

EL PRÁCTICUM DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL. LA PERSPECTIVA DE LOS TUTORES

María Luisa Barceló Cerdá

Centro Universitario Villanueva. Universidad Complutense de Madrid

mbarcelo@villanueva.edu

Marta Ruiz-Corbella

Universidad Nacional de Educación a Distancia

mrui@edu.uned.es

El Prácticum es el escenario de aprendizaje experiencial esencial para la adquisición de las competencias. La finalidad de este estudio es conocer, desde la perspectiva de los tutores de prácticas en los centros de trabajo, el contexto donde creen que se desarrollan mejor las competencias profesionales de los futuros maestros. Se ha llevado a cabo una investigación con un diseño metodológico cualitativo de análisis de contenido, en una muestra de 131 tutores del Prácticum pertenecientes a centros educativos de diversa titularidad de la Comunidad de Madrid. Se presentan los resultados de una pregunta de la tercera parte de un cuestionario diseñado *ad hoc* que cumple con los requisitos metodológicos de fiabilidad y validez. Los hallazgos muestran que un porcentaje alto de los tutores abogan por un trabajo colaborativo en la formación de las competencias profesionales de los futuros maestros entre lo que se imparte en la Facultad y las experiencias formativas en los centros educativos. Las conclusiones del estudio confirman el interés de revisar el periodo formativo del Prácticum: una formación colaborativa y corresponsable entre la universidad y los centros de prácticas para mejorar la calidad de los estudios de los futuros maestros.

INTRODUCCIÓN

Nadie discute que al maestro del siglo XXI se le están exigiendo conocimientos muy diversos: ha de mostrar la competencia profesional y la preparación necesaria para ser capaz de enseñar apoyándose en tecnologías emergentes; ha de conocer a sus alumnos y ayudar a cada uno según sus necesidades potenciando la formación integral, respetando las diferencias culturales e individuales; ha de resolver conflictos, y no debe olvidar la preocupación constante por su formación permanente. Entre los diferentes escenarios formativos a los que todo estudiante del Grado en Educación Primaria accede a lo largo de su formación inicial, el Prácticum es el espacio privilegiado para el aprendizaje de la profesión y, por tanto, de las competencias profesionales de esta titulación, al poder vivenciar y experimentar en escenarios de trabajos reales guiados por profesionales (Zabalza, 2005).

Una constante que se ha recogido en todas las actas del Simposio sobre el Prácticum, organizados desde 1987¹ en Poio (Pontevedra) por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, ha sido la afirmación unánime, tanto por parte de ponentes como de participantes, de que el Prácticum es parte sustancial de la formación inicial de los maestros (Montero, 1987). Esta misma idea se recoge también en el último Simposio por los profesores Tejada y Carvalho (2013), al destacar el Prácticum como marco de apertura a la profesionalización que abarca un complejo conjunto de dimensiones que actúan como pilares de sustentación de todo profesional competente. Un “espacio formativo” de “circularidad de saberes” en el que los estudiantes “aprenden haciendo”, que solo es posible gracias a la reciprocidad existente entre la universidad y las escuelas, al facilitar el tiempo necesario para que los estudiantes “aprenden haciendo”, experimenten propuestas educativas, fundamentadas y planeadas en contextos reales. Escenarios “(...) donde el estudiante tiene oportunidad de experimentar los aprendizajes, conocimientos y relaciones interpersonales, adquiridos en su formación –saber, saber-hacer, saber ser y estar, saber convivir–, imbuidos de hábitos de reflexión, de comprensión de las incertidumbres existentes en el proceso del desempeño profesional o la actividad docente cotidiana” (Tejada y Carvalho, 2013, p. 1585).

En consecuencia, el trabajo colaborativo de todos los actores implicados en este escenario (estudiantes, profesorado de la Facultad y profesorado del centro educativo) resulta crucial para resolver “(...) la preocupación por formar profesionales con capacidad para enfrentarse y dar respuesta profesional a problemas de la profesión (...)” (Marcelo, 2011, p. 23). Ya que los componentes de la práctica profesional únicamente se aprenden, destaca Marcelo (2011), en espacios profesionales con orientación y acompañamiento, en la que la figura de un profesor tutor será el que transmita el repertorio común de conocimientos y de formas compartidas para enfrentarse con un saber ser, conocer y hacer a los problemas. Con este marco, resulta lógico que todo diseño de estas prácticas externas deba plantearse y desarrollarse contando con estos profesionales como parte esencial del ambiente de aprendizaje que se pretende lograr en estas prácticas externas, ya que son los agentes principales para acercar a los tutelados las claves que rigen los aspectos formales e informales de la profesión (Zabalza, 2011). De crear esos espacios de aprendizaje experiencial.

