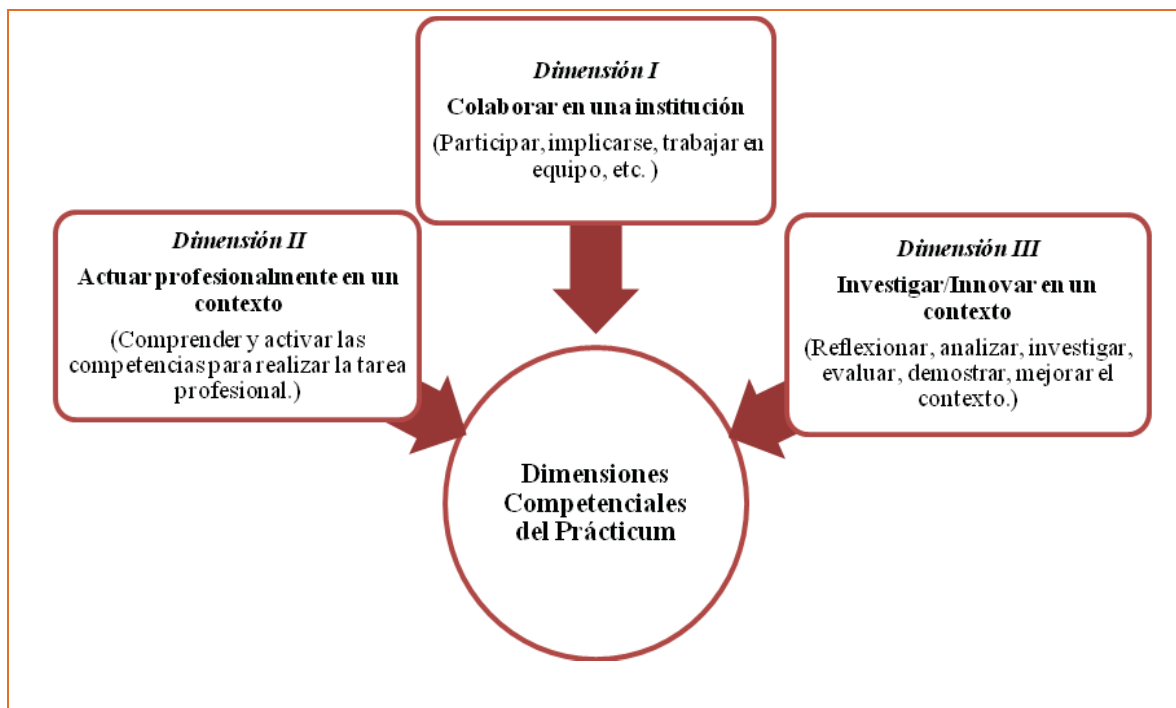
3) Competencia de Conceptualización Abstracta (CA): Vinculada a la capacidad de crear conceptos y teorías de sus observaciones a partir de los diversos componentes de sus experiencias.

4) Competencia de Experimentación Activa (EA): Relacionada con la habilidad de tomar decisiones y resolver problemas a partir de los conocimientos y experiencias que se han adquirido durante el período de prácticas.

Parece claro que el Practicum de Magisterio debe desarrollar, además de las competencias específicas de cada perfil profesional, un conjunto de competencias propias de las prácticas. No existe un consenso absoluto a la hora de delimitar cuáles son las competencias más ajustadas a este período, pero han surgido interesantes propuestas desde el propio ámbito universitario. Así pues, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya, a través de la comisión de trabajo de la Universidad de Girona, elaboró el documento "Guía para la evaluación de competencias en el Practicum de los estudios de maestro/a" (AQU, 2008), en la cual, luego de una exhaustiva revisión de planes de estudio nacionales e internacionales sobre competencias en el Practicum de Magisterio, además de un amplio estudio bibliográfico, se proponen tres dimensiones competenciales de las prácticas externas (Figura1).

Figura 1. Dimensiones competenciales de las prácticas externas.

Fuente: Elaboración propia.



