



VOL. 19, Nº 1 (Enero-abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

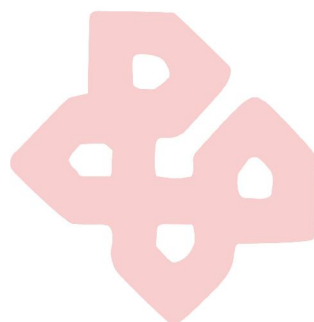
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 04/12/2013

Fecha de aceptación 19/04/2014

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL PRACTICUM DE MAESTROS: ABP Y COACHING MULTIDIMENSIONAL

Skills development in teacher Practicum: PBL and Multidimensional coaching



Antonio J. Rodríguez-Hidalgo*, Juan Calmaestra Villén** y Mar Maestre Espejo*

*Universidad de Córdoba, ** Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: m92rohia@uco.es, juan.calmaestra@uam.es

Resumen:

Esta investigación pretende contribuir al conocimiento de la influencia del Practicum en el desarrollo de competencias por parte de los maestros y maestras en su formación inicial. Se expone una revisión de estudios en esta materia y la evolución de la metodología docente empleada en Practicum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Se presentan las bases del modelo actual de Practicum, focalizado en el Aprendizaje Basado en Problemas mediante Coaching Multidimensional (modelo ABP-CM) especialmente diseñado para potenciar el desarrollo de competencias. Se realizó un estudio pretest/postest con la finalidad de estudiar el impacto del Practicum bajo el modelo ABP-CM sobre la propia percepción del alumnado del desarrollo de sus competencias. Entre pretest y postest solo medió la experiencia formativa de Prácticum I del grado de Educación Primaria. En el pretest participaron 145 estudiantes y en el postest 196. Los datos se recogieron mediante un cuestionario auto-informe compuesto por ítems sobre el grado auto-percibido de desarrollo de competencias transversales, específicas y prácticas. Los resultados muestran un avance significativo en el desarrollo auto-percibido de la mitad de las competencias. Se vieron mejoradas: un tercio de las competencias transversales (especialmente las personales y sistémicas); más de la mitad de las competencias específicas; y tres cuartas partes de las competencias concretas de Practicum. La naturaleza de muchas de las competencias más beneficiadas es concordante con la naturaleza de las estrategias docentes empleadas, lo que nos lleva a inferir que el modelo ABP-CM desarrollado en Practicum es un buen catalizador para el desarrollo y cristalización de competencias.

Key words: Practicum, competencias, coaching, ABP, maestro, Educación Primaria, formación inicial.

Abstract:

The initial teacher This research aims to contribute to the knowledge of the Practicum influence in the teachers' development of competences in the initial training. This work presents a review of studies in this area and the development of the methodology used in the Practicum at the Faculty of Educational Sciences of the University of Cordoba. Bases of the Practicum current model are presented, focused on Problem-Based Learning by Multidimensional Coaching (PBL-MC model), especially designed to enhance the development of competences. A pretest/posttest study was made in order to study the impact of the Practicum under the PLB-CM model on students' own perception of their competences development. The training experience of the Practicum I in Primary Education Degree mediated between the pretest and the posttest. 145 Students took part in the pretest and 196 in the posttest. Data were collected using a self-report questionnaire consisting of items about the self-perceived level of generic, specific and practical competences development. The results show a significant advance in the self-perceived development in 50% of the competences. One third of the generic competences (especially personal and systemic) were improved; it means more than half of the specific competences, and three quarters of the specific competences of the Practicum. The nature of many of the most benefitted competences is accordant with the nature of the teaching strategies used, which leads us to deduce that the model developed in PBL-CM Practicum is a good catalyst for competences development and crystallization.

Keywords: Practicum, skills, coaching, PBL, teacher, primary education, initial training

1. Introducción

En los títulos universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria las prácticas externas curriculares se desarrollan en una materia que recibe normalmente el nombre de Practicum. Esta materia está compuesta por varias asignaturas secuenciadas a lo largo de distintos cursos. Contemplando aportes de autores como Schön (1992), Pérez Boullosa (1996), Mingorance (1998), Zabalza (2003 y 2004), Ventura (2005), Tejada (2005) y Bas Peña (2007), el Practicum se concibe como un periodo formativo en el que se articula la acción de la universidad y de otros centros profesionales externos para ofrecer al estudiante una tutorización sobre su fase de prácticas. Ésta se desarrolla en un contexto profesional real en la cual dicho estudiante debe participar activamente y conectar teoría y práctica a través de la reflexión en la acción para poder adquirir e interiorizar los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes propias de la profesión para la que se está formando. Estos resultados de aprendizaje esperados en el Practicum, con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se expresan integrados en un nivel superior: *competencias*. La adquisición y desarrollo de estas competencias en el Practicum no solo se orientan al mejor desempeño profesional, sino también a facilitar la empleabilidad y fomentar la capacidad de emprendimiento de las y los futuros titulados (Real Decreto 1707/2011).

En la década de los ochenta autores como Carr y Kemmis (1983), Zeichner (1987), Contreras (1987, 1997), Pérez Gómez y Gimeno (1988), entre otros, sentaron en gran medida las bases de una buena formación en las prácticas externas de las y los futuros docentes. Entre algunos de los aspectos más relevantes que aportaron se encuentran: a) el uso preferente de una metodología de investigación-acción; b) vincular la teoría y la práctica para potenciar el pensamiento sobre la acción educativa; y c) la necesidad de estimular en los estudiantes el desarrollo del pensamiento socio-crítico, más allá del meramente técnico

Algunos estudios de los noventa sobre la formación de maestros y maestras pusieron de manifiesto la gran dificultad de sus aprendices para transferir en su ejercicio profesional al contexto escolar las estrategias y destrezas adquiridas en entornos académicos sin mediación de experiencia en el campo de trabajo (Showers y Joyce, 1996). En la siguiente década

emerge la necesidad de reconceptualizar y reformular la relación entre teoría y práctica en la formación docente para mejorar el desarrollo del pensamiento práctico, las competencias y la cualificación profesional básica en relación a una sociedad de la información en continuo cambio (Pérez Gómez, 2010). Parece existir cierto consenso en la comunidad universitaria en visualizar el Practicum de las titulaciones de educación como un contexto formativo de excelencia para el desarrollo de las competencias profesionales necesarias por varias razones: a) a través de la experiencia el alumnado se enfrenta a situaciones complejas a las que tiene que responder poniendo en funcionamiento los conocimientos y destrezas (García, 2007; González, 2001) así como competencias adquiridas en otras asignaturas de la titulación (Aguiar, Martín y Miranda, 2001; Molina et ál., 2004b; Zabalza, 2001); b) posibilita la adquisición y desarrollo de aquellas competencias específicas que sólo se adquieren en el puesto de trabajo (Aguiar et ál., 2001) y que aún no posee el o la estudiante (Navío, 2004; Zabalza, 2001); c) enfrentarse a situaciones reales permite que el aprendiz tome conciencia de sus necesidades de formación y del nivel de competencia real que posee para el desarrollo satisfactorio de su labor profesional (Domínguez, 2003; Zabalza, 1998); y d) sirve para vincular el mundo laboral y empresarial a los programas de formación (Aguiar et ál., 2001).

El convencimiento de la comunidad académica sobre la potencialidad del Practicum para el desarrollo de competencias en los títulos de educación encuentra elementos de apoyo en los resultados de algunos estudios de los últimos años. Mérida (2007) analizando la opinión del alumnado de la diplomatura de Educación Infantil en relación a las aportaciones del Practicum para la adquisición de las competencias específicas de su titulación recogidas en el plan de estudios de la Universidad de Córdoba, observó que una elevada proporción del alumnado de 2º curso atribuía al Practicum el logro de las competencias procedimentales y actitudinales, siendo sensiblemente menor esta atribución para el logro de las competencias conceptuales.

Por su parte Pérez (2008) en un estudio cuyo objetivo fue definir las competencias que el alumnado de distintas especialidades de magisterio adquiere durante su formación inicial (carrera y/o Practicum) y para el cual creó un cuestionario a partir de los ítems del cuestionario sobre Competencias Específicas Comunes a todos los magisterios (ANECA, 2005), concluye que el alumnado adquiere las competencias profesionales tanto a lo largo de la carrera como en el Practicum y de modo similar en las distintas especialidades. Pérez (2008) destaca que un porcentaje considerable de las competencias se adquieren principalmente durante el Practicum y que no hay ninguna competencia que se consiga exclusivamente durante la formación teórica en la carrera.

Recientemente Rodicio e Iglesias (2011) llevaron a cabo un estudio para diagnosticar las competencias genéricas adquiridas a través del Practicum para las titulaciones de Psicopedagogía y Logopedia sobre una muestra de 52 egresados. Los resultados obtenidos a través de un análisis discriminante les permitieron establecer dos perfiles diferenciados entre las titulaciones. Los autores concluyeron que el período de prácticas es un buen momento para trabajar las competencias generales.

Es sabido que el alumnado, al enfrentarse a situaciones reales, toma conciencia del nivel de competencias que es necesario tener para el desempeño satisfactorio de su labor profesional y de la necesidad de formación que precisa. La investigación que relaciona la formación universitaria en prácticas con el desarrollo de competencias es un ámbito emergente (p. ej.: Molina et ál., 2004a y 2004b). Sin embargo en la revisión de la literatura científica de este ámbito puede observarse que existe cierto vacío de estudios que hagan una comparación controlada del impacto que tiene la formación del Practicum sobre la auto-

percepción del desarrollo de las competencias de los estudiantes. Existe la necesidad de conocer si el Practicum contribuye efectivamente al desarrollo de competencias, qué tipos de competencias se ven especialmente estimuladas y favorecidas, y qué modelos y estrategias formativas de Practicum producen mejores resultados en el desarrollo de competencias. El estudio que aquí se presenta pretende contribuir en esta línea, realizando una comparación pretest/postest del grado de desarrollo auto-percibido de competencias en la que solo media la experiencia de haber realizado Practicum I durante el segundo curso del título de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad de Córdoba (UCO). A continuación se presenta el proceso de evolución del modelo de Practicum para describir las características básicas del nuevo modelo bajo el que las y los estudiantes han experimentado en el campo profesional y se han formado. Posteriormente se describen las competencias transversales o genéricas, las competencias específicas comunes a todos los maestros y maestras (ANECA, 2005; González y Wagenaar, 2003) y competencias prácticas pretendidas y prefijadas para Practicum de Educación Primaria en la FCE de la UCO, cuyo posible cambio o evolución es objeto del presente estudio.

2. El modelo de Practicum: Evolución hacia el ABP y el Coaching Multidimensional

La FCE de la UCO, en la transformación de las diplomaturas de magisterio a los títulos de grado en Educación Infantil y Educación Primaria, diseña e implementa un nuevo modelo de Practicum. Este modelo parte de la evaluación de los puntos fuertes y débiles del modelo anterior, así como de la revisión de otros modelos existentes y la integración de fundamentos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que han sido eficaces para el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios.

A lo largo de las dos últimas décadas el modelo de formación en Practicum de la FCE de la UCO se identifica en gran medida con el propuesto por Kolb (1984) bajo la denominación de *aprendizaje experiencial*. Según Kolb el aprendizaje se inicia con la incorporación del alumnado a una práctica real y se desarrolla a través de círculos progresivos en los que el estudiante reflexiona sobre su práctica de manera continua, buscando una práctica cada vez mejor fundamentada y más adaptada al contexto concreto en el que se lleva a cabo. Conscientes de que la riqueza del aprendizaje experiencial depende no solo del valor formativo de la experiencia, sino también de los procedimientos que se despliegan para estimular la reflexión (Contreras, 1987; Pérez Gómez y Gimeno, 1988; Zabalza, 2011), el modelo de formación del Practicum tenía las siguientes características:

- El estudiante en prácticas contaba con dos tutores mentores o dos tutoras mentoras, un profesor o una profesora en la universidad y un maestro o maestra en el centro de prácticas
- La secuencia de actividad en el Practicum estaba conformada por una serie de seminarios previos de formación en la facultad, un periodo de experiencia en la escuela con apoyo tutorial y posteriormente algunos seminarios de reflexión a la vuelta a la facultad
- Cada estudiante en prácticas elaboraba un portafolio compuesto de al menos dos documentos reflexivos como un diario y una memoria final sobre el periodo de prácticas.

Entendiendo el Practicum como un ejercicio de reflexión en base a la investigación-acción (Álvarez, Iglesias y García, 2008; Carr y Kemmis, 1983; Contreras, 1997; Pérez Gómez y Gimeno, 1988), este modelo de formación supuso un avance en la mejora de los títulos de magisterio orientándolos hacia un perfil de profesional socio-crítico y comprometido con su ejercicio. Sin embargo, a lo largo de los cursos el profesorado tutor de prácticas en la facultad ha venido observando que una parte del alumnado, tanto en los seminarios finales de reflexión como en los documentos individuales que entregaba en el portafolios, mostraba dificultades para integrar sus conocimientos teóricos en el análisis de situaciones profesionales y para el desarrollo de propuestas de intervención sobre la realidad educativa innovadoras en respuesta a retos sociales. Esta dificultad también se observaba en un sentido inverso, en la extracción de conocimiento sobre la praxis educativa que alimente o ponga en crisis los marcos teóricos que fundamentan la acción educadora. Zabalza (2011) explica esta dificultad para transferir las ideas teóricas al terreno operativo, bastante extendida entre alumnado de Practicum, principalmente por entenderse la reflexión como el relato de la experiencia y no como el intento de ir más allá de la experiencia vivida, descodificarla, valorarla e integrarla en los esquemas mentales. Esta dicotomía teoría/práctica podría ser en parte resultado de la distancia o falta de articulación entre la universidad y el sistema educativo, o más concretamente entre las facultades que forman inicialmente a los maestros y maestras y las escuelas donde desempeñan su profesión. Este es un problema antiguo al que Contreras (1987) se refería argumentando que las dos instituciones implicadas en el Practicum (universidad y sistema educativo) “se observan con recelo” y someten al estudiante a una tensión por sus diferentes expectativas e intereses. Según este autor la estructura clásica de supervisión (facultad) y tutorización (escuela) distanciadas con sus respectivas evaluaciones, en buena medida condicionan que la o el estudiante desarrolle acciones y discursos diferenciados en relación a quién lo destinen.

El nuevo modelo de Practicum, diseñado e implementado en la transformación de la diplomatura al grado, tiene como finalidad que esta materia constituya la columna vertebral de la formación inicial de los futuros maestros y maestras. Esta materia, a lo largo de la carrera, es un escenario privilegiado para que cada estudiante desarrolle y cristalice sus competencias. Con esta orientación el modelo emergente de Practicum introduce sustanciales cambios estructurales y metodológicos dirigidos a potenciar los aspectos positivos alcanzados y a avanzar hacia la consecución de los retos pendientes.

2.1 Cambios estructurales

En el nuevo plan de estudios de la UCO para el grado el Practicum es una materia transversal que pasa a tener una carga total de 44 créditos ECTS para el alumnado, distribuidos en tres asignaturas: Practicum I en 2º curso (8 créditos); Practicum II en 3º curso (18 créditos); y Practicum III en 4º curso (18 créditos).

Durante el curso académico 2011/2012 se ha implementado el modelo en el 2º curso, en la asignatura Practicum I. El alumnado que ya cuenta con un curso y medio de formación puede cursar Practicum I en el que realizará un total de 200 horas de formación distribuidas en actividades en: centros educativos externos (100 horas, equivalentes a cuatro semanas escolares); seminarios de coaching multidimensional (14 horas); y trabajo autónomo (86 horas, incluyendo tutorías individuales de coaching).

Cada tutor o tutora académico (profesorado universitario) es responsable de una o dos unidades tutoriales, cada cual compuesta por no más de 16 estudiantes. La mayoría de las horas de seminarios de coaching multidimensional se desarrollan en unidades tutoriales por

separado durante el periodo presencial en los centros educativos, en horario diferido del escolar. En estos seminarios las y los estudiantes desarrollan actividades de análisis, reflexión y planteamiento de respuestas profesionales participando colaborativamente en una secuencia con distintos tipos de agrupamientos: individual, pequeño grupo (4-5 estudiantes), unidad tutorial (máximo 16 estudiantes) y vuelta al plano individual (trabajo autónomo posterior al seminario).

Tanto el aumento del número de horas de actividad del alumnado fuera de los centros educativos donde realizan sus prácticas, como el cambio de formato de los seminarios tradicionales (antes y después del periodo de prácticas) a seminarios de coaching multidimensional (durante el periodo de prácticas), se orientan a dar respuesta al reto enunciado por Zeichner (1987) aún hoy vigente. Según este autor el alumnado de prácticas suele observar y adoptar el modelo existente en su escuela como marco de referencia único para el desarrollo de su actividad, lo que limita mucho su rango de acción y merma considerablemente la respuesta creativa e innovadora a los desafíos de la profesión educadora.

Como podrá observarse posteriormente en los cambios metodológicos, se intensifica la interacción y el trabajo conjunto de los tutores y tutoras académicos con los tutores y tutoras profesionales (maestros y maestras de centros educativos). El estrechamiento de esta relación y la suma de esfuerzos en una misma dirección está siendo posible mediante la articulación de programas integrados entre la FCE de la UCO y la Delegación de Educación Provincial de Córdoba de la Consejería de Educación de Andalucía. Estos programas tienen la finalidad de formar a los dos tipos de tutores y tutoras de Practicum: profesional y académico. El diseño y desarrollo de los programas se ha hecho conjuntamente por la FCE de la UCO y los Centros de Estudios de Profesorado (CEPs), integrando por primera vez en Córdoba la formación inicial de las y los futuros docentes con la formación permanente del profesorado en ejercicio.

2.2 Cambios metodológicos

El modelo emergente encuentra parte de su inspiración en el Problem Based Learning (PBL) o Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Dochy, Segers, Van Den Bossche y Gijbels, 2003; Hmelo-Silver, 2004). En el Practicum I el clásico diario se ha sustituido por una batería de nuevos instrumentos de registro creados para: ayudar al estudiante a centrar la atención sobre distintas dimensiones de la realidad educativa; analizar situaciones profesionales que el propio aprendiz elige en función de sus observaciones e intereses; definir retos y/o problemas reales a los que maestros y maestras se enfrentan; analizar las estrategias que su tutor o tutora profesional despliega frente a ellos; utilizar conocimientos previos; y buscar nuevos conocimientos para plantear posibles estrategias propias de respuesta profesional. Este análisis y propuesta que en principio es individual, cuenta con el asesoramiento del propio tutor o tutora profesional en el centro educativo y con el del tutor o tutora académico. Posteriormente, en los seminarios durante las prácticas por unidades tutoriales (máximo 16 estudiantes) estos registros se ponen en común por pequeños grupos (4-5 estudiantes) y finalmente en gran grupo se revisan, se observan regularidades y se reelaboran en profundidad los aspectos que más motivan, preocupan o que más incertidumbre generan en los y las estudiantes con la participación de todos los presentes (estudiantes, tutor o tutora académico y tutores o tutoras profesionales).

Se articula un sistema de formación que podemos denominar “coaching multidimensional” en el que cada estudiante cuenta con el coaching asimétrico que le

brindan los expertos (tutores y tutoras académicos y profesionales) a la par que cuenta con el coaching simétrico de sus iguales, de sus compañeros y compañeras con los que comparte centro de prácticas y/o seminarios, grupo de trabajo, etc. El coaching de los tutores y tutoras académicos y profesionales es concebido como una co-mentoría (Mullen, 2012), una mentoría colaborativa en la que distintas figuras complementarias guían y apoyan al aprendiz en su práctica profesional y desarrollo personal para que éste camine hacia el empoderamiento y comience a participar del liderazgo en su ejercicio profesional (Fletcher, 2000). El coaching de los iguales permite al aprendiz contar con otra perspectiva sobre la misma situación, desde los ojos del que también comienza a enfrentarse a la realidad en un ámbito profesional, por lo que supone no solo una vía más de conocimiento e información, sino también un apoyo emocional y una experiencia de colaboración y ayuda recíproca (Fletcher, 2012, Showers y Joyce, 1996; Rodríguez Marcos et ál., 2011).

Los dos tipos de coaching descritos no se dan de forma paralela ni en tiempo diferido. La actividad del estudiante en prácticas cuenta con los dos tipos de coaching en tiempo real interactuando entre ambos, produciéndose su máxima implicación en la actividad a desarrollar en los seminarios de tarde durante el periodo de realización de las prácticas por la mañana en los centros educativos, pues en estos participan activamente las distintas figuras sobre las situaciones y problemas reales aportados por cada estudiante de su experiencia. Conjugar los dos tipos de coaching con la participación en un mismo plano y en tiempo real de las tres figuras -tutores y tutoras académicos, tutores y tutoras profesionales y estudiantes en prácticas- posibilita un efecto multiplicador de los efectos positivos del coaching. Este hecho es enriquecedor para la formación en múltiples direcciones, por lo que hemos definido nuestra propuesta integrada como coaching multidimensional. Uno de los aspectos más novedosos es que en los seminarios de coaching multidimensional durante las prácticas, participan en igualdad de estatus como mentores tanto el tutor o tutora académico como, al menos, dos tutores o tutoras profesionales.

El coaching multidimensional centrado sobre las situaciones, retos y problemas profesionales que experimenta el estudiante en prácticas pretende estimular un aprendizaje significativo y auto-regulado por el propio aprendiz. Un aspecto esencial que prima en el nuevo modelo de Aprendizaje Basado en Problemas mediante Coaching Multidimensional (modelo ABP-CM) de Practicum es el de potenciar la transferencia del conocimiento en un doble sentido, deductivo e inductivo: de las diferentes materias del plan de estudios hacia el ensayo de repuestas profesionales en la realidad educativa; y del conocimiento extraído de la observación y la colaboración con profesionales de la educación para alimentar o reestructurar el conocimiento teórico previo y/o buscar o crear nuevos marcos de interpretación e intervención.

El modelo ABP-CM para formación experiencial en prácticas externas integra y potencia los principios metodológicos de la investigación-acción y posibilita el desarrollo del pensamiento y la acción educativa del docente en formación comprometida con la mejora y la transformación social. Puede ayudar así a superar algunos de los límites de la formación práctica descritos por Zeichner (1987) referentes a la predominancia del progreso en el plano técnico del docente (procedimental) y no tanto en el plano socio-crítico (actitudinal). Tal y como planteaba Zeichner los seminarios de ABP-CM no están destinados a la “enseñanza de recetas”, sino a estimular un análisis crítico de estudiantes para que: a) puedan ir más allá del paradigma imperante en la escuela donde hacen sus prácticas; b) interpreten en clave evolutiva lo que acontece en el contexto; c) contrasten sus ideas preconcebidas y prejuicios, que pueden afectar a su práctica docente; y d) analicen su inserción profesional docente en clave social.

El centro de gravedad del modelo ABP-CM para Practicum se encuentra en el estudiante. La actividad que desarrolla éste, enfrentándose a la experiencia práctica, integrando su conocimiento, desplegando habilidades y estrategias, aprendiendo otras nuevas y buscando nuevo conocimiento para dar mejor respuesta a los retos de la realidad, pretende ser estimulada, contrastada, asesorada y acompañada mediante el coaching de tutores/as académicos/as, tutores/as profesionales y de compañeros/as estudiantes de prácticas. Como punto de partida la co-mentoría de tutores/as académicos/as y profesionales acuerda conjuntamente un plan formativo individualizado para cada estudiante en relación a cada contexto de prácticas, contemplando también los intereses y motivaciones técnicas y sociales del aprendiz.

3. Competencias del alumnado graduado en Educación Primaria

Las competencias definidas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) han servido como esquema de trabajo en España para definir las propuestas de las distintas titulaciones en las convocatorias de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA de aquí en adelante). Esta agencia elaboró una propuesta taxonómica de las competencias profesionales del futuro graduado o graduada en Magisterio a través de la valoración de 150 académicos de distintas universidades españolas. Esta propuesta de competencias se recoge en el Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) y ha constituido un referente para el desarrollo del nuevo modelo de Practicum en nuestra facultad y para el estudio pretest/posttest que muestra este artículo. A continuación se presenta una síntesis de la misma:

Competencias transversales o genéricas (ver tabla I). Son competencias compartidas por todas las áreas de conocimiento y aplicables y transferibles entre distintos dominios profesionales (Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2011; Villa y Poblete, 2004), que el docente debe adquirir para hacer frente a su actividad laboral. Estás a su vez se subdividen en: a) Instrumentales, que son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas consideradas necesarias para ajustarse a las diferentes prácticas profesionales; b) Interpersonales, que hacen referencia a habilidades de relación interpersonal, compromiso social e integración en distintos grupos, así como a las capacidades individuales como la expresión de los propios sentimientos; y c) Sistémicas, que son capacidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento). Las competencias sistémicas requieren la adquisición previa de las competencias instrumentales e interpersonales.

Tabla 1.
Competencias transversales o genéricas.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

INSTRUMENTALES	T11. Análisis y síntesis
	T12. Organización y planificación
	T13. Comunicación oral y escrita en la lengua materna
	T14. Expresarme en una lengua extranjera
	T15. Utilizar conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio

	TI6. Gestionar la información
	TI7. Resolver problemas
	TI8. Tomar decisiones
PERSONALES	TP9. Trabajar en equipo
	TP10. Trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar
	TP11. Trabajar en un contexto internacional
	TP12. Relacionarme con otras personas
	TP13. Reconocer la diversidad y la multiculturalidad
	TP14. Razonar de forma crítica
	TP15. Compromiso ético
SISTÉMICAS	TS16. Aprendizaje autónomo
	TS17. Adaptación a nuevas situaciones
	TS18. Creatividad
	TS19. Liderazgo
	TS20. Conocer otras culturas y costumbres
	TS21. Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor
	TS22. Promover la calidad
	TS23. Mostrar sensibilidad hacia temas medioambientales

Fuente: ANECA, 2005, vol. I

Competencias específicas comunes a todos los maestros y maestras (ver tabla II). Son específicas de la profesión de maestro o maestra, con independencia de la especialidad o perfil que se trate. Éstas a su vez se clasifican en cuatro categorías: saber (competencias técnicas), saber hacer (competencias metodológicas), saber estar (competencias participativas) y saber ser (competencias personales) (Tejada, 2005).

Tabla 2.
Competencias específicas comunes a todos los maestros y maestras

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

SABER	ES1. Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje
	ES2. Conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos
	ES3. Formación científico-cultural y tecnológica
SABERHACER	ESH4. Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
	ESH5. Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa
	ESH6. Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
	ESH7. Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
	ESH8. Organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
	ESH9. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
	ESH10. Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación

	ESH11. Promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo
	ESH12. Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
	ESH13. Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
	ESH14. Desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
	ESH15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje
SABER ESTAR	ESE16. Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones
	ESE17. Trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias
	ESE18. Dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
	ESE19. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
	ESS20. Tener una imagen realista de mí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
SABERSE	ESS21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
	ESS22. Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
	ESS23. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

Fuente: ANECA, 2005, vol. I

Competencias específicas de cada titulación de maestro o maestra. Estas competencias son aquellas que reúnen un doble grado de especificidad en la profesión docente, además de unas comunes para todos los estudiantes, existiría un catálogo diferenciado para cada especialidad (estas competencias pueden consultarse en los respectivos libros blancos, ANECA, 2005).

En el diseño del nuevo modelo de Practicum, y para la investigación que aquí se presenta, se han contemplado las competencias transversales y las específicas comunes a todos los títulos de Magisterio. También se han contemplado las competencias recogidas en el plan de estudios de la FCE de la UCO para la asignatura Practicum en el Grado en Educación Primaria (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, 2010), que pueden consultarse en la tabla III.

Tabla 3.
Competencias de la asignatura Practicum de la FCE de la UCO

COMPETENCIAS PRÁCTICAS

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. |
| P2. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. |
| P3. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. |
| P4. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. |
| P5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. |
| P6. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. |

P7. Regular los procesos e interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.

P8. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Fuente: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, 2010

4. Método

4.1 Objetivos e hipótesis

Esta investigación tiene como objