

# La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores

Las revisiones de las aportaciones científicas que se hacen a las reuniones y encuentros sobre la formación inicial del docente, en general, y sobre el prácticum, de un modo más particular, dan a conocer el enorme interés científico que este componente formativo despierta entre los investigadores y proporcionan una idea del volumen de la producción en este foco de indagación científica. El presente trabajo pretende ser una contribución en esta dirección, perfilando, primero, las principales áreas temáticas en las que se han centrado los estudios sobre el prácticum y desgranando, después, indicadores clave garantes de un prácticum de calidad.

**Palabras clave:** formación práctica universitaria, limitaciones del prácticum, indicadores de calidad, futuros profesores.

## Commitment to Excellence in the University Practical Training of Student Teachers

Reviews of scientific contributions that are made at meetings and encounters on teaching training, in general, and on the practicum, in particular, let us know the enormous scientific interest that this training component arouses among researchers and an idea of the volume of production in this focus of scientific inquiry. This article aims to be a contribution related to this direction, shaping, first, the main thematic areas in which studies on the practicum have focused and noting, then, key indicators for guaranteeing practicum quality.

**Keywords:** university practical training, limitations of practicum, quality indicators, student teachers.

## Ea015

Francisco Javier  
Blanco  
Encomienda

Profesor de Métodos  
Cuantitativos para la  
Economía y la Empresa.  
Universidad de Granada  
jble@ugr.es

María José  
Latorre Medina

Profesora de Didáctica y  
Organización Escolar.  
Universidad de Granada  
mjlator@ugr.es

**ESTUDIOS**

FRANCISCO JAVIER BLANCO

ENCOMIENDA

MARÍA JOSÉ LATORRE

MEDINA

**1. LA INVESTIGACIÓN EN TORNO AL PRÁCTICUM**

Es a partir de la década de los ochenta cuando en España, dentro del campo de investigación sobre formación de docentes, uno de los tópicos que despierta mayor interés es la experiencia de prácticum que cursan los aprendices de profesor, constituyéndose, desde entonces, en un núcleo de constante preocupación y en una de las prioridades de la investigación educativa.

Tanto a nivel nacional como internacional, son varios los grupos de investigación que se encuentran trabajando hoy en día el campo de la formación práctica de los futuros profesores. Concretamente, en nuestro país encontramos cuatro potentes equipos que estudian este componente formativo: el Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla dirigido por Villar Angulo; el Grupo que se articula en torno a los catedráticos Zabalza y Montero de la Universidad de Santiago; el Grupo de las universidades catalanas que coordinan Ferrández, González Soto y Tejada; y el Grupo FORCE (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela), de la Universidad de Granada, a cargo de Fernández Cruz. Son grupos que mantienen una estrecha relación y que se vienen reuniendo en las jornadas anuales o bianuales que se celebran sobre el prácticum y en los congresos internacionales de formación del profesorado.

Hacer un elenco de las investigaciones más relevantes que en los últimos años se están llevando a cabo sobre el prácticum no es tarea fácil. Las revisiones que hemos realizado acerca de las producciones científicas en cualquier aspecto del prácticum –referido a alguno de los cuatro ejes de calidad sobre los que se estructura (Zabalza y Cid, 1998): conceptualización doctrinal, condiciones curriculares, condiciones organizativas y condiciones personales–, nos han permitido constatar la ingente cantidad de datos que la investigación educativa ha proporcionado sobre este campo de estudio. Tan sólo una mirada a los *handbooks* que se vienen publicando periódicamente y a los artículos publicados en algunas de las más prestigiosas revistas, además del impresionante número de libros que anualmente se publican a nivel mundial, nos da una idea de la importancia y el volumen de la producción en este foco de indagación científica.

Con la intención de responder de la mejor forma a este reto en el presente trabajo, exponemos a continuación las principales áreas temáticas en las que se han centrado los estudios y trabajos sobre el prácticum, que constituyen sin duda unos referentes básicos de lo escrito e indagado hasta el momento actual para aquellos profesores e investigadores interesados en la materia.

El prácticum como un complejo espacio de formación ha sido una fervorosa línea de trabajo cultivada por diversos autores e investigadores. No obstante, el denominador común a la mayoría de la investigación desarrollada en este terreno ha girado en torno a los siguientes temas:

El papel clave del prácticum en la preparación de maestros excelentes, objetivos y finalidad principal. Castelló y Monereo (2001), González (2001), Schwebel, Schwebel, Schwebel

y Schwebel (2002), Contreras, Estepa y Jiménez (2003), Shkedi y Laron (2004), Wiggins, Follo y Eberly (2007) y Pence y Macgillivray (2008) son algunos de los autores que lo han abordado.

Qué aporta, puede o debería aportar el prácticum a los diferentes ámbitos del crecimiento profesional de los futuros docentes es otra cuestión clave objeto de estudio. Rodríguez (1993), Zabalza (1996), Cid, Domínguez y Raposo (1998), Galera (1998), Marhuenda (2001), Barquín (2002), Altava y Gallardo (2003), Romero (2003), López y Romero (2004) y Pérez y Gallego (2004) se han centrado en su sentido y utilidad.

De la eficacia e ineficacia del prácticum en la formación inicial de docentes han dado fe numerosas investigaciones. Entre otras, cabe destacar las desarrolladas por Ryan, Toohey y Hughes (1996), Hativa (2001), Mayor (2001), Rubia y Torres (2001), Cannon (2002) y Michavilla y Martínez (2002).

Expectativas, percepciones y valoraciones que sobre el prácticum poseen y realizan futuros maestros, tutores y supervisores han sido indagadas profusamente en los últimos años por Darse (1990), Toja, González y Carreiro (2001), López (2003), Salvador y Molina (2003), León y Latorre (2004), López y Romero (2004), Aparicio (2007), entre otros autores.

Prácticum y nuevas tecnologías, exactamente, qué pueden aportar las tecnologías de la información y la comunicación a este período formativo (tutorización vía Internet, e-diarios de prácticums, experiencias colaborativas en red, entre otros) es otra área de trabajo importante que ha despertado el interés en la comunidad de científicos e investigadores (Capllonch y Castejón, 2007; Sánchez, 2001; Sinclair, 2003).

Principales instituciones y agentes formativos responsables del prácticum son otros dos ámbitos de estudio a los que diversos autores han consagrado su tiempo. En concreto, se han abordado las relaciones que se establecen entre los centros educativos y la Universidad en el desarrollo del prácticum (Cochran-Smith, 1999; Bullough, 2000; González, Fuentes, Porto y Raposo, 2001; Ponce de León, Goicoechea, Sanz y Bravo, 2006; Vaillant y Marcelo, 2001), así como la formación del profesor universitario para la supervisión de tareas prácticas (Fan Tang y Kwan Chow, 2007; Pérez y García, 2001) y la cualificación de los maestros de los colegios para tutorizar a los estudiantes en prácticas (Cid y Ocampo, 2001; Enz y Cook, 1992).

Asimismo, destaca la amplia gama de estudios donde se descifran valiosos modelos alternativos de prácticum (programas orientadas a la indagación, programas de enseñanza por pares, por ejemplo) y la evaluación de programas de prácticum en la enseñanza superior; programas que contribuyen realmente a la capacitación profesional de los estudiantes de profesorado (Bullough et al., 2003; De Vicente, 1998; Montero, 1995).

Más recientemente, inmersos en el área europea de educación superior, no podemos pasar por alto el esfuerzo que numerosos profesores e investigadores han prestado, y siguen haciéndolo, al estudio del prácticum en la configuración de este nuevo marco formativo. Se ha abierto toda una interesante y novedosa línea de investigación sobre el perfil del prácti-

#### ESTUDIOS

LA APUESTA POR LA  
EXCELENCIA EN LA  
FORMACIÓN PRÁCTICA  
UNIVERSITARIA DE  
FUTUROS PROFESORES

cum como definidor de las competencias personales y profesionales de los futuros maestros, esto es, como plataforma para el aprendizaje, desarrollo y/o potenciación de las competencias profesionales necesarias para la enseñanza (Raposo, Fuentes y González, 2006; Rubia y Torres, 2001; Toja et al., 2001; Zabalza, 2003).

Dentro de este nuevo prisma, la mejora de las situaciones prácticas de enseñanza y la búsqueda de componentes clave en la configuración de un modelo de prácticum de calidad ocupan la atención de otros muchos autores (López, 2004; Molina, 2004; Pérez y García, 2001; Roca de Larios y Manchón, 2007; Wilson y L'Anson, 2006). El presente trabajo pretende ser una contribución en esta dirección.

## **2. CONOCIENDO LA REALIDAD: DEFICIENCIAS Y PROBLEMAS DETECTADOS EN TORNO AL PRÁCTICUM**

“Para efectuar un buen prácticum –afirma Romero (2003)–, muchos centros universitarios de formación del profesorado, necesitan cambios importantes en su organización y en su realización para suplir lagunas existentes y adquirir un mayor grado de satisfacción por todos los agentes implicados. Fundamentalmente, creemos en la necesidad de que los estudiantes de Magisterio, futuros docentes, salgan satisfechos y orgullosos de aprender una profesión práctica” (p. 81).

De entrada, Mérida (2001) nos recuerda que los prácticum son, a veces, experiencias muy ricas que abren nuevos horizontes didácticos y nuevas experiencias relacionales. Sin embargo, en otras ocasiones, tales encuentros con la práctica real de la enseñanza resultan perjudiciales en la medida en que se observan, legitiman y reproducen actitudes y prácticas profesionales poco relacionadas con un modelo educativo integral.

Efectivamente, voces de alarma como las proclamadas por Romero (2003), Arjona (2003), Molina (2004) y Martín et al. (2004) ponen de manifiesto que, tras el período de implantación en la última década, los prácticum, en las distintas especialidades de Maestro, arrastran problemas inherentes a la normativa, organización, desarrollo y valoración que se realiza de la misma; limitaciones persistentes que se han de identificar y conocer de cara a su mejora: “El prácticum está organizado de manera insuficiente, pues debería ser el punto de partida básico en la relación teoría-práctica, y no permite, en su configuración actual, que el alumnado alcance los objetivos que se proponen los tutores” (Arjona, 2003, p. 649).

Siguiendo a Vaillant y Marcelo (2001), algunos de los problemas que presentan los prácticum son: bajo nivel de estructuración; escasa formación supervisora; falta de condiciones e interés de la administración por mejorar esta etapa de la formación inicial; incapacidad para garantizar la calidad de las experiencias escolares debido al bajo nivel de control hacia el tutor, entre otros. Más concretamente, las investigaciones llevadas a cabo por Ryan et al. (1996), Hativa (2001), Cannon (2002) y Michavilla y Martínez (2002) señalan estas otras limitaciones o efectos negativos del prácticum en la preparación de docentes: la falta de éxi-

## ESTUDIOS

LA APUESTA POR LA  
EXCELENCIA EN LA  
FORMACIÓN PRÁCTICA  
UNIVERSITARIA DE  
FUTUROS PROFESORES

to en la integración teoría-práctica; dificultad en organizar experiencias adecuadas de formación; centrarlos en habilidades técnicas a expensas de una comprensión más amplia de las organizaciones; falta de preparación de los supervisores; falta de apoyo de los tutores de los colegios; experiencias de campo no conjuntadas bien con los programas y exceso de trabajo de los estudiantes en prácticas a expensas de su mejor aprendizaje.

Para Iglesias y Rubia (2001), los principales problemas planteados sobre el prácticum han girado en torno a las siguientes cuestiones: a) aspectos organizativos (la dificultad, que sigue existiendo en muchas universidades, para disponer de un número suficiente de centros de calidad para acoger a los estudiantes en prácticas); b) aspectos administrativos (la distinta consideración que tiene en el programa de ordenación docente de las distintas universidades la dedicación del profesorado al prácticum en cuanto al número de créditos) y c) aspectos curriculares (sigue existiendo una gran desconexión entre los contenidos teóricos que se imparten en la facultad y la asignatura de prácticum).

De acuerdo con Putnam y Borko (2000), las anteriores deficiencias y problemas detectados no contribuyen a la explotación del verdadero potencial formativo del prácticum. Hacerlo operativo exigiría: a) adjudicar los futuros docentes a aulas donde los maestros tutores estén deseosos de permitirles aplicar sus nuevas perspectivas del aprendizaje y la enseñanza; y b) ofrecer seminarios paralelos al prácticum, dirigidos por los supervisores de la facultad y diseñados para ayudar a los aprendices de profesor a analizar críticamente la experiencia vivida en esta etapa.

Siendo conscientes de esta realidad, y en su apuesta decidida por elevar la calidad pedagógica del prácticum, Fernández, Malvar y Vázquez (2001), Marhuenda (2001) y Mérida et al. (2003) apuntan una serie de cuestiones clave para lograrlo. Fruto de las necesidades sentidas por futuros maestros, los tres primeros autores reclaman una mejora en los siguientes elementos del prácticum: organización y estructuración; duración; ajuste de sus objetivos a las actividades de la institución receptora; clarificación de las responsabilidades de los agentes implicados (tutores y supervisores); coordinación de las relaciones institucionales (escuela-universidad); e incremento y cumplimiento del número de horas asignadas a la atención tutorial. Marhuenda (2001), por su parte, señala la necesidad de dar formato pedagógico al prácticum e incrementar la flexibilidad en la oferta formativa del prácticum. Y Mérida et al. (2003) aportan nuevas ideas para conseguir tal fin: aumentar las contraprestaciones que reciben los maestros de los colegios por acoger a estudiantes en prácticas; desarrollar proyectos de colaboración con centros sobre temáticas específicas e incrementar la formación y el desarrollo profesional conjunto del profesorado universitario y de otros niveles educativos para crear equipos de investigación interniveles.

En definitiva, pese a la multitud de excelencias reconocidas al prácticum como eje vertebrador o componente principal de la formación inicial de docentes (Contreras et al., 2003; Shkedi y Laron, 2004), no podemos seguir ignorando la realidad; una realidad donde, ba-

sándonos en evidencias como las anteriores, “la formación práctica de los alumnos universitarios plantea dificultades inherentes que deben ser abordadas por parte del profesor para conseguir una educación más eficiente, competitiva y de mayor calidad” (Martín et al., 2004, p. 71).

### **3. INDICADORES CLAVE EN LA CONSECUCCIÓN DE UNA BUENA FORMACIÓN PRÁCTICA**

Decíamos al comienzo que los intentos por mejorar el potencial formativo del prácticum conforman una línea de estudio e investigación poderosa que se ha venido cultivando profusamente en los últimos años, a nivel nacional e internacional. Adentrándose en el territorio de lo deseable, Zabalza y Cid (1998), González (2001), Pérez y García (2001) y Molina (2004) desgranar en sus trabajos indicadores y/o condiciones clave que ayudan a comprender mejor el prácticum y que hoy en día están resultando de gran utilidad para un óptimo desarrollo de esta experiencia formativa. En los siguientes apartados abordamos algunos de ellos.

#### **3.1. Clarificación de las tareas a realizar por los estudiantes en prácticas**

La preocupación existente por prever cuáles son las tareas que los futuros profesores pueden y deben realizar durante su período de entrenamiento práctico universitario (prácticum), para hacer frente a los retos del futuro, ha estado presente en muchos foros, jornadas, congresos y demás eventos de difusión científica y hoy día sigue siendo objeto de estudio de numerosos profesores e investigadores en el campo de la formación inicial de docentes, dada la ambigüedad que existe en torno al papel que los aprendices de profesor han de desempeñar durante esta etapa formativa (Giménez, 2001). En no pocas ocasiones, los propios aprendices han puesto de manifiesto lo ambivalente que resulta su figura como estudiantes en prácticas (Barquín, 2002). Perfilar cuáles son algunas de las tareas que pueden y deben desempeñar los futuros docentes durante su inmersión en los escenarios de prácticum se erige así como un reto inaplazable.

En primer lugar, González (2001) nos advierte que no podemos identificar un prácticum de calidad con aquél en el que los estudiantes pasan un mayor tiempo actuando o donde se les permita, e incluso obligue, a adquirir responsabilidades como si fueran verdaderos profesionales. El supuesto básico de que “el estudiante sólo aprende a enseñar haciendo” constituye uno de los mitos arraigados y persistentes en los procesos de formación inicial que conviene someter a revisión: más que haciendo, el estudiante aprende analizando y reflexionando sobre lo que hace. Sólo en esa especie de “diálogo con el tú meditativo” (Villar, 1998, p. 270), el aspirante a profesor podrá ser consciente de cómo y por qué hace las cosas, de otras posibles alternativas y de las consecuencias que puede generar.

Con el propósito de identificar realmente qué tareas realizan los estudiantes durante el prácticum, recogemos los trabajos realizados por Guyton y McIntyre (1990) y Verde (2001). Guyton y McIntyre (1990), tras revisar varias investigaciones, encontraron resultados intere-

santes sobre las actuaciones de los futuros maestros en prácticas: el 14% observa; un 26%, participa; y el 60% se dedica a enseñar. Informan, además, que los futuros profesores participan en muy pocas actividades, sobre todo de tipo manual, donde tienen muy poco control. Por su parte, Verde (2001), a la luz de los resultados obtenidos en su investigación, concluye que, durante la experiencia de prácticum, un 26,7% de los aprendices de profesor no ha elaborado diarios de prácticas; un 42,5%, no ha hecho informes y un 24,2% no ha trabajado pautas de observación.

Cabe plantearnos, por tanto, de qué se han de ocupar los futuros docentes en el transcurso de esta experiencia. Siguiendo a Fernández (2004), la intervención del futuro maestro en prácticas ha de avanzar desde una primera situación más guiada, en la que la observación es su tarea principal, a otra, progresivamente más autónoma, en función de las características personales y las posibilidades de cada estudiante, su grado de madurez profesional, su disposición y sus deseos de participación. De este modo, el profesor nos deja claro que las tareas que los futuros maestros deben realizar, durante las prácticas, son tareas de intervención docente en el aula, pero siempre tareas guiadas por el tutor del colegio.

Para Iglesias y Rubia (2001) son dos las tareas básicas que, en el transcurso del prácticum, el futuro maestro ha de llevar a cabo. Por un lado, ha de observar y reflexionar sobre los aspectos organizativos del centro de prácticas. Por otro, ha de intervenir en el trabajo del aula planificando y desarrollando una unidad de programación.

González (2001) resume en cuatro las tareas que, en términos generales, han de realizar los futuros maestros en prácticas: *ver, hacer, ver hacer y hacer ver*. Los estudiantes “ven” gracias a la observación; “hacen” y de este modo es como mejor aprenden a enseñar, lo que no significa que se les deba abrumar de manera que estén siempre haciendo cosas. Además de hacer es muy importante que analicen lo que hacen; es fundamental que el futuro maestro “vea hacer” y sea capaz de diferenciar distintos modelos educativos, desde el *laissez-faire*, desde el marcar las pautas de cómo actuaría, hasta el contraste de los elementos de los modelos educativos; desde la imitación hasta aprender por ensayo-error. Y, por último, la situación de “hacer ver” al estudiante, desde posturas de sumisión hasta brindarle la oportunidad de comprobar si realmente le gusta su futura profesión.

Pérez y García (2001), concibiendo la reflexión como una parte inherente del proceso de aprender a enseñar durante el prácticum, defiende que el estudiante, en este tramo, ha de reflexionar continuamente sobre todo lo que hace en clase y todo lo que ocurre en el aula. Serán los datos obtenidos a través de su propia observación los que le harán reflexionar y tomar las decisiones oportunas para mejorar su actividad docente. De este modo, el futuro maestro llegará a conectar, de forma cognitiva y reflexiva, la teoría aprendida en la facultad con los conocimientos prácticos derivados de su estancia en los centros. Sin duda, la reflexión en y sobre la acción tiene su mejor contexto en el prácticum. “Una tarea –sostiene De Vicente (2003)– aparentemente simple, pero con serias dificultades de llevarse adecuada-

**ESTUDIOS**

FRANCISCO JAVIER BLANCO

ENCOMIENDA

MARÍA JOSÉ LATORRE

MEDINA

mente a la práctica” (p. 56). Para ello, la ayuda del maestro tutor del colegio es imprescindible.

Encontrar ese punto de unión entre la teoría y la práctica, a través de este proceso reflexivo, en el transcurso del prácticum, posibilitará a los futuros maestros ir construyendo su propio conocimiento –práctico, personal, estratégico, de acción– acerca de la enseñanza (Altava y Gallardo, 2003).

Por otra parte, sabemos que uno de los rasgos más definitorios del período de prácticum es el aprendizaje de la docencia. Si comparamos al futuro maestro en prácticas con un docente principiante, novel, sin experiencia, que se enfrenta por primera vez a la enseñanza, entendemos que su tarea fundamental “debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza, es decir, aprender el lenguaje de la práctica” (Howey, 1996, p. 211). Aprender todo lo referente a la práctica de la profesión. Aprender, por ejemplo, a: gestionar el aula, tomar decisiones fundamentadas en los contextos prácticos, tratar las diferencias individuales y trabajar en equipo. Según Marhuenda (2001), la socialización profesional es uno de los elementos más importantes que pueden ser adquiridos gracias a la realización del prácticum. Para el aprendiz de profesor la socialización tendría una doble vertiente: a) socialización en la profesión y b) aculturación en los rasgos identitarios propios de una institución, un estilo de trabajo y relaciones entre los compañeros del centro.

### **3.2. Identificación de las capacidades profesionales a aprender y/o potenciar durante el prácticum**

En la actualidad, continúa vigente el tema que en su día apuntó 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 aprender durante la formación universitaria, en especial, en el prácticum. La identificación de las competencias es un ejercicio beneficioso por cuanto contribuye a clarificar la visión, tanto a supervisores como a tutores de prácticum, del tipo de profesional que se ha de formar. El trabajo de Field revela concretamente 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 del prácticum, al servirles de guía para seleccionar las tareas de enseñanza que éstos han de realizar.

De este modo, 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 (Perrenoud, 2004; Violant, 2004; Zabalza, 2003). No es propósito nuestro citarlas aquí, pero sí advertir de su utilidad como referente para la preparación de maestros, pues componen un abanico interesante de indicadores, ideas y pistas para ilustrar contenidos, actitudes, modos y maneras y orientaciones a desarrollar en el plan de estudios de la carrera docente. En esta línea, centrando su atención en el compo-

nente práctico de la formación inicial de docentes, Tejada (2007) aborda en uno de sus estudios el trabajo por competencias en el prácticum, ahondando en las implicaciones que tal cometido tendría en el diseño, desarrollo-gestión y evaluación de este período.

No obstante, dentro de este amplio inventario de competencias profesionales halladas en la literatura, sí hemos recopilado aquellas que, según diversos autores, los futuros maestros necesitarían aprender y/o potenciar durante el prácticum para llegar a ser expertos y demostrar una pericia muy particular en su profesión (De Vicente, 2002). Por un lado, sabemos que una de las finalidades principales atribuidas al prácticum ha sido iniciar al futuro maestro en los diferentes ámbitos y actividades de la realidad socio-laboral, adquiriendo un conjunto de conocimientos prácticos, esto es, un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes de vital importancia que le predisponen para el éxito profesional (Romero, 2003). Y, por otro, que el prácticum 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. De ahí que consideremos que el prácticum es un momento crucial para el desarrollo y fomento de los conocimientos prácticos que cualifican al futuro profesor para la práctica diaria de la enseñanza (Domínguez, 2003).

Según González (2001), el desarrollo efectivo de las tareas que los estudiantes han de realizar durante el prácticum requerirá la puesta en marcha de competencias profesionales referidas a: a) habilidades sociales-relacionales; b) habilidades técnico-funcionales; c) habilidades profesionales y d) habilidades reflexivo-críticas.

Mérida et al. (2003) proponen desarrollar y potenciar durante el prácticum capacidades como las siguientes: a) capacidad para interpretar la realidad y decidir líneas de acción para abordarla a partir de unos esquemas conceptuales o criterios racionales; b) 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, y c) predisposición al trabajo colaborativo con todos los miembros de la comunidad educativa.

Para Pérez y Gallego (2004), el prácticum ha de contribuir a desarrollar en el estudiante la capacidad de emplear el pensamiento práctico, adaptado a la realidad de la profesión docente. Para ello, necesitará aprender una serie de habilidades básicas durante las prácticas que son (Tudela, 2003): a) habilidades analíticas, para analizar y evaluar las opciones disponibles en la situación; b) generación de ideas y c) activación del conocimiento tácito.

De acuerdo con De Vicente (2002), las destrezas y habilidades que deberían adquirir los futuros maestros en su preparación universitaria, al margen de los diferentes tipos de conocimiento necesarios para la enseñanza, serían:

- 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, etc.

- 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.

Por su parte, Zabalza (2001) entiende que el prácticum, como el resto de los componentes del currículum formativo, se haya comprometido con el reforzamiento de competencias profesionales ya iniciadas y adquiridas durante los cursos en la carrera y con la adquisición de otras nuevas, propias ya de este período. En concreto, el autor esboza las siguientes competencias, en cuyo perfeccionamiento el prácticum juega un papel esencial:

- *Competencias transversales o genéricas*: capacidad para producir proyectos y elaborar materiales para el trabajo profesional (proyectos concretos, unidades didácticas o programaciones) y dominio del uso de instrumentos o recursos sectoriales vinculados a materias concretas.
- *Competencias propias de las prácticas*: competencias de tipo social-relacional (relación con los alumnos, con los padres o con los demás profesores); competencias de tipo técnico-profesional, dado que durante 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 y las relativas a los criterios de control de calidad y de rigor en las actuaciones que se llevan a cabo.
- *Competencias no propias pero sí vinculadas al período de prácticas*: estas 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.
- *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. Esta mega-competencia no es otra que la reflexividad.

- *Competencias de tercer nivel*: de alto valor estratégico hoy día por las nuevas condiciones en las que se produce el ejercicio profesional, tales como: competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales (toma de decisiones, tareas de gestión, trabajo compartido, asunción de responsabilidades, entre otras); competencias referidas a actitudes (motivación personal, compromiso y trato con los colegas); competencias referidas a capacidades creativas (búsqueda de soluciones nuevas, asumir riesgos u originalidad); competencias referidas a actitudes existenciales y éticas (valores y capacidad para analizar críticamente el propio trabajo).

**ESTUDIOS**

LA APUESTA POR LA  
EXCELENCIA EN LA  
FORMACIÓN PRÁCTICA  
UNIVERSITARIA DE  
FUTUROS PROFESORES

### 3.3. Tipo y calidad de las relaciones entre instituciones y agentes formativos

En los últimos años, numerosos autores se han interesado por el estudio de las relaciones que se establecen entre los centros educativos y la Universidad (Bullough, 2000; Cochran-Smith, 1999; López, 2004; Vaillant y Marcelo, 2001). Sus trabajos ponen de manifiesto que son varios los dilemas y problemas que suscita este tema y que uno de los factores controvertidos deriva precisamente de cómo se plantean y organizan las relaciones –o la ausencia de ellas– entre escuela-universidad. Marcelo (1998), Marcelo y Estebaranz (1998), Cochran-Smith (1999), Vaillant y Marcelo (2001) y González et al. (2001) han abordado la cuestión, sugiriendo modelos de colaboración como requisito para reducir las tensiones y desavenencias que pueden surgir entre ambas instituciones formativas. Así, por ejemplo, González et al. (2001) han establecido estos cuatro modelos opuestos para caracterizar las relaciones que pueden existir entre escuela y universidad: “Universidad y escuela ignorándose mutuamente”, “Universidad y escuela apoyándose mutuamente”, “Universidad y escuela se analizan críticamente” y “Universidad y escuela colaboran para constituirse en comunidades de aprendizaje”.

Desafortunadamente, en los últimos tiempos sabemos de la existencia de una clara separación o divorcio entre escuela-universidad, que puede superarse con propuestas de formación práctica orientadas por un espíritu de colaboración y reconocimiento mutuo (Carro y Rubia, 2001). Con el propósito de conseguir un “modelo de colaboración estable” (Fernández, 2003), apelar a los beneficios mutuos de la colaboración parece ser una buena solución. Para López (2004), las ventajas que comportaría una vinculación estrecha entre escuela-universidad serían: posibilidad de establecer nuevos espacios formativos para la colaboración, renovación de las escuelas y de la Universidad para facilitar el aprendizaje docente, clarificación de funciones y responsabilidades, establecimiento de metas compartidas, entre otras. Además, para que la comunicación entre ambas instituciones fuese eficaz, se debería contar (Fernández, 2004) con los maestros tutores de los colegios en la planificación del prácticum, que se hace en la Facultad, y facilitar unas relaciones fluidas entre supervisores y tutores y aclarar, delimitar y complementar las funciones formativas de ambos profesionales.

Revisar y repensar las relaciones entre ambas instituciones y su contribución individual y conjunta al aprendizaje de la enseñanza de los futuros maestros se erige como indicador clave en el logro de un prácticum de calidad.

### 3.4. Punto de encuentro teoría-práctica

El debate sobre si el conocimiento proposicional y formal debe preceder al de naturaleza práctica o, si al contrario, el conocimiento teórico tiene sentido a la luz de la experiencia no es algo novedoso, aunque sigue creando polémica (Contreras et al., 2003; Orland-Barak y Yinon, 2007). A este respecto, en el estudio realizado por Cruz (2003) se refieren dos ideas muy interesantes. Por un lado, que la simple acumulación de conocimientos teóricos no garantiza en absoluto el desarrollo de las capacidades, actitudes y comportamientos que se requieren para una eficaz intervención educativa. Por otro lado, que la experiencia irreflexiva, acrítica y asistemática tampoco procurará la adquisición de una verdadera experiencia profesional. Sólo el desarrollo eficaz de los procesos de interacción teoría-práctica puede garantizar la formación del pensamiento práctico de los maestros. Es en el aprendizaje o entrenamiento, en ese “saber hacer”, y en la adquisición de la capacidad de reflexión sobre la propia actuación donde el prácticum juega un papel privilegiado. Este mismo planteamiento es defendido por Márquez, Ramos y Sánchez (2003) y Altava y Gallardo (2003), para quienes el prácticum se perfila como punto de partida básico en la relación teoría-práctica.

Hacemos especial hincapié en este punto, pues pensamos que el prácticum es el período de la formación inicial en el que mejor se puede llegar a un diálogo teoría-práctica para lograr una mejor integración y conexión de ambos tipos de conocimientos: la práctica serviría para cuestionarse cualquier conocimiento teórico y, por el contrario, la teoría serviría para plantear nuevos retos a la práctica. Pero siempre unidas, dándose al mismo tiempo (De Vicente, 2003); escaparía de la lógica que, durante el prácticum, el futuro profesor domina-se primero una serie de habilidades prácticas y, luego, desarrollase su capacidad de reflexión (Sánchez, 2001).

Aún así, los propios estudiantes de profesorado siguen percibiendo la existencia de una gran dicotomía teoría-práctica durante su entrenamiento universitario. En el estudio realizado por Rubia y Torres (2001) se argumenta que, habitualmente, el prácticum se viene desarrollando como un proceso formativo poco planificado, falto de contenido explícito y escasamente relacionado con el contenido teórico impartido previamente en los cursos de la universidad. Asimismo, en el trabajo de Sánchez (2001) se recoge la poca conexión que existe entre unas materias muy teóricas que se cursan en la universidad con la realidad de los centros de prácticum. La Facultad, más ocupada de una dimensión (la construcción de la teoría) descuida la otra (las prácticas). En las escuelas ocurre al contrario: intervienen sobre la realidad educativa dedicando poco tiempo a la reflexión, a la reconstrucción de ese conocimiento sobre la práctica que se adquiere a lo largo de los años.

## ESTUDIOS

LA APUESTA POR LA  
EXCELENCIA EN LA  
FORMACIÓN PRÁCTICA  
UNIVERSITARIA DE  
FUTUROS PROFESORES

Como consecuencia, el conocimiento teórico adquirido en los cursos de la Facultad y el conocimiento práctico derivado de la experiencia de prácticum se convierten en conocimientos yuxtapuestos, contradictorios o excluyentes, que no consiguen establecer unos vínculos de integración recíproca y modificación simultánea en la mente y en los comportamientos de los estudiantes. En tales circunstancias, las prácticas de enseñanza, lejos de constituirse en un período de intenso potencial formativo, devienen en una etapa llena de contradicciones, desajustes y contrasentidos para los futuros maestros.

Profesores e investigadores se plantean así cómo abordar ambas dimensiones –teoría y práctica– en la formación inicial de los maestros (Smith, 2003); cómo enseñar la teoría de manera que los futuros docentes sean capaces de articular una relación entre ésta y las actividades que realizan durante el prácticum (Tigchelaar y Korthagen, 2004); cómo los aprendices de profesor pueden llevar a cabo, en su experiencia de prácticum y con la ayuda del tutor del colegio, la integración teoría-práctica; “cómo pueden extraer teoría de la práctica del aula y cómo la teoría que ellos han ido aprendiendo de los libros puede, a su vez, proyectarse sobre la acción práctica del aula y ayudar a resolver los problemas que en ella se producen” (Zabalza y Cid, 1998, p. 38).

A este respecto, Altava y Gallardo (2003) hacen especial hincapié en que los profesores de la facultad incorporen a su metodología de clase actividades que permitan a los futuros maestros utilizar las teorías como marco de referencia para aprender a comprender la práctica de la enseñanza. En concreto, señalan la posibilidad de interrelacionar el estudio de la teoría con la visualización y el análisis de situaciones reales de aula, narradas por los propios profesores en ejercicio. Para las autoras, la manera auténtica de ver cómo el conocimiento teórico se relaciona con la acción es observando y reflexionando cómo ocurre verdaderamente esa relación en quienes se ven obligados a realizarla, esto es, los prácticos y los profesionales. Además de la reflexión sobre la propia acción, las profesoras sostienen que también se puede aprender analizando, mirando, las experiencias de otros colegas, docentes y expertos. De esta forma será cómo los conocimientos teóricos permitirán a los estudiantes aprender a mirar, a profundizar en el sentido y finalidad de las prácticas analizadas y, al mismo tiempo, dichas prácticas actuarán como fuente de conocimiento, ayudarán a reelaborar las teorías utilizadas en su análisis y generarán conocimientos nuevos. Se hace necesario, por tanto, que los futuros maestros aprendan a realizar esta doble acción reflexiva, individual y colectiva, que constituye la esencia del maestro que se desea formar.

Cid y Ocampo (2001) dan un paso más informando que la correcta integración teoría-práctica hace imprescindible la confluencia y coordinación de dos tipos de profesionales: los supervisores y los tutores de prácticas. Por una parte, alguien que guíe la actividad del estudiante desde la teoría, normalmente, el supervisor de la facultad. Por otra, un profesional experto que, desde el lugar de trabajo (colegios), inicie al aprendiz en la adquisición de aquellas competencias necesarias para ejercer la profesión.

### 3.5. Cuidadosa selección de los tutores de los centros de prácticum

González (2001) reconoce la enorme importancia que debería concedérsele al tema de la selección de los tutores de los colegios: quiénes realmente podrían y deberían asumir funciones y responsabilidades propias para tutorizar a futuros maestros en prácticas. Siguiendo a Mérida et al. (2003), parece que los tutores son profesionales que tienen a su cargo, por petición propia, la tutoría de las prácticas presenciales de los futuros profesores. Y de acuerdo con Villar (1998), un sistema de formación de calidad requiere que todos los profesores vinculados al prácticum tengan una titulación en las materias que asesoran o supervisan, así como un nivel de certificación docente avanzado para ejecutar el asesoramiento. Cabe plantearse, por tanto, si hoy día cualquier maestro que lo solicite puede ser receptor de un estudiante de prácticas o, por el contrario, se exige algún tipo de acreditación sobre la calidad profesional de los maestros, como tutores o mentores, que solicitan tutorizar a estudiantes en prácticas.

Desde hace tiempo, autores como Lanier y Little (1986), Goodlad (1990) y Kroerner (1992) vienen denunciando: que la elección de los centros de prácticum y maestros tutores no siempre responde a criterios de calidad; que es escasa la formación e información de que disponen éstos con respecto al sentido y finalidad del prácticum; y que existe una falta de reconocimiento hacia su labor y una carencia de criterios sólidos a la hora de adjudicarles esta tarea de autorización. Todos estos aspectos no sólo afectan al grado de compromiso asumido y a la calidad de la actividad desarrollada, sino que han puesto en tela de juicio la validez de la experiencia para mejorar los procesos formativos o desarrollar procesos de innovación.

Por lo tanto, no debería bastar el simple deseo de los maestros de los centros colaboradores para participar en el prácticum. Así se evitarían situaciones negativas de aprendizaje práctico, vividas ya por algunos estudiantes de profesorado, situaciones que devienen en períodos de escasa potencialidad formativa, en los que más que reflexionar sobre la dinámica del aprendizaje en las aulas, los estudiantes legitiman una cultura de la enseñanza reproductiva, una figura del maestro como mero transmisor de contenidos y una concepción general del hecho educativo como una situación estresante, poco valorada a nivel social, que conduce a prácticas uniformantes, rutinarias y estereotipadas.

Sea como fuere, los tutores “deberían ser seleccionados cuidadosamente cuando demostraran cualidades de mentores efectivos y, en cualquier caso, ser preparados para realizar convenientemente su tarea formativa” (Fernández, 2004, p. 432). Si exigimos experiencias de prácticum de calidad, se ha de proveer a estos formadores de la preparación y los incentivos necesarios para que su colaboración resulte óptima durante todo este período. Dos vías para ello serían: una, incorporar a los tutores a la investigación universitaria (Rodríguez, Sanz y Sotomayor, 1998); la otra, exigir más reconocimiento por parte de la administración respecto a la labor de mentorazgo que desempeñan.

#### 4. A MODO DE SÍNTESIS

Hoy día se reconoce que el prácticum es, además de una materia troncal de gran significación y relevancia para los estudiantes de las distintas titulaciones de Maestro, “un espacio privilegiado de inicio a la socialización profesional” (Tejada, 2007, p. 39), una oportunidad ideal para tomar contacto con el mundo laboral, desempeñar su actividad profesional en contextos reales y contribuir al desarrollo de un conocimiento propio. Por todo ello, encierra un gran potencial formativo no siempre suficientemente conocido o explorado. Y, en los últimos años, a pesar de los esfuerzos realizados para incrementar la profesionalidad de los maestros desde la formación práctica universitaria, se continúan apreciando deficiencias que obstaculizan la explotación de este potencial. Planteamos así la necesidad de profundizar en esta cuestión y abrir foros de discusión en los que puedan participar los propios implicados –tutores, supervisores y estudiantes– y formular nuevas iniciativas destinadas a incrementar la calidad de esta formación práctica.

Haciendo balance de lo expuesto en el presente artículo, es incuestionable que un prácticum mejor diseñado y con más sustancia formativa ofrecería a los estudiantes de profesorado una preparación mucho más ajustada a los propósitos globales, de crecimiento personal y profesional, que la carrera docente asume como propios. En este sentido, arbitrar criterios que ayuden realmente a discernir la ansiada calidad del prácticum que cursan futuros maestros se erige hoy día en una tarea primordial e ineludible para profesores e investigadores; máxime cuando sabemos que, sin su existencia –la de un buen entrenamiento práctico–, “el impacto que ejerce la formación inicial sobre el proceso de convertirse en profesor se ve muy limitado” (Bullough, 2000, p. 148).

A la luz de las investigaciones revisadas en este trabajo, algunos de los puntos principales en los que el prácticum debería centrarse en su apuesta por la excelencia serían los siguientes:

- Clarificación de las tareas a realizar por los estudiantes durante este período formativo.
- Identificación de las capacidades profesionales a aprender y/o potenciar en el transcurso de esta etapa.
- Establecimiento de un modelo de colaboración estable entre los tutores de los colegios y los supervisores de la facultad.
- Cuidadosa selección de los tutores de los centros de prácticum y de los profesores de la facultad que se comprometan a supervisar a estudiantes en prácticas.
- Conexión entre el programa de prácticum y el programa de las distintas asignaturas que cursen los futuros maestros en la Universidad.

#### 5. DIRECCIONES PARA EL FUTURO

Encentamos nuestro artículo subrayando la importancia otorgada al prácticum en la formación inicial de docentes y el volumen de la producción científica generado en torno a este foco de investigación educativa, a nivel nacional e internacional, acentuado en los últimos tiempos ante las nuevas coordenadas educativas propuestas desde Europa. Siguiendo

**ESTUDIOS**

FRANCISCO JAVIER BLANCO

ENCOMIENDA

MARÍA JOSÉ LATORRE

MEDINA

esta estela, señalamos a continuación distintas propuestas y/o recomendaciones relativas a la impartición del prácticum que, ahora que se están reformulando los planes de estudio conducentes a las enseñanzas de Grado de las Titulaciones de Maestro ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), permitan seguir realizando avances significativos en la formación práctica universitaria de los aprendices de profesor.

En primer lugar nos referiremos a qué funciones y qué tareas son las que tienen y deben realizar los docentes en formación durante los tramos de prácticum. Sabemos que éste es un planteamiento que se está abordando en profundidad (García, 2006) y que en la actualidad ofrece posibilidades muy ricas para reorientar los programas de enseñanza práctica en los Títulos de Maestro. A este respecto, y dado que el crédito europeo responde a un enfoque más centrado en el aprendizaje del alumno (Mérida, 2006), la literatura reciente deja claro que el trabajo autónomo del estudiante en prácticum no puede traducirse en que éste realice prácticas por su cuenta, sino que debe ser guiado y apoyado por los agentes responsables de su entrenamiento práctico –tutores y supervisores–, por ejemplo, a través de tutorías y guías didácticas de prácticum. Según Madrid (2004), la implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) conlleva un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado y su trabajo, que ha de entenderse como una “autonomía supervisada” a lo largo de la formación universitaria, donde éste ha de pasar a ejercer una mayor iniciativa en su aprendizaje y ha de poseer una actitud más emprendedora y una mayor cota de responsabilidad de su propio aprendizaje.

En segundo lugar, señalaremos que dado que “en el nuevo proceso de formación propuesto para el EEES [...] las competencias y capacidades profesionales se convierten en un pilar básico de la educación superior” (Benítez, García y Fernández, 2006, p. 209), se debería seguir investigando para clarificar realmente cuáles son las competencias profesionales que los maestros deben adquirir como resultado de su formación inicial en las Facultades de Ciencias de la Educación, en general, y de su entrenamiento práctico en los colegios, en particular, si bien autores como Ponce de León, Sanz, Goicoechea y González (2006) las han marcado de forma pormenorizada en uno de sus trabajos. Pese a ello, cabría indagar aún más en el trabajo por competencias durante el prácticum, en cuál es su sentido y finalidad, en la línea del trabajo desarrollado por Tejada (2007). Tales sugerencias refuerzan la propuesta actual del EEES, en aras de adaptar los perfiles profesionales a las nuevas situaciones sociales.

Y, en tercer lugar, inmersos en este contexto de exigencias de cambios y adaptación al nuevo entorno educativo europeo, pensamos que si hay un punto que requiere un análisis profundo es la incorporación del ECTS a la Asignatura Prácticum. A modo ilustrativo, destacamos la experiencia piloto que varios profesores de la Universidad de La Rioja están llevando a cabo. Con el propósito de adaptar esta materia al nuevo modelo de docencia europea, Ponce de León, Sanz et al. (2006) emprenden un excelente trabajo donde modulan, entre otros, dos temas esenciales. Por una parte, plantean una posible línea de trabajo en la nueva organización temporal del prácticum, bajo el criterio de ECTS. Teniendo en cuenta los planes de estudio de

## ESTUDIOS

LA APUESTA POR LA  
EXCELENCIA EN LA  
FORMACIÓN PRÁCTICA  
UNIVERSITARIA DE  
FUTUROS PROFESORES

las Titulaciones de Maestro en vigor en su Universidad, donde el Prácticum que cursan los estudiantes es de 32 créditos, éste pasaría a transformarse en 28,5 ECTS [(créditos actuales x 60 créditos ECTS –máximos del curso escolar–) / (créditos totales del curso)]. Las horas de trabajo del estudiante serían 712,5 (28,5 ECTS x 25 horas). Esta propuesta no coincide con el número de ECTS contemplado para el Prácticum en las directrices de las enseñanzas de Grados de las Titulaciones de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria elaboradas por la Universidad de Granada, al que asignan un mínimo de 40 ECTS. Y, por otra parte, enumeran las competencias específicas que los futuros maestros deben adquirir durante el prácticum, tanto las comunes a todas las fases en que se encuentra estructurado este período en su Universidad, como las propias de cada fase. El cuadro 1 resume la aportación de los autores.

### Cuadro 1.

Competencias específicas que los futuros maestros deben adquirir durante el prácticum

Competencias comunes	Competencias propias de cada fase	Fase
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativa</li> <li>- Interrelación y comunicación</li> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>- Reflexión</li> <li>- Autocontrol</li> <li>- Responsabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de los procesos educativos</li> <li>- Asimilación de los mismos</li> <li>- Actualización del conocimiento científico-cultural y tecnológico</li> <li>II.1. <i>Observación:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación al contexto educativo</li> <li>- Deducción</li> </ul> </li> <li>II.2. <i>Colaboración:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Predisposición para la participación</li> <li>- Creatividad para el diseño y desarrollo de la programación atendiendo a la diversidad</li> </ul> </li> <li>II.3. <i>Intervención:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía en el diseño de herramientas</li> <li>- Resolución de problemas</li> </ul> </li> <li>II.4. <i>Memoria:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Síntesis</li> <li>- Sistematización</li> </ul> </li> <li>II.5. <i>Tutoría:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferencia de conocimientos y experiencias</li> <li>- Orientación de los resultados</li> </ul> </li> </ul>	<p>I Fase: <i>Información y formación previa al prácticum</i></p> <p>II Fase: <i>Intervención y formación durante el prácticum</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Autocrítica</li> </ul>	<p>III Fase: <i>Evaluación</i></p>

(Ponce de León, Sanz et al., 2006, pp. 7-8)

Fecha de recepción del original: 03-05-2008

Fecha de recepción de la versión definitiva: 02-10-2008

## REFERENCIAS

- Altava, V. y Gallardo, I. M. (2003). Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento de la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 135-150.
- Aparicio, M. L. (2007). El perfil profesional del docente del siglo XXI: qué vislumbran los futuros maestros. En J. Giró (Coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado* (pp. 38-39). XII Conferencia de Sociología de la Educación. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Arjona, J. A. (2003). Conclusiones del grupo de trabajo 'El prácticum de Magisterio en las diferentes provincias andaluzas'. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 649-651). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Barquín, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- Benítez, J. L., García, A. B. y Fernández, M. (2006). Análisis de la percepción y conocimientos del profesorado sobre el 'bullying' para mejorar su competencia. En J. L. Benítez, A. B. García, F. Justicia y J. De La Fuente, *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: Investigaciones recientes* (pp. 209-229). Madrid: Editorial Eos.
- Bullough, J., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J. y Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.
- Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Cannon, P. (2002). *A handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.
- Capllonch, M. y Castejón, F. J. (2007). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3).
- Carro, L. y Rubia, B. (2001). El prácticum y las prácticas en empresa: el reto de un nuevo modelo. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Castelló, M. y Monereo, C. (2001). Un prácticum formativo organizado en carpetas. En L. M. Villar (Dir.), *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 339-365). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Cid, A. y Ocampo, C. (2001). Funciones tutoriales en el prácticum: Magisterio y Psicopedagogía. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Cid, A., Domínguez, E. y Raposo, M. (1998). La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. En M. A. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas* (pp. 219-234). Santiago de Compostela: ICE-Universidad de Santiago.
- 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* (pp. 533-552). Madrid: Akal.

## ESTUDIOS

LA APUESTA POR LA  
EXCELENCIA EN LA  
FORMACIÓN PRÁCTICA  
UNIVERSITARIA DE  
FUTUROS PROFESORES

- Contreras, L. C., Estepa, J. y Jiménez, R. (2003). El papel de las didácticas específicas en la formación del profesorado: Consideraciones de cara a un futuro inmediato. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 129-135). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Cruz, M. A. (2003). La función del prácticum en el currículum de formación inicial del profesorado en la Universidad de Jaén. El área de Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 197-205). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- De Vicente, P. S. (1998). Vivir en comunión: desde la práctica como aplicación a la práctica como producción de conocimiento. En A. Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 251-262). Madrid: Narcea.
- De Vicente, P. S. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina y F. Salvador (Dir.), *Didáctica General* (pp. 379-403). Madrid: Prentice-Hall.
- De Vicente, P. S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 41-59). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Domínguez, E. (2003). La licenciatura de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 91-103). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Enz, B. J. y Cook, S. J. (1992, abril). *Student teachers' and cooperating teachers' perspectives of mentoring functions: Harmony or dissonance*. Comunicación presentada en la reunión anual de la A.E.R.A. San Francisco.
- Fan Tang, S. Y. y Kwan Chow, A. W. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066-1085.
- Fernández, M. (2003). Programas de prácticum. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 349-358). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fernández, M. (2004). Profesor cooperante. En F. Salvador, J. L. Rodríguez, y A. Bolívar (Dir.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (Vol. II, p. 431). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fernández, M. D., Malvar, M. L. y Vázquez, S. (2001). El prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. 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* (pp. 8-25). London: The Falmer Press.
- Galera, F. (1998). *El Prácticum de Magisterio*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- García, E. (2006). Prácticas externas. En M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 103-131). Madrid: Alianza Editorial.

## ESTUDIOS

FRANCISCO JAVIER BLANCO

ENCOMIENDA

MARÍA JOSÉ LATORRE

MEDINA

- Giménez, E. (2001). La evaluación formativa como herramienta para el seguimiento del prácticum. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el prácticum? En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- González, M., Fuentes, E. J., Porto, A. y Raposo, M. (2001). Las relaciones entre la Universidad y las escuelas en el desarrollo del prácticum. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Goodlad, J. I. (1990). Better teachers for our nation's schools. *Phi Delta Kappan*, 72, 185-194.
- Guyton, E. y McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences. En W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.
- Hativa, N. (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer.
- Howey, K. (1996). Designing coherent and effective teacher education programs. En J. Sikula (Ed.), *Second handbook of research on teacher education* (pp. 143-170). New York: Macmillan.
- Iglesias, L. y Rubia, B. (2001). El prácticum en los títulos de Maestro. Grupo de discusión 1. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Kroerner, M. E. (1992). The cooperating teacher. An ambivalent participation student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43, 46-56.
- Lanier, J. E. y Little, J. W. (1986). Research on teacher education. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3ª ed., pp. 527-569). New York: MacMillan Publishing Company.
- León, M. J. y Latorre, M. J. (2004). La calidad del prácticum para los futuros docentes de Educación Especial y Audición y Lenguaje. En *Actas del III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación* (CD-ROM). Gerona: Universidad de Gerona.
- López, M. C. (2003). La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes? En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 51-59). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- López, M. C. (2004). Escuela y Universidad. En F. Salvador, J. L. Rodríguez, y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de Didáctica* (Vol. I, pp. 651-652). Málaga: Ediciones Aljibe.
- López, M. C. y Romero, M. A. (2004). El sentido del prácticum en la formación de maestros. En *Actas del III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación* (CD-ROM). Gerona: Universidad de Gerona.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de Lengua Extranjera (versión electrónica). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-19.
- Marcelo, C. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado. En A. Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea* (pp. 241-250). Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. y Estebanz, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.

## ESTUDIOS

LA APUESTA POR LA  
EXCELENCIA EN LA  
FORMACIÓN PRÁCTICA  
UNIVERSITARIA DE  
FUTUROS PROFESORES

- Marhuenda, F. (2001). Hacia una didáctica de las prácticas: contenido y metodología. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Márquez, J. M., Ramos, M. J. y Sánchez, M. C. (2003). El prácticum: punto de partida básico en la relación teoría-práctica. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 417-421). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Martín, E., Arjo, S., Díaz, Z., López, M. D., Medina, I., Moreno, N., Recio, M. y Mata, J. (2004). Análisis y mejora de la enseñanza práctica en titulaciones universitarias biosanitarias. En *Actas del III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación* (CD-ROM). Gerona: Universidad de Gerona.
- Mayor, C. (2001). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Mérida, R. (2001). El Prácticum: un complejo espacio de formación. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea (versión electrónica). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Mérida, R., Ontoria, A., Freixas, A., Sedeño, M. V., Toro, O. M., Molina, A. T. y Sequeiros, C. (2003). El prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la Formación Inicial del Profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 255-261). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Michavilla, F. y Martínez, J. (2002). *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Molina, E. (2004). La mejora del prácticum, esfuerzo de colaboración (versión electrónica). *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2).
- Montero, L. (Coord.). (1995). *El prácticum en la formación de profesionales. Problemas y desafíos*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Orland-Barak, L. y Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23, 957-969.
- Pence, H. M. y Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 14-25.
- Pérez, M. P. y Gallego, M. J. (2004). La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Musical. En *Actas del III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación* (CD-ROM). Gerona: Universidad de Gerona.
- Pérez, R. y García, M. (2001). Mejora e innovación del prácticum de Magisterio. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ponce de León, A., Goicoechea, M. A., Sanz, E. y Bravo, E. (2006). Información y formación en la formalización del prácticum de maestro en la Universidad de La Rioja: Reflexión y análisis a partir de las Jornadas Universidad-Escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 55, 233-270.

## ESTUDIOS

FRANCISCO JAVIER BLANCO  
ENCOMIENDAMARÍA JOSÉ LATORRE  
MEDINA

- Ponce de León, A., Sanz, E., Goicoechea, M. A. y González, N. (2006). *Adaptación del Prácticum de Maestro al nuevo crédito europeo: experiencia de la Universidad de La Rioja*. Comunicación presentada a las IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante. Extraído el 22/05/2006 de <http://www.ua.es/ice/jornadas2006/index.html>
- Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Raposo, M., Fuentes, E. J. y González, M. (2006). Desarrollo de competencias tecnológicas en la formación inicial de maestros. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 525-537.
- Roca de Larios, J. y Manchón, R. M. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés). *Revista de educación*, 342, 373-396.
- Rodríguez, C. (1993). *La opinión de los estudiantes en prácticas*. Informe de investigación. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor, M. V. (1998). Conclusiones. En A. Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 339-342). Madrid: Narcea.
- Romero, C. (2003). El prácticum de 3º de la especialidad de Educación Física: una estimación de los estudiantes de Magisterio. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 81-89). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Rubia, B. y Torres, R. (2001). El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Ryan, G., Toohey, S. y Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in Higher Education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Salvador, F. y Molina, S. (2003). Percepción de los estudiantes de Magisterio: sobre su formación, relacionada con el prácticum, para atender a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 13-29.
- Sánchez, J. (2001). Naturaleza de la dualidad: el prácticum de Magisterio a través de Internet. En L. M. Villar (Coord.), *La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 267-280). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Schwebel, S., Schwebel, D., Schwebel, B. y Schwebel, C. (2002). *The student teacher's handbook* (IV ed). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shkedi, A. y Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: A case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.
- Sinclair, C. (2003). Mentoring online about mentoring: Possibilities and practice. *Mentoring and Tutoring*, 11, 79-94.
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73, 53-88.
- Tejada, J. (2007). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradas y M. A. Zabalza (Coords.), *El prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Actas del VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 37-61). Poio, Pontevedra: Universidades de Santiago, Vigo y A Coruña.

## ESTUDIOS

LA APUESTA POR LA  
EXCELENCIA EN LA  
FORMACIÓN PRÁCTICA  
UNIVERSITARIA DE  
FUTUROS PROFESORES

- Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- Toja, B., González, M. A. y Carreiro, F. (2001). Utilización de la investigación-acción en el desarrollo de competencias profesionales en el prácticum. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Tudela, P. (Coord.). (2003). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Seminario de trabajo para la experiencia piloto de implantación del Sistema de Créditos Europeos (ECTS) en titulaciones de las Universidades Andaluzas. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Verde, M. E. (2001). Análisis de los agentes del prácticum de las titulaciones de Maestro. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Villar, L. M. (1998). Formación práctica de los maestros. En A. Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea* (pp. 263-280). Madrid: Narcea.
- Violant, V. (2004). Habilidades profesionales. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de Didáctica* (Vol. I, pp. 67-68). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J. y Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23, 653-663.
- Wilson, G. y L'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361.
- Zabalza, M. A. (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes. *European Journal of Teacher Education*, 19, 293-302.
- Zabalza, M. A. (2001). Competencias personales y profesionales en el prácticum. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas* (pp. 17-64). Santiago de Compostela: ICE-Universidad de Santiago.