Por último, conviene destacar el trabajo realizado por Armengol, Castro y Jariot (2011), quienes diseñaron un Modelo de Practicum Integrador que pretende mejorar la formación teórico-práctica de los estudiantes de las titulaciones de Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Para las tres titulaciones, establecieron tres tipos de competencias que se deben desarrollar en el Practicum:

1) Instrumentales: Referidas al dominio de los conocimientos y las herramientas necesarias para realizar la práctica educativa.

- 2) **Emocionales:** Relacionadas con saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal en la práctica educativa.
- 3) **Sociales:** Vinculadas a la capacidad de colaborar con otros profesionales de forma comunicativa y constructiva.

7. CONCLUSIÓN

Las diversas propuestas planteadas por los autores referidos en este artículo permiten vislumbrar lo que ya se mencionó en la introducción: el Practicum proporciona una serie de competencias que se adquieren gracias a su estructura eminentemente empírica, tales como la capacidad de observación reflexiva, la capacidad de implicación social con otros miembros de la comunidad educativa, la capacidad de tomar decisiones eficaces a partir de las características del contexto, entre otras.

Esto también ha llevado a comprobar que existe un alto consenso a la hora de definir al Practicum como un espacio formador y potenciador de una serie de competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Su carácter de nexo entre el mundo académico y el mundo laboral, indispensable en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, lo configura como parte trascendental en la formación inicial de los futuros maestros, pues es allí acontecen las primeras experiencias que, en gran medida, forjarán la identidad docente.

Sin embargo, para lograr que el Practicum adquiriera un verdadero sentido formativo no basta con las transformaciones que se produzcan en la Universidad, sino que también es necesario, tal como señala Latorre (2007), promover investigaciones en torno a la formación inicial del profesorado que trasciendan la perspectiva netamente descriptiva y den paso a propuestas para mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza. Así pues, resulta indispensable realizar estudios que se traduzcan en acciones de mejora que beneficien tanto a los encargados de la organización del Practicum como a los futuros maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, A.M. (2003). Conceptualización teórica del Practicum en la diplomatura de Magisterio. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 183-189). Granada: Universidad de Granada.
- Almazán, L., y Ortiz, A. (2003). Estudio de Practicum en la Universidad de Jaén. Una propuesta para el cambio desde la NTIC. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 263-269). Granada: Universidad de Granada.
- Alonso, P. (2009). Conocimiento de las competencias y metodologías ECTS en alumnos de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Huelva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (5), 1-10.
- Álvarez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34.
- Álvarez, E., Iglesias, M.T., y García, M.S. (2007). Desarrollo de competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36 (1-2), 65-78.

- ANECA. (2005). Libro Blanco. Título de grado en Magisterio [volumen 1 y 2]. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- AQU. (2008). *Guía para la evaluación de competencias en el Practicum de los estudios de maestro/a*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari da Catalunya.
- Armengol, C., Castro, D., y Jariot, M. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Bautista-Cerro, M.J. (2007). El largo camino de las competencias: diseño de perfiles y programas. *Acción pedagógica*, 16, 6-12.
- Bullough, R.V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J.R., Clark, D.C., y Egan, M.W. (2002). Rethinking field experiences: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 68-80.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamientos profesionales en el RFA. *Revista CEDEFOP*, 1, 8-14.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 36-60). Madrid: MEC.
- Carless, S.A., y Prodan, O. (2003). The impact of Practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 89-94.
- Castilla, M.T. (2005). El Practicum de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradas y M.A. Zabalza (Coords.), *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (pp.281-295). Poio (Pontevedra): Universidades de Vigo.
- Coiduras, J., Gervais, C., y Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes: el Practicum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, 44, 11-29.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI: la educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco-Santillana.
- Domínguez, E. (2003). La licenciatura de magisterio a la luz de las políticas de la Unión Europea. La formación del profesorado. En J. Gutiérrez, A. Romero 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. 91-103). Granada: Universidad de Granada.
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educativa Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, M., Malvar, M., y Vásquez, S. (2001). *El Practicum en Pedagogía: una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales*. Investigación presentada en el VI Symposium Internacional sobre el Practicum: Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Practicum. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/fernandeztilve.pdf [Consulta: 12/11/2010].

- Galvis, R.V. (2007). De un perfil tradicional a un perfil basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- García, J. (2009). Bolonia y la buena práctica de las prácticas. *La cuestión universitaria*, 5, 823-90.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Madrid: Universidad de Deusto.
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el Practicum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Practicum*. VI Symposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia.
- González, M., y Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- González, X., y Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the Practicum: the cooperating teachers perspective. *Teacher and Teaching. Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.
- Hernández, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P., y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencia y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Herrera-Torres, L., y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412235005> [Consulta: 17/01/2011].
- Iglesias, M.J. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: Estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de La Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 2 (27), 451-467.
- Jacobs, B., y Van Der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European erspective. *Economic Policy*, 21 (47), 535-592.
- Juanas, Á. de, y Fernández, M.P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de trabajo social*, 1, 217-230.
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Latorre, M.J. (2007a). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Latorre, M.J. (2007b). El Practicum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. *Revista Campo Abierto*, 26 (1), 137-152.
- Latorre, M^a J., Pérez, M^a P. y Blanco, F. J. (2009). Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialista en Educación Primaria y en Educación Física. Un estudio comparado. *REIFOP*, 12 (1), 85-105. Recuperado de <http://www.aufop.com> [Consulta: el 10/01/2011].
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- León, M.J., y López, M. (2006). El Practicum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.

- López, M^a., y Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre a formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (5- 25), 1-12.
- Márquez, J.M., Ramos, M.J., y Sánchez, M.C. (2003). El Practicum: Punto de partida básico en la relación teoría-práctica. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 305-319). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, P., Rubio, M., Garvía, C., y Martínez, M. (2003). *Desarrollo de competencias y calidad universitaria*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el trabajo: necesidades de formación y diseño curricular por competencias. Santiago de Compostela.
- Molina, E. et al. (2004). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-24.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, 40 (41), 5-24.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Pérez, M.J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario, *REIFOP*, 8 (1), 1-4. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114> [Consulta: 20/02/2011].
- Pérez, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodicio, M^a L. y Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rubia, B., y Torres, R. (2001). *El perfil del Practicum como definidor de las competencias profesionales*. Investigación presentada en el VI Symposium Internacional sobre el Practicum: *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Practicum*. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/rubia.pdf [Consulta: 12/11/2010].
- Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- Saka, A.Z., y Saka, A. (2009). Student's teachers' views about effects of school practice on development of their professional skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1597-1604.
- Santesteban, J., y López, J.M. (2003). El Practicum en la formación del futuro maestro de educación primaria. Posibles opciones de reforma. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 305-319). Granada: Universidad de Granada.
- Shkedi, A., y Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teacher's pedagogical development. *Teaching and teacher education*, 20, 693-711.
- Suárez, C., Dasú, R., y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación profesional. *Acción Pedagógica*, 16, 30-39.

- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado el <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html> [Consulta: 10/02/2011].
- Tejada, J. (2006). *El Practicum*. Investigación presentada en la Jornada de 2006 *Sobre el Futuro Grado de Pedagogía*. Recuperado de http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_12.pdf [Consulta: 13/12/2010].
- Van der Klink, M., Boon, J., y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista europea de formación profesional*, 40 (1), 74-91.
- Villa Sánchez, A., y Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19.
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A., Biemans H., y Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (6), 813- 829.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusión of tongues. *Journal of curriculum studies*, 33 (1), 75-88.
- Wilson, G., y L' Anson, J. (2006). Reframing the practicum. Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher education*, 22, 353-361.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2001). Competencias personales y profesionales en el Practicum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. VI Simposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia.
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del Practicum. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- Zabalza, M. (2005). El Practicum y las prácticas en las empresas en las coordenadas de la convergencia. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. VIII Simposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia.
- Zabalza, M. (2006). *El Practicum en la carrera de Pedagogía*. Investigación presentada en la Jornada de 2006 *Sobre el Futuro Grado de Pedagogía*. Recuperado el, de http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_13.pdf [Consulta: 13/12/2010].
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.