No ponemos en duda que “todo el equipo (tutores universitarios, tutores de centro y estudiantes) constituyen los elementos-clave del Prácticum que con sus funciones diferenciadas, siguen un camino convergente para el mismo fin, creando “comunidades profesionales de aprendizaje” que, integrando solo personas de una misma “familia profesional” (Tejada, 2009) buscan el crecimiento profesional (Molina Ruiz, 2007) y la mejora de calidad” (Tejada y Carvalho, 2013, p. 1585). Pero esto únicamente será posible si logramos que el tutor del centro educativo y el tutor de la Facultad se configuren como equipo docente, compartan la finalidad de impulsar la transferencia de competencias y

¹ Tomamos este encuentro por ser el primero de estas reuniones que se facilita en la web, a la vez que ofrece acceso abierto a sus contribuciones.

la construcción de la identidad profesional desde el ejercicio profesional y desde la reflexión “en”, “desde” y “para” la acción (Novella, 2011).

Ahora bien, estos profesionales, los profesores tutores del Prácticum en los centros educativos, ¿entienden que su aula, la escuela, es el mejor espacio formativo para estos estudiantes? ¿Abogan por una acción corresponsable entre universidad y escuela? A lo largo de los 10 Simposios sobre el Prácticum recogidos en la web de estos encuentros científicos, la opinión de los profesores tutores aparece en contadas ocasiones, por lo que resulta relevante acercarnos a ellos para preguntarles sobre los espacios y tiempos de la formación inicial de los maestros de Primaria.

OBJETIVO

Identificar el contexto de aprendizaje experiencial idóneo para la adquisición de las competencias profesionales en la formación inicial del maestro de Educación Primaria, según la percepción de los tutores del Prácticum.

MÉTODO

Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo, y más concretamente, el denominado *tipo encuesta*. De acuerdo a los objetivos de esta investigación, se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* a partir de las competencias profesionales recogidas en el Libro Blanco del Título de Magisterio de Educación Primaria (ANECA, 2005) y las extraídas de la literatura más relevante sobre este tema (Cano, 2005; 2007; Freire, Teijeiro y Blázquez, 2012; Perrenoud, 2010; Sarramona 2007; Tejada, 2009; 2013).

El cuestionario se divide en tres partes. La primera se refiere a variables de identificación. La segunda está conformada por cuarenta *ítems* valorados por dos escalas tipo Likert de cuatro valores, centradas en la valoración del grado de importancia y el nivel de logro de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria. Y un tercer apartado, integrado por cuatro preguntas abiertas, que pretende sintetizar el discurso de los participantes de este estudio. Se trata de un instrumento que cumple con los requisitos metodológicos de validez y fiabilidad en ambas escalas ($\alpha=0,91$ para el grado importancia y $\alpha=0,96$ para nivel de logro), lo que nos indica una alta consistencia interna.

En esta comunicación exponemos únicamente los resultados derivados de una de las preguntas abiertas del cuestionario en el que los profesores tutores de los centros educativos valoran y justifican los contextos formativos donde consideran que se desarrollan mejor las competencias profesionales.

Participantes

La población con la que se ha trabajado son los profesores tutores del Prácticum de Grado de Educación Primaria que trabajan en centros educativos de diversa titularidad en la Comunidad Autónoma de Madrid que colaboran con nuestra institución universitaria. El perfil profesional de estos profesores tutores refleja que más del 60% tiene más de 11 años de experiencia docente, dato que nos parece significativo al considerar su amplia experiencia profesional en el área que tutorizan. El 64,8% de estos son mujeres, lo que responde a la situación socioprofesional de este colectivo.

El tipo de muestreo empleado ha sido intencional por conveniencia entre todos los profesores de los centros educativos que colaboran con el Prácticum que impartimos en el Grado de Primaria. La muestra con la que se ha trabajado es de un total de 131 tutores de los 67 centros educativos.

Procedimiento y técnica de análisis

El estudio que presentamos es continuación de una primera investigación –*Las competencias profesionales del maestro de Primaria: un estudio desde la perspectiva del tutor del Prácticum*– en la que se ha analizado, mediante un cuestionario, la valoración sobre el grado de importancia y el nivel de logro de las competencias profesionales de un maestro de Primaria. El trabajo de campo se ha llevado a cabo durante los meses de febrero-abril del curso 2013- 2014; en el periodo en el que los estudiantes de Magisterio están realizando sus prácticas en su centro de referencia y se les asigna un tutor de prácticas.

Para la interpretación de los textos obtenidos se ha empleado la técnica del análisis de contenido entendido como el “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores [...] por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (Bardin, 1986, p. 2).

Las categorías han sido predeterminadas antes del análisis, agrupándolas de la siguiente forma:

- a) Las competencias profesionales se adquieren tanto en las asignaturas impartidas en la Facultad como en el Prácticum.
- b) El contexto idóneo para el desarrollo competencial es el Prácticum.
- c) Las competencias se desarrollan mejor en la Facultad.

Para el análisis del contenido de la pregunta se ha seguido la propuesta de Bardín (1986):

- Transcripción de la pregunta del cuestionario realizada a los 131 tutores.

- Codificación de los datos de la pregunta mediante un código numérico. Este código refleja la T=tutor, seguido del número que identifica al tutor del cuestionario y el número de la pregunta. Por ejemplo T-10-1, significa el texto del tutor número diez a la primera pregunta.
- Establecimiento de unidades de información según los indicadores del cuestionario. Dichas unidades son las respuestas de los participantes sobre los contextos donde consideran que se desarrollan mejor.
- Reformulación de las unidades de información en proposiciones síntesis, como paso previo a la interpretación.
- Finalmente se interpretan las proposiciones a partir de las categorías predeterminadas que se han establecido a priori.

A modo de ejemplo, recogemos la unidad de información T. 34–3:

“¿Dónde considera que se pueden desarrollar mejor las competencias profesionales del Maestro de Educación Primaria, en la formación inicial recibida en Facultad a través de las materias teórico-prácticas y/o en el Prácticum?”

T.34-3: Considero que si se ha trabajado teóricamente desde la Facultad y se han hecho algunos ejercicios prácticos, es en el Prácticum, en el día a día en el aula, donde van a poder comprobar y reorganizar lo aprendido en la Facultad”.

Esta se reformula en la siguiente proposición de síntesis:

“Las competencias del perfil profesional del maestro que se necesitan a diario en el aula se desarrollan en el día a día con la práctica si se han trabajado en la Facultad:

Y se categoriza como: “Se desarrollan en la práctica y en la Facultad”

RESULTADOS

Retomando la pregunta ¿dónde considera que se desarrollan mejor las competencias profesionales del maestro? ¿En la formación inicial recibida en la Facultad a través de las materias teórico-prácticas y/o en el Prácticum?, los profesores tutores del centro educativo afirman mayoritariamente (63%) que las competencias se adquieren tanto en los estudios de la carrera como durante el Prácticum (gráfico 1). Como podemos apreciar en el análisis de las declaraciones de los profesores tutores sobre los contextos más idóneos de aprendizaje experiencial para el desarrollo competencial de los futuros maestros, los resultados muestran la relevancia del trabajo coordinado entre el profesorado de la Facultad y el desarrollado en los espacios del Prácticum. Consideran que se necesitan los conocimientos teóricos y las herramientas recibidas en el contexto curricular para ponerlos en práctica. Es decir, caminar “(...) hacia un proyecto colectivo, un proyecto formativo conjunto ante el reto de

superar el anterior y sistematizar las buenas prácticas docentes que toman y dan sentido en la relación educativa con el estudiante y con el análisis de su experiencia práctica” (Novella, 2011, p.163).

En un segundo lugar, un 33% de los tutores señalan que el contexto idóneo para el desarrollo competencial es el Prácticum, ya que en este escenario es donde se aprenden a resolver los diferentes problemas del aula, escenario en el que se aprende de la experiencia al reflexionar, analizar lo que se hace y por qué lo hace, lo que conduce a tomar conciencia de las complejidades del trabajo profesional (Marcelo, 2011).



Gráfico 1. Porcentaje de los contextos de aprendizaje experiencial según los profesores tutores de los centros educativos

Y solo un pequeño porcentaje, 4%, expone que es únicamente en la Facultad donde se adquieren las competencias necesarias para el ejercicio docente, por lo que el periodo de Prácticas no sería realmente necesario.

Ahora, ¿cómo justifican los profesores tutores estas 3 opciones? ¿Qué argumentos aportan? Para analizar las 3 posturas identificadas, presentamos el análisis de la información obtenida organizada en torno a las 3 categorías mencionadas:

- a) Las competencias profesionales se adquieren tanto en las asignaturas impartidas en la Facultad como en el Prácticum.

Las declaraciones de los profesores tutores del Prácticum de esta opción mayoritaria reflejan que, desde su perspectiva, los estudiantes desarrollan mejor las competencias profesionales exigidas en su formación inicial gracias a la experiencia en ambos contextos formativos:

“Creo que la formación recibida en la Facultad es suficiente para empezar a desarrollar las competencias. Sin embargo, y por experiencia, creo que estas se adquieren sobre todo cuando te enfrentas a la realidad del aula” [T. 41-3]

“Creo que la adquisición de competencias se logra a través de una combinación de la teoría y de la práctica, los dos escenarios son idóneos. Claramente los alumnos tienen que tener una serie

de conocimientos teóricos, pero sin la práctica es muy difícil afianzar su desarrollo. [T. 10-3]

La interpretación de estas afirmaciones sugiere que los tutores piensan que para formar un profesional competente se debe integrar teoría y práctica en el trabajo profesional para aprender a resolver los problemas que se presentan en el aula. Ahora bien, la Facultad y el Prácticum deben estar en un constante diálogo teoría - práctica para que la formación de los estudiantes siga ese proyecto común idóneo (Schön, 1992). Entienden el proceso formativo del Practicum como un proceso participativo, reflexivo y dialógico, tal como destaca Novella (2011), en el que todo estudiante debe construir su conocimiento profesional a partir de elementos teórico-prácticos, que va analizando, interpretando y estableciendo referentes, tanto en el espacio de las prácticas del centro como en el espacio “académico” de la Universidad. “El proceso de interiorización que hace el estudiante es resultado de, como dice Zabalza, diferentes espacios de conversación donde uno va generando su propio discurso en relación al discurso de los otros. El conocimiento, aun cuando se mantiene como una adquisición personal, va surgiendo de las aportaciones de los otros y del contraste entre las propias ideas y la de los otros” (Novella, 2011, p. 161). En suma, ambos escenarios son absolutamente necesarios y se reclaman en un ejercicio permanente de retroalimentación y de corresponsabilidad.

En este sentido, sería interesante que ambos actores revisaran las competencias profesionales que se deberían implementar en ambos espacios para poder desarrollarlas de forma coordinada en ambos contextos.

- b) El contexto idóneo para el desarrollo competencial es el Prácticum.

Como ya mencionamos, un 33% de los profesores tutores manifiestan que el contexto idóneo para el desarrollo competencial es el Prácticum:

“Claramente se desarrollan mejor en el Prácticum. En la facultad aprenden mucha teoría, pero se necesita estar en contacto con los alumnos para aprender de situaciones reales. La carrera de Magisterio no tendría sentido si no fuera por las prácticas. [T. 45-3]

“El lugar por excelencia es el Prácticum, porque en él se vivencian cada una de las situaciones que surgen en el aula y ven o incluso resuelven las diferentes problemáticas que van apareciendo” [T. 91-3]

Del análisis de estas declaraciones se puede deducir que para que las prácticas sean enriquecedoras y se conviertan en uno de los ejes de la formación inicial se tiene que garantizar la reflexión personal de los futuros maestros en un diálogo continuo con el tutor de prácticas para poder interiorizar los aprendizajes y transferirlos a situaciones similares en el puesto de trabajo. Sin duda, esto es necesario, pero olvidan que para poder reflexionar sobre lo que observan y experimentan, sobre su propia práctica, es necesaria una

formación previa que ayude a dirigir esa mirada, a saber preguntar, a volver al aula académica con los conocimientos necesarios para reflexionar sobre lo que están aprendiendo, saber relacionar teoría-práctica. No podemos establecer los escenarios en compartimentos estancos ni entrar en valoraciones de cuál es superior al otro, cuando existe una corresponsabilidad en la formación de los futuros maestros.

c) Las competencias se desarrollan mejor en la Facultad.

Por otra parte, un tanto por ciento muy bajo, 4%, considera que donde se forma realmente el maestro es en la Facultad, tal como se desprende de las siguientes afirmaciones:

“Sin una buena base teórica y unos fundamentos sólidos no tienen sentido las competencias, los procedimientos necesitan anclarse en el conocimiento” [T. 86-3]

“La Facultad es una oportunidad para formar en mayor profundidad, partiendo de la experiencia de los profesionales de la educación. [T. 54-3]

Se entiende que en el proceso formativo, los conocimientos teóricos son los que otorgan significado y fundamento al desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas. Ahora bien, aunque defendemos que el saber técnico no tiene sentido sino está avalado por un qué, por qué y para qué (Ruiz Corbella y Naval, 2012), sin esa interrelación con la práctica tampoco tendría sentido. Debemos saber reconocer que cada escenario debe facilitar un saber, un saber ser y un saber hacer, y que sin un trabajo coordinado difícilmente se logrará la formación inicial deseada. En definitiva, “es necesario abrir espacios para reflexionar sobre qué contenidos y qué herramientas metodológicas se han de establecer para desprendernos de un modelo de practicum unidireccional (...). La corresponsabilidad en la función docente del tutor-centro nos ha de ocupar y preocupar” (Novella, 2011, p. 168).

Un tema recurrente a lo largo de todos estos años es el relativo a la duración de estas prácticas profesionales. La valoración de los participantes en el estudio refleja el sentir de los profesores tutores sobre la necesidad y pertinencia de aumentar el periodo de prácticas. Con estas afirmaciones, ¿se está dando más peso a la formación en los escenarios del aula? ¿No estaríamos apoyando la segunda categoría?

“La Facultad es necesaria, pero considero que se debería tener más tiempo de prácticas, pues donde se aprende a relacionarse con las familias, a resolver conflictos, donde se puede ver la capacidad creativa, el esfuerzo y la capacidad de trabajo es en el centro educativo, en sus prácticas”. [T. 95-3]

“Sería interesante que el Prácticum aumentará de duración. A lo largo de los años he ido observando cómo sólo haciendo y poniendo en práctica las cosas es como se aprenden”. [T. 15-3]

“Creo que la mejor forma de desarrollar las competencias en los futuros maestros es realizando más meses de prácticas de

manera continuada, no solo en pequeños periodos o trimestres”.
[T.7-3]

Coincidimos con lo que destaca Mendoza y Covarrubias (2014) al afirmar que el progreso de los aprendizajes no depende exclusivamente del aumento paulatino de días y horas que el alumnado de Magisterio pasa en las escuelas, sino de la calidad de las experiencias prácticas. Y esto nos vuelve a recordar la necesidad de diseñar estos escenarios experienciales de forma colaborativa. En ellos somos, sin duda, corresponsables de la formación de nuestro alumnado.

Por otra parte, otros también afirman que

“A ser buen profesor se aprende siendo buen alumno, sabiendo escuchar y dejándose ayudar. EL grado de formación podría ser más completo. Me parece muy importante que exista mayor conexión entre la Facultad y los centros de prácticas” [T. 61-3]

“Me gustaría hacer hincapié sobre la necesidad de revisar el Plan de estudios, aproximándolo a las necesidades reales de los centros educativos. Hacer un análisis del perfil a los alumnos que estudian en Grado. El diálogo entre la universidad y el campo de actuación ha de ser continuo y debe reflejarse en la formación del estudiante” [T. 5-3]

Este sentir de los tutores está en sintonía con lo que afirman González Sanmamed y Fuentes (2011), al defender que “los programas formativos deberían integrar el conocimiento de la enseñanza y para la enseñanza, pero sobre todo el mayor reto está en preparar a los futuros profesores para que puedan aprender en la enseñanza” (p.61). Tal vez sea el momento oportuno para realizar una revisión en profundidad de los actuales Planes de Estudios en los que se han ampliado el número de créditos formativos en el escenario de las prácticas. Sin duda, hoy más que nunca es necesario promover espacios de diálogo y reflexión conjunta entre la Facultad y los centros educativos para abordar los contenidos y competencias que se dan en la práctica profesional. Y, como indica Novella (2011), diseñar espacios de trabajo colectivo para promover ese trabajo colaborativo, fomentando relaciones corresponsables entre todos los agentes implicados en este proceso de aprendizaje profesional de cada estudiante.

Finalmente, y atendiendo todas estas afirmaciones, se pone de manifiesto la necesidad de potenciar espacios conjuntos de trabajo, reflexión y diálogo. Para que la experiencia del Prácticum suponga un aprendizaje profesional de calidad, el ámbito académico y los centros educativos receptores de los alumnos en prácticas deben colaborar para diseñar el plan conjuntamente entre todos los agentes que intervienen en la formación con la finalidad de optimizar y enriquecer estos contextos esenciales en la formación de los futuros maestros.

CONCLUSIONES

El trabajo cooperativo y colaborativo entre los profesores de la Facultad y los tutores del Practicum en el diseño y desarrollo del diseño curricular del Grado resulta clave para una formación inicial de calidad de los maestros. Un porcentaje alto de los tutores defienden que las competencias profesionales se adquieren en ambos escenarios, cada uno con objetivos específicos a lograr. Y se resalta claramente que no hay ninguna competencia que se desarrolle de manera exclusiva en ninguno de estos dos contextos de aprendizaje. Estas declaraciones por parte de los tutores invitan a reflexionar sobre la formación inicial y permanente de los futuros maestros, ¿existen esos planes conjuntos entre la universidad y los centros de prácticas? ¿Cuánto tiempo deberían durar las prácticas? ¿Cómo se debería evaluar la formación y el desarrollo de competencias desde esas prácticas en los actuales Grados de Maestro?

A partir de los hallazgos de este estudio, similares a otros trabajos (Mendoza, 2014; Rodicio e Iglesias, 2011) se pueden subrayar algunas sugerencias aportadas por los profesores tutores en sintonía con el nuevo enfoque competencial:

- Considerar el Prácticum como un espacio “*interdisciplinar*” capaz de poner en juego los contenidos, destrezas y actitudes trabajadas en las distintas asignaturas de la carrera.
- Diseñar el periodo de prácticas conjuntamente con los implicados en el proceso formativo, en función de las necesidades formativas propuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que conlleva generar espacios de diálogo y reflexión conjunta.
- Proponer espacios de trabajo conjunto en el que reflexionar, profundizar, diseñar, supervisar y evaluar estos periodos de prácticas.
- En definitiva, definir y concretar planes de trabajo que aseguren la formación competencial de los estudiantes a lo largo de toda la vida profesional.

Las conclusiones del estudio confirman el interés de repensar el periodo formativo del Prácticum, una de las asignaturas más relevantes de los títulos del Grado en Educación Primaria y poder realizar propuestas sobre un plan de formación de una manera conjunta entre la universidad y los centros educativos de prácticas implicando a todos los agentes que intervienen en él: los profesores universitarios, los tutores del Prácticum y el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANECA (2005). *El libro Blanco del Título de Grado de Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Bardin, L. (1986). *El análisis cualitativo de datos*. Madrid: Akal.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.33-60). Madrid: MEC.
- Freire, M., Teijeiro M. y Blázquez, F. (2012). *Investigación y estudio sobre competencias profesionales: el caso de la universidad de A Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Marcelo, C. (2011). Modelos innovadores en la supervisión del Practicum. En M. Raposo; M.E. Martínez; P.C. Muñoz; A. Pérez, y J.C. Otero *Evaluación y supervisión del Practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 21 – 42). Santiago de Compostela: Andavira.
- Mendoza, M. (2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18, 3, 111-142.
- Mendoza, M. y Covarrubias, C. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Electrónica Actualizaciones Investigativas en Educación*, 14, 3, 1-24.
- Molina Ruiz, E. (2007). Coordinación del Practicum de Pedagogía. Componentes y actuaciones. En Actas Symposium Internacional sobre el prácticum. *POIO 2005. El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Montero, L. M. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. *La formación práctica de los profesores* (pp. 17–52). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Novella, A.M. (2011). Practicum en re-construcción. Un, dos, tres un pasito palante... En M. Raposo; M.E. Martínez; P.C. Muñoz; A. Pérez y J.C. Otero *Evaluación y supervisión del Practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 155 - 173). Santiago de Compostela: Andavira.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 103-122.
- Rodicio, M.L. e Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del prácticum. Un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.

- Ruiz Corbella, M. y Naval, C. (2012). La formación basada en competencias en la Universidad. Fortalezas y debilidades de un modelo. En F. Gil y D. Reyero (coords.). *Libro homenaje al profesor José Antonio Ibáñez-Martín* (pp. 308-323). Madrid: Biblioteca Online.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de Secundaria. *ESE. Estudios sobre educación*, 12, 31-40.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2009). *Competencias docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, 2, pp. 1-15
- Tejada, J. y Carvalho, M.L. (2013). El prácticum en la formación inicial de maestros: percepciones de los tutores de universidad de educación infantil y primaria. En P.C. Muñoz Carril; M. Raposo-Rivas; M. González Sanmamed; M.E. Martínez-Figueira; M. Zabalza-Cerdeiriña; A. Pérez-Abellás *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. (pp. 1583 – 1597). Santiago de Compostela: Andavira.
- Zabalza, M.A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. En Actas del VII Symposium Internacional sobre el Practicum. *Poio 2003. El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. (pp.13–33.) Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, pp. 21-43.