

El prácticum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza

The practicum as period for strengthen the necessary professional skills for the teaching

María José Latorre Medina

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada.

(Fecha de recepción 20-09-2006)

(Fecha de aceptación 21-06-2007)

Resumen

La literatura científica sobre la formación del profesorado informa de que el prácticum constituye uno de los componentes de la formación inicial de mayor importancia y trascendencia para la construcción del conocimiento profesional de los futuros maestros. Conscientes de ello, en este trabajo mostramos toda una interesante y novedosa línea de investigación que emerge en torno al prácticum como período clave para el desarrollo y potenciación de los conocimientos, habilidades, destrezas y demás disposiciones necesarias para la docencia. Desde este nuevo prisma, y apostando por la excelencia en el entrenamiento práctico, perfilamos tipos de conocimiento y capacidades profesionales que deberían ser adquiridas por los futuros maestros.

Palabras Clave: *futuros maestros; prácticum; formación práctica de calidad; capacidades profesionales.*

Summary

Scientific literature relating to the training of teachers informs us that the practicum constitutes one of the most important components of initial training in the construction of the professional knowledge of the future teacher. With this in mind, we show in this paper an interesting and novel area of research which emerges from the practicum as an essential period for developing and strengthening the knowledge, abilities, skills and other necessary aptitudes for teaching. From this new perspective, and in the pursuit of

excellence in the practical training, we show the types of knowledge and professional skills that should be acquired by future teachers.

Key Words: *future teachers; practicum; quality practical training of teachers; professional skills.*

1. Introducción

“Las capacidades docentes son un forma de ver el mundo de la enseñanza de otra manera” (Villar, 2004, 14)

A lo largo de los últimos años, un núcleo de preocupación constante entre la comunidad de científicos del campo de la formación inicial de docentes ha sido y es el entrenamiento práctico universitario de los aspirantes al ejercicio de la profesión docente, proclamándose éste como una de las prioridades básicas de la investigación educativa. Y es que, como bien informa la literatura existente al respecto, el *practicum* es uno de los componentes de la formación inicial de mayor importancia y trascendencia para la construcción del conocimiento profesional de los futuros maestros (González, 2001; Schwebel, Schwebel, Schwebel y Schwebel, 2002; Contreras, Estepa y Jiménez, 2003; López y Romero, 2004), convirtiéndose en la plataforma de formación para que estos aprendices desarrollen conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y demás disposiciones que les capaciten para enseñar. Dado los tiempos actuales de convergencia europea en materia de educación superior, se ha abierto toda una interesante y novedosa línea de investigación en torno al *practicum* como período clave para el aprendizaje, desarrollo y/o potenciación de las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Rubia y Torres

(2001), Toja, González y Carreiro (2001), Zabalza (2003), entre otros autores, han abordado su estudio, como veremos en los epígrafes siguientes.

De la utilidad de esta experiencia tan significativa para la preparación de maestros excelentes han dado fe numerosas investigaciones. Entre ellas, podemos destacar las desarrolladas por Cid y Ocampo (2001), Rubia y Torres (2001), Altava y Gallardo (2003), Pérez y Gallego (2004) y León y Latorre (2004).

Y de los elementos que coadyuvan a incrementar la ansiada calidad formativa de este componente práctico en la preparación de docentes nos ponen en conocimiento aquellos otros trabajos realizados, por ejemplo, por Zabalza (1998a), Putnam y Borko (2000), Bullough (2000), Pérez y García (2001), Mérida (2001), González (2001) y López (2004).

Según Zabalza (1998), un *practicum* funciona mejor: si está vinculado a procesos de innovación en los centros de trabajo; si está bien planificado, es decir, si están previamente identificados los contenidos y las competencias a desarrollar durante las prácticas, así como la parte que corresponde a cada institución formativa, escuela y universidad, en ese proceso (cuál es la responsabilidad y tareas a desarrollar por cada una de ellas); si en los centros de prácticas hay personas encargadas de la formación y

con competencias para desarrollarla, es decir, si el centro posee tutores preparados para atender a los aprendices; si están reforzadas las estructuras de coordinación y existen sistemas de supervisión; y si se han creado estructuras nuevas encargadas del mantenimiento y mejora del *practicum* en su conjunto.

Pérez y García (2001), más concretamente, nos revelan cuáles son los elementos clave que conforman un modelo de *practicum* de calidad. Éstos son: las relaciones que se establecen entre los maestros de los centros receptores de alumnos en prácticas y los profesores de la Facultad; la orientación práctica del currículum teórico; y el fomento en los alumnos de un sentido crítico-reflexivo, dándoles técnicas que les permitan observar la realidad y ejercer sobre ella una actitud reflexiva e indagadora, propiciando así una doble interrelación teoría-práctica: por un lado, que los estudiantes dispongan de juicios para estudiar, analizar e interpretar la realidad y, por otro, que sean capaces de transferir a la teoría los resultados de esa reflexión práctico-indagadora, siendo igualmente de importante el desarrollo de cierta capacidad para intervenir en esa realidad, lo cual vendrá dado además por otros procesos formativos y de maduración profesional del estudiante en práctica.

Mérida (2001), por su parte, sostiene la necesidad de arbitrar algunos criterios para discernir la calidad de las experiencias de *practicum*, de tal forma que éstas no se conviertan en momentos de legitimación de procedimientos rutinarios y uniformantes. Y es González (2001), quien adentrándose en el territorio de lo deseable en el *practicum*, esboza cuáles

son los aspectos clave que ayudan a comprenderlo mejor y que contribuyen a elevar la calidad de esta experiencia formativa para los aprendices de profesor. Estos elementos aluden a la existencia de una estrecha relación entre la escuela y la universidad, a una colaboración entre el tutor del colegio, el supervisor de la universidad y el estudiante en prácticas y a una fuerte conexión entre la teoría, abordada en los cursos de la Facultad, y la práctica real de la enseñanza en el aula.

Siguiendo a Putnam y Borko (2000) y López (2004), sabemos que cada uno de estos elementos puede contribuir poderosamente a la explotación del verdadero potencial formativo del *practicum*. Sin su existencia, “*el impacto que ejerce la formación inicial sobre el proceso de convertirse en profesor se ve muy limitado*” (Bullough, 2000, 148).

2. Dominio de conocimientos, habilidades, destrezas y demás disposiciones necesarias para la enseñanza

¿Se sabe qué conocimientos, habilidades, destrezas y demás disposiciones necesarias para la docencia reúne un maestro altamente capacitado? ¿Se sabe quiénes son los maestros competentes?

La preocupación existente por prever cuáles han de ser los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos que han de adquirir los futuros maestros para hacer frente a los retos del futuro está presente en muchos foros, jornadas, congresos y demás eventos de difusión científica y es objeto de preocupación sobradamente conocida por los principales implicados en la formación inicial de do-

centes. En los dos apartados siguientes, indagamos en ello.

2.1. La adquisición de los diferentes tipos de conocimiento profesionales necesarios para enseñar

León (2004) presenta en su trabajo, de forma cronológica, algunos de los estudios e investigaciones que se han realizado tanto a nivel nacional como internacional con el propósito de conocer cuál es el conocimiento que deben poseer los maestros para llevar a cabo una buena enseñanza, una enseñanza de calidad. A nivel internacional, menciona los trabajos desarrollados en el Instituto de Ontario, que son Estudios sobre Evaluación (Universidad de Calgary), donde un grupo de investigación estudió el ‘conocimiento práctico personal’ (Elbaz, 1983; Connelly y Clandinin, 1987) y estudios llevados a cabo por Leinhardt y sus colegas en el Centro de Desarrollo de Recursos para la Enseñanza (L.R.D.C.) en Pittsburg (Leinhardt y Smith, 1985). Junto a ello, destaca a Shulman, en la Universidad de Stanford, dentro del proyecto denominado desarrollo del conocimiento en la enseñanza (Shulman, 1986), quien estableció la base de conocimientos que deben poseer los profesores y su evolución, así como la definición de los diferentes tipos de conocimientos base para la enseñanza. A saber: conocimiento del contenido o de la materia; conocimiento pedagógico; conocimiento del currículum; conocimiento didáctico del contenido; conocimiento acerca de los alumnos y conocimiento del ambiente de enseñanza.

Por nuestra parte, pensamos que es importante resaltar que en todos estos

trabajos iniciales, así como en otros posteriores (Fenstermacher, 1994; Cochran-Smith, 1999), se hace una clara distinción entre dos tipos de conocimiento: un conocimiento teórico, proposicional o formal y un conocimiento práctico o de ejecución, que, según Perrenoud (2004), son los dos tipos de saberes que deben poseer los maestros y los que se preparan para serlo para poder considerar que están bien cualificados, informados y formados, y suponer que saben lo que hacen.

Respecto al primero, se trata de un tipo de conocimiento que aparece en la investigación sobre la enseñanza y que constituye la base científica sobre cómo enseñar. A este tipo de conocimiento se le ha llamado también ‘conocimiento para la práctica’, un conocimiento formal y académico para aplicar en la enseñanza (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Y en cuanto al segundo, el conocimiento práctico o de ejecución, también conocido como conocimiento personal, práctico-personal, local, conocimiento en la práctica o conocimiento en la acción del docente... , es un conocimiento que difiere de los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de su formación inicial, durante los cursos de la carrera. Es un conocimiento implícito en la acción docente, que surge de la experiencia y va dirigido a ella, es decir, es un conocimiento que capacita al profesor para “... *hacer las cosas*” (Elbaz, 1983, 14) y que el maestro lo hace explícito por medio de la reflexión sobre su práctica y en forma de proposiciones explicativas que orientan su acción.

Junto a estos dos tipos de saberes, Cochran-Smith y Lytle (2003) nos pre-

sentan un tercer tipo de conocimiento necesario para enseñar, al que denominan ‘conocimiento local de la práctica de la enseñanza’; un conocimiento generado por los propios maestros como investigadores en sus contextos de trabajo. Es un tipo de conocimiento que se genera a lo largo de la vida profesional de los profesores por indagación, trabajando colaborativamente en comunidades capaces de comprender la construcción colectiva del currículo, desarrollando el conocimiento práctico y tomando una postura crítica sobre la teoría y la investigación de otros. De ahí que proponen la indagación como actitud y la colaboración como medio de generación del mismo.

La consideración de este tercer tipo de conocimiento, que introducen como novedoso en la literatura, pone en entredicho la hegemonía de la universidad a la hora de producir conocimiento experto, llegando a cuestionarse seriamente:

“El supuesto, ampliamente aceptado, de que el conocimiento para la enseñanza se genera fundamentalmente en la universidad y, por ello, desde fuera hacia dentro (‘externo/interno’), para luego ser utilizado en las escuelas como conocimiento no problematizado, transmitido desde el centro a la periferia” (Cochran-Smith y Lytle, 2002, 13).

Si atendemos a los diferentes tipos de conocimiento propuestos por Shulman (1986), nombrados anteriormente, cabe afirmar que el futuro maestro, para llegar a demostrar una acción habilidosa en su práctica diaria de enseñanza, necesitaría aprehender durante su entrenamiento universitario un:

- Conocimiento del contenido o de la

materia: se refiere al conocimiento que incluye no sólo una comprensión de hechos y conceptos de una disciplina, sino también una comprensión de las estructuras de la misma.

- Conocimiento pedagógico: incluye el conocimiento de las teorías del aprendizaje y de los principios generales de la instrucción, así como el conocimiento general de los aprendices, de la filosofía de la educación y de los principios y técnicas de dirección de la clase.

- Conocimiento del currículum: este conocimiento se refiere a las alternativas sobre cómo se enseña y la posible conexión que puede haber con los tópicos que los estudiantes están estudiando en otras clases. En opinión de Shulman (1986, 10), *“son la materia médica de la pedagogía, la farmacopea desde la cual los profesores extraen las herramientas para la enseñanza o ejemplifican contenidos particulares y remedian o evalúan el adecuado logro de los alumnos”*.

- Conocimiento didáctico del contenido: este tipo de conocimiento se relaciona con los modos en que una disciplina o área de conocimiento es organizada por el profesor para facilitar el aprendizaje a los alumnos. Para ello, el docente crea ‘imágenes organizativas’ que forman parte de la concepción que cada docente tiene del currículo y que sirven para tomar decisiones acerca de la representación de la materia para los estudiantes y las ‘formas de representación’ (dibujos, mapas conceptuales, esquemas...). Como bien recoge Carter (1990, 299), se trata de aquel conocimiento *“que los profesores poseen respecto al contenido que enseñan, así como a la forma en que los profesores trasladan*

ese conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos”.

- Conocimiento acerca de los alumnos: se refiere al conocimiento que ha de poseer el docente acerca de los estudiantes y de sus características, el cual le va a permitir predecir cómo piensan sus alumnos y cuáles son sus errores, así como la forma de aprender y desarrollarse.

- Conocimiento del ambiente de enseñanza: este conocimiento implica conocimiento de los estudiantes (de los grupos de alumnos y de los alumnos como individuos) y del contexto escolar (de otros profesores, de la clase, de los recursos y medios de la escuela, de las características de gobierno del centro... del 'ethos' de la escuela, en general).

Martín del Pozo (1994) considera, por su parte, que son cuatro los componentes del conocimiento profesional que habrían de construir los futuros maestros:

- Conocimiento profesionalizado del contenido: se trata de un conocimiento del objeto de estudio que se incluye en el currículum escolar. Según la autora, se basa en una formación sobre las disciplinas y no en las disciplinas.

- Conocimiento pedagógico general y del contexto: son conocimientos que no guardan una relación directa con los contenidos curriculares.

- Conocimiento didáctico específico: supone una transposición didáctica del contenido para que sea objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Según la autora, constituye la categoría principal del conocimiento profesional.

- Conocimiento práctico: proviene de la experiencia del profesor y es el conocimiento que de hecho utilizan y reflejan en su actuación en el aula.

Siguiendo esta propuesta, Azcárate (1995) distingue los siguientes núcleos del conocimiento profesional que, desde su óptica, tendrían que adquirir los aprendices de profesor durante el período de formación inicial:

- Conocimiento profesionalizado de las disciplinas: es decir, un saber que proviene de las materias científicas. Por tanto, es el conocimiento que tiene un profesor de un contenido escolar concreto, que le permite transformarlo en materia de enseñanza y en objeto de aprendizaje.

- Conocimiento práctico profesional: es un conocimiento que se estructura en base a los problemas curriculares: qué y cómo enseñar y qué y cómo evaluar. Es un saber que se basa en la capacidad reflexiva del docente y en la interacción entre teoría y práctica. Desde su óptica, configura el núcleo central del modelo didáctico del profesor que utiliza para diseñar y evaluar la acción, por lo que es un saber que orienta la práctica y que sirve para su análisis y transformación.

- Conocimiento *experiencial*: esto es, un saber hacer en la acción que permanece implícito y no es verbalizado, que procede de las experiencias del sujeto en diferentes contextos, que van desde su vivencia como alumno hasta su vivencia como profesor en las instituciones educativas. Según la autora, es un saber que proporciona estrategias de acción espontáneas.

2.2. El dominio de las habilidades, destrezas y demás disposiciones necesarias para la docencia

En la documentación científica, además de los estudios relativos a los diferentes tipos de conocimientos necesarios para la docencia, encontramos referencias a listados de competencias básicas para enseñar. No obstante, antes de pasar a enumerarlas, queremos hacer una pequeña aclaración en relación con el término de ‘competencia profesional’, actualmente tan en boga en el lenguaje pedagógico. De acuerdo con Villar (2004), preferimos utilizar el término ‘capacidad’ al de ‘competencia’ por considerar que las capacidades de un maestro y futuro maestro son habilidades individuales para realizar tareas de acuerdo con requerimientos y situaciones específicas de la profesión.

A continuación, exponemos las capacidades profesionales que, según diversos autores, han de aprehender los estudiantes de profesorado durante su preparación universitaria.

Para Imbernón (1994), tales capacidades serían las siguientes: reflexión en la acción y sobre la acción; capacidad de escucha y diálogo; disposición de actuar como investigar en el aula y posibilitar estrategias para mantener una visión crítico-constructiva de la sociedad y del currículum; habilidad para trabajar en equipo con distintos profesionales; competencia para establecer conexiones entre la teoría y la práctica en un marco más amplio que el estrictamente escolar; capacidad de tomar decisiones para diseñar tareas y proyectos curriculares, adaptándolas a los alumnos; aptitud para de-

cidir qué hacer en situaciones reales; compromiso con su centro participando activamente en la organización y gestión del mismo; y asumir la profesión como un proceso continuo de formación.

Violant (2004) arguye que son cuatro los ámbitos de competencias generales de un profesional de la educación: competencias referidas a la profesión (saber); competencias psicosociales (saber ser); competencias pragmáticas o de toma de decisiones pertinentes con las demandas del cliente y de resolución de problemas específicos (saber hacer); y competencias deontológicas y rol (saber estar).

Zabalza (2003) perfila que las competencias profesionales que caracterizan el perfil docente son: capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; capacidad para seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; capacidad para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); capacidad para manejar las nuevas tecnologías; capacidad para diseñar la metodología y organizar las actividades; capacidad para comunicarse-relacionarse con los alumnos; capacidad para tutorizar; capacidad para evaluar; capacidad para reflexionar e investigar sobre la enseñanza; y capacidad para identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En el trabajo realizado por De Vicente (2002a) acerca de la ‘maestría’ del profesorado, se nos revela cuáles son las destrezas y habilidades que deberán poseer los futuros maestros para llegar a ser expertos y demostrar una pericia muy particular en su profesión, al margen de poseer los diferentes tipos de conocimiento necesarios para la enseñanza,

señalados anteriormente. Algunas de estas capacidades son:

- Dominio de los principios generales de enseñanza y aprendizaje. Los futuros maestros deben aprender a dominar: técnicas de dirección de la clase; técnicas instructivas; planificación del currículo; estructura de la lección; teorías del crecimiento y desarrollo humano; aspectos morales/éticos de la educación...

- Conocimiento esmerado de las características singulares de los estudiantes. Para ello, deben aprender a diagnosticar los conocimientos previos, habilidades, destrezas e intereses que cada alumno trae consigo a la clase...

- Gestión eficaz de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

- Organización eficaz del ambiente de clase.

- Regulación de las conductas de los alumnos, evitando las interrupciones y las conductas incontroladas.

- Capacidad de relacionarse eficientemente con los alumnos y otras personas del centro educativo.

- Dominio de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes a los alumnos.

- Dominio de dos instrumentos de facilitación del aprendizaje del estudiante: la motivación y la retroacción.

- Habilidades de reflexión sobre y en la práctica, porque a través de la reflexión podrán crecer profesionalmente y llegar a ser profesores excelentes, etc.

Por último, citamos el trabajo realizado por Perrenoud (2004) donde se nos presentan diez nuevas competencias necesarias para la docencia, denominadas

por el autor como ‘competencias emergentes’, al considerarlas prioritarias para la enseñanza, en coherencia con el nuevo papel que los docentes deben desempeñar. Tales competencias son: ‘organizar y animar situaciones de aprendizaje’; ‘gestionar la progresión de los aprendizajes’; ‘elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación’; ‘implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo’; ‘trabajar en equipo’; ‘participar en la gestión de la escuela’; ‘informar e implicar a los padres y madres’; ‘utilizar las nuevas tecnologías’; ‘enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión’; y ‘organizar la formación continua’.

Por nuestra parte, pensamos que este amplio inventario de competencias podría utilizarse como referente o guía en la formación inicial y continua del profesorado, pues componen un abanico interesante de indicadores, ideas y pistas para ilustrar contenidos, actitudes, modos y maneras, orientaciones... a desarrollar en el plan de estudios de la carrera docente. Y, de este modo, verse reflejadas y potenciadas durante las experiencias de *practicum*, contribuyendo a la formación del perfil profesional de los maestros.

3. El *practicum* como espacio para la potenciación de las competencias profesionales necesarias para la enseñanza

“Para facilitar la transición del mundo de la universidad al mundo del trabajo, es de importancia crucial proporcionar a los alumnos universitarios destrezas previas en la universidad y en los sitios de trabajo” (Villar, 2004, 6).

De este modo, la idea del *practicum* como el camino que los futuros maestros han de recorrer para adquirir, desarrollar y/o potenciar las competencias personales y profesionales que les serán necesarias para ejercer efectivamente su profesión ha cobrado una gran relevancia en la actualidad. Aguiar, Martín y Miranda (2001), desde la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Fernández, Malvar y Vázquez (2001), desde la Universidad de Santiago de Compostela, López y Romero (2004) y Gallego y Pérez (2004), desde la Universidad de Granada, han dado a conocer sus estudios donde se aprecia el período de *practicum* como una ocasión privilegiada para el desarrollo de tales competencias. Además, elegir la excelencia en el entrenamiento práctico de los futuros maestros lleva a estos autores a indagar por nuevos caminos y vías que abran mejoras en los programas de formación práctica.

Dentro de este nuevo prisma, tiene cabida la consideración del *practicum* como el escenario donde los futuros maestros tienen ocasión tanto de poner en práctica las habilidades adquiridas durante la carrera (Fernández, Malvar y Vázquez, 2001), como de potenciar determinadas competencias profesionales (Zabalza, 2001). También aquella otra que lo entiende como un proceso educativo orientado a la inserción y socialización profesional de los futuros maestros; un proceso mediante el cual se procura la adquisición de conocimientos y competencias que vinculan una determinada titulación académica con su desempeño laboral (Aguiar, Martín y Miranda, 2001).

En el estudio llevado a cabo por Do-

mínguez (2003) se señala que, dado que el *practicum* supone, en la mayoría de los casos, el primer contacto formalizado de los estudiantes con el mercado de trabajo y las exigencias que éste conlleva, qué mejor momento que éste para el aprendizaje de las destrezas, habilidades y demás capacidades que cualifican al futuro maestro para el ejercicio de su profesión. Además, se considera que el *practicum* puede servir para valorar las capacidades de los futuros maestros, y no sólo por parte de los tutores y los supervisores, sino también por los propios aprendices de profesor, que podrán comprobar sus propios niveles de preparación y de satisfacción ante las tareas educativas que realicen en clase.

En este sentido, sería muy interesante poner en marcha un *practicum* experimental sobre la práctica de capacidades. Siguiendo a Villar (2004), esta experiencia formativa podría adoptar el modelo siguiente: se completa una enseñanza reflexiva sobre capacidades en el pretest y en el postest; se participa en diálogos reflexivos estructurados con un profesor mentor sobre el desarrollo y la realización de actividades de las capacidades; se completan pruebas semanales de indagación; y se graban en vídeos episodios de actividades instruccionales, evaluativas u orientadoras realizadas en clase con estudiantes. Además, cada alumno en formación del *practicum* completa una carpeta de desarrollo personal/profesional donde identifica sus fortalezas y debilidades.

Aguiar, Martín y Miranda (2001) subrayan que la contribución que el *practicum* realiza a la cualificación profesional de los futuros maestros es decisiva para:

la aplicación o ampliación de las competencias adquiridas en el sistema universitario; el desarrollo de aquellas competencias que sólo es posible adquirir en el puesto de trabajo; y la necesaria implicación empresarial en los programas de formación y educación.

De este modo, resulta lógico pensar que el *practicum*, como espacio pre-profesional y como puente de unión entre el mundo universitario y el mundo laboral, se consolide como una etapa clave para aprehender y potenciar las capacidades profesionales necesarias para la enseñanza, esbozadas anteriormente. Y hablamos de potenciación porque si bien el futuro maestro a lo largo de la carrera universitaria ha ido adquiriendo una serie de competencias que le capacitan para el ejercicio de la profesión, entendemos que en el *practicum*, en ese contacto con la realidad de la enseñanza, de inicio profesional, la principal responsabilidad del supervisor y del tutor no es otra que hacer que el estudiante movilice y ponga en práctica la mayoría de los conocimientos y habilidades que ha ido adquiriendo durante los cursos de la carrera y, especialmente, dirigir el buen uso de tales conocimientos y destrezas en situaciones educativas reales. Field (1994, 24) entiende que una de las tareas principales de los tutores de los colegios es valorar en qué medida los futuros maestros han adquirido y/o potenciado tales competencias durante las prácticas: “*Los tutores tienen que decidir si los aprendices de profesores están lo suficientemente capacitados para concederles la responsabilidad de dirigir por sí solos una clase*”.

Y esta cuestión es la que justifica y

orienta, en opinión de Zabalza (2001), la aplicación del concepto de ‘competencia’ al análisis del *practicum*. Un planteamiento novedoso que, en la literatura especializada, aún no se ha visto desarrollado en profundidad por parte de otros autores. En concreto, el autor sostiene que:

- El *practicum*, como el resto de los componentes del currículum formativo, se haya comprometido con el reforzamiento de competencias profesionales (conocimientos, habilidades y actitudes) ya iniciadas y adquiridas durante los cursos en la carrera y con la adquisición de otras nuevas (propias ya de este período).

- La posibilidad de un buen logro competencial en el *practicum* requiere de la posesión por parte de los futuros maestros de aquel grupo de competencias o aprendizajes previos que harán posible que el período de prácticas funcione bien. Parte de estas competencias propias pertenecen a conocimientos previos necesarios para poder entender bien lo que sucede en las prácticas. Otra buena parte tienen más que ver con aspectos perceptivos y actitudinales de los estudiantes: la forma en que valoran las prácticas y el sentido que le dan, la disposición personal con que acuden a ella... En este sentido, el *practicum* requiere que se posean ciertas ‘competencias previas necesarias’ vinculadas al propio *practicum*, que serán las que hagan posible que los futuros maestros en prácticas saquen el máximo provecho de dicha experiencia formativa. De ahí la importancia de los períodos de preparación y supervisión.

Las competencias que se pretenden alcanzar en el período de prácticas pte-

necen no sólo al rango de los aprendizajes prácticos propios de la actividad profesional de la enseñanza, sino que cubren un más amplio espectro de dimensiones como son las llamadas ‘competencias de tercer nivel’, que explicaremos más adelante.

- El concepto de competencia resulta práctico y útil para identificar las aportaciones formativas que las prácticas de enseñanza pueden y deben hacer a los estudiantes.

Continúa vigente la actualidad del tema que ya apuntó en su día Field (1994): la identificación de las competencias del maestro en el siglo XXI. Según la autora, es sumamente importante que se definan cuáles son los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos que los futuros maestros han de aprehender durante la formación universitaria, en especial, en el *practicum*. “*La identificación de las competencias es un ejercicio beneficioso*” (Field, 1994, 10), que contribuye a clarificar la visión, tanto a los profesores de la Universidad como a los del centro escolar, del tipo de profesional que se ha de formar. En concreto, señala los beneficios que se derivan cuando los tutores de los colegios tienen en mente aquellas competencias profesionales que los estudiantes deben adquirir en el transcurso de este tramo formativo, al servirles de guía o de referencia para seleccionar las tareas de enseñanza que los aprendices de profesor han de realizar durante esta etapa.

González (2001) considera que el desarrollo efectivo de las tareas que los estudiantes han de realizar en las prácticas –que resume en ‘ver’, ‘hacer’, ‘ver hacer’ y ‘hacer ver’- requerirá la puesta

en marcha de competencias referidas a: habilidades sociales-relacionales; habilidades técnico-funcionales; habilidades profesionales; y habilidades reflexivo-críticas.

Mérida y otros (2003), de acuerdo con el modelo de profesional práctico reflexivo e investigador en el que desean formar a los futuros maestros de la Universidad de Córdoba, se proponen desarrollar y potenciar durante las prácticas capacidades como las siguientes:

- Capacidad para interpretar la realidad y decidir líneas de acción para abordarla a partir de unos esquemas conceptuales o criterios racionales. Tienen en cuenta que el profesional reflexivo se caracteriza por una actuación consciente y responsable. Consciente porque conoce su sentido y alcance; responsable porque ha participado no sólo en su ejecución, sino también en su planificación.

- Actitud y habilidades de investigación para detectar rasgos distintivos de la situación en la que se ha de actuar y para controlar y analizar la práctica educativa buscando el ajuste progresivo al contexto y a los principios adoptados.

- Predisposición al trabajo colaborativo con todos los miembros de la comunidad educativa.

Para Pérez y Gallego (2004), un propósito fundamental del *practicum* es desarrollar en el futuro maestro la ‘capacidad de emplear el pensamiento práctico’, adaptado a la realidad de la profesión docente. Tudela (2003) esboza que para conseguir que el futuro docente utilice este tipo de pensamiento práctico necesitará aprehender una serie de habilidades básicas, como son: habilidades

analíticas, para analizar y evaluar las opciones disponibles en la situación; generación de ideas; y activación del conocimiento tácito.

Zabalza (2001), partiendo de los diferentes tipos de competencias profesionales que piensa debe poseer el docente ('competencias transversales' o genéricas a cualquier práctica o profesor; 'competencias propias de la práctica'; 'competencias vinculadas a la práctica' y 'competencias relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica'), señala que algunas de las competencias que el estudiante podría perfeccionar durante la experiencia de *practicum* son más genéricas y aparecen vinculadas a la mayoría de los contenidos formativos adquiridos durante la carrera ('competencias transversales'). Otras, en cambio, aparecen como aprendizajes específicos de este período y, por tanto, serían muy difíciles de adquirir, de aprender, si no existieran las prácticas. En concreto, recoge las siguientes competencias, en cuyo perfeccionamiento el *practicum* juega un papel nuclear:

- *Competencias transversales o genéricas*. Entre las que destaca las competencias del profesor: en la producción de proyectos y elaboración de materiales para el trabajo profesional: proyectos concretos, unidades didácticas, programaciones, etc.; en el dominio del uso de instrumentos o recursos sectoriales vinculados a materias concretas.

- *Competencias propias de las prácticas*. Entre las que considera: competencias de tipo social-relacional (relación con los alumnos, con los padres, con los demás profesores, etc.); competencias de tipo técnico-profesional, dado que du-

rante este período los estudiantes acceden a las normas básicas que rigen el trabajo profesional, como son: las normas de funcionamiento del centro de trabajo; la forma de utilizar los aparatos y recursos de que se dispone; las relativas a los criterios de control de calidad y de rigor en las actuaciones que se llevan a cabo; etc.

- *Competencias no propias pero sí vinculadas al período de prácticas*. Tales competencias variarán dependiendo de cuál sea el programa de prácticas y de cómo éste se organice. No obstante, en algunos programas se incluye el uso de vídeos o cámaras fotográficas o de escalas, etc.

- *Competencias relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica*. Una especie de meta-competencia que el autor define como la capacidad que ha de poseer el docente para analizar y valorar el propio trabajo y de introducir en la acción posterior aquellos reajustes que sean precisos y necesarios de cara a su mejora profesional. Tal mega-competencia no es otra que la reflexividad, la cual posee, a su vez, dos dimensiones: una, más operativa, centrada en el aprendizaje de la técnica en sí (por ejemplo, aprender a hacer los diarios, a elaborar fichas...); la otra, más cognitiva y actitudinal, referida al uso efectivo de la función reflexiva (actitud crítica, capacidad de distanciamiento para poderse ver a sí mismo...).

Juntas a ellas, las 'competencias de tercer nivel' son otro tipo de capacidades que refiere el autor por ser de alto valor estratégico en la actualidad por las nuevas condiciones en las que se produce el ejercicio profesional. Este tipo de com-

petencias implican un dominio superior de la actividad por parte del docente, por lo que, de cara a la formación inicial, han de constituir un referente básico en la orientación de la preparación profesional que se le ofrece a los futuros maestros. Entre estas competencias, destacan: competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales (toma de decisiones, tareas de gestión, trabajo compartido, asunción de responsabilidades....); competencias referidas a actitudes (motivación personal, compromiso, trato con los colegas....); competencias referidas a capacidades creativas (búsqueda de soluciones nuevas, asumir riesgos, originalidad....); competencias refe-

ridas a actitudes existenciales y éticas (valores, capacidad para analizar críticamente el propio trabajo, para ver las consecuencias de las propias acciones profesionales....).

Para finalizar, una llamada de atención a los formadores de estos futuros profesionales de la enseñanza: la apuesta por un modelo de entrenamiento práctico de calidad basado en competencias requerirá plantearse de una forma clara y sistemática qué es lo que puede y debe aportar el *practicum* de cara a la capacitación profesional de los futuros docentes. En este sentido, el trabajo presentado tiene algo que decir.

Referencias bibliográficas.

- AGUIAR, V.; MARTÍN, A. y MIRANDA, C. Una reflexión acerca de las competencias profesionales desarrolladas en los centros de trabajo: su contribución al *practicum* 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 *Practicum*. VI Symposium Internacional sobre el *Practicum*. 2001. Lugo: Unicopia.
- ALTAVA, V. y GALLARDO, I. Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento de la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2003, nº 17, p.135-150.
- AZCÁRATE, P. *El conocimiento profesional de los profesores sobre las nociones de aleatoriedad y probabilidad. Su estudio en el caso de la Educación Primaria*. Tesis Doctoral inédita. 1995. Universidad de Sevilla.
- BULLOUGH, R. V. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: B. Biddle y otros (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. 2000, p.99-165. Barcelona: Paidós.
- CARTER, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. En: W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research in teacher education*. 1990, p.291-310. New York: McMillan.
- CID, A. y OCAMPO, C. Funciones tutoriales en el *practicum*: Magisterio y Psicopedagogía. 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*. 2001. Lugo: Unicopia.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learn-

- ing in communities. En: A. Iran-Nejad y P. D. Pearson (Eds.). *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association. 1999, 24, p.249-305.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999). Reinventar las prácticas de Magisterio. En: A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. 1.999, p.533-552. Madrid: Akal.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LITTLE, S. L. *Dentro/afuera: enseñantes que investigan*. Madrid: Akal. 2002.
- COCHRAN-SMITH, M. y LITTLE, S. L. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En: A. Lieberman y L. Miller (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. 2003, p. 65-79. Barcelona: Octaedro.
- 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 Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. 2003, p. 129-135. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- DE VICENTE, P. S. (a). Cultura e iniciación profesional del docente. En: A. Medina y F. Salvador (Dir.). *Didáctica General 2002*, P. 379-403. Madrid: Prentice-Hall.
- DOMÍNGUEZ E. 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 Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. 2003, p. 91-103. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Groom Helm. 1983.
- FENSTERMACHER, G. D. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En: L. Darling-Hammond (Ed.). *Review of Research in Education*. 1994, n° 20 p. 3-56. Washington, D. C: American Educational Research Association.
- FERNÁNDEZ, M. D.; MALVAR, M. L. y VÁZQUEZ, S. El *practicum* 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 Practicum. VI Symposium Internacional sobre el Practicum*. 2001. Lugo: Unicopia.
- FIELD, B. (1994). The Skills and Competencies of Beginning Teachers. En: B. Field y T. Field (Eds.). *Teachers as Mentors: A practical guide*. 1994, p. 8-25. London: The Falmer Press.
- GONZÁLEZ, M. ¿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* 2001. Lugo: Unicopia.
- IMBERNON, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó. 1994.
- LEÓN, M. J. Conocimiento profesional. En: F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. 2004, Volumen I, p. 216-217, Málaga: Ediciones Aljibe.

- LEÓN, M.J. y LATORRE, M. J. La calidad del *Practicum* para los futuros docentes de Educación Especial y Audición y Lenguaje. En: Actas del *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. 2004. Gerona: Universidad de Gerona. CD-ROM.
- LÓPEZ, M. C. (2004). Escuela y Universidad. En: F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. 2004, Volumen I, p. 651-652. Málaga: Ediciones Aljibe.
- LÓPEZ, M. C. y ROMERO, M. A. El sentido del *practicum* en la formación de maestros. En: Actas del *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. 2004. Gerona: Universidad de Gerona. CD-ROM.
- MARTÍN DEL POZO, M. R. *El conocimiento del cambio químico en la Formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de Magisterio*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla. 1994.
- MÉRIDA, R. El *Practicum*: un complejo espacio de formación. 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*. 2001. Lugo: Unicopia.
- MÉRIDA, R. y otros. El *practicum* en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. 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*. 2003, p. :255-261. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- PÉREZ M. P. y GALLEGO, M. J. 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"*. 2004. Gerona: Universidad de Gerona. CD-ROM.
- PÉREZ, R. y GARCÍA, M. Mejora e innovación del *practicum* de Magisterio. 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*. 2001. Lugo: Unicopia.
- PERRENOUD, PH. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó. 2004.
- PUTNAM, R.T. y BORKO, H. El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En: Biddle, B. y otros (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. 2000, p. 219-309. Barcelona: Paidós.
- RUBIA, B. y TORRES, R. El perfil del *practicum* como definidor de las competencias profesionales. 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*. 2001. Lugo: Unicopia.
- SCHWEBEL, S.; SCHWEBEL, D.; SCHWEBEL, B. y SCHWEBEL, C. *The Student Teacher's Handbook. IV Edition*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers. 2002.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 1986, nº 15, p. 4-14.
- TOJA, B.; GONZÁLEZ, M. A. y CARREIRO F. Utilización de la investigación-acción en el desarrollo de competencias 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 *Symposium Internacional sobre el Practicum*. 2001. Lugo: Unicopia.
- TUDELA, P. (Coord.) Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. *Seminario Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente*. 2003. Universidad de Granada.
- VILLAR, L. M. Fundamentos del modelo de gestión instructivo-formativo. En: L. M. Villar Angulo (Dir.). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. 2004, p. 1-22. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- VIOLANT, V. Habilidades profesionales. En: F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. 2004, Volumen I, p. 67-68. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ZABALZA, M. A. (Ed.). Los tutores en el *practicum*: funciones, formación, compromiso institucional. En: *Actas del IV Symposium Internacional de Prácticas Escolares*. 1998. Santiago de Compostela: ICE - Universidad de Santiago.
- ZABALZA M. A. Competencias personales y profesionales en el *Practicum*. En: L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coord.). Desarrollo de competencias personales y profesionales en el *Practicum*. VI *Symposium Internacional sobre el Practicum*. 2001.Lugo: Unicopia.
- ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. 2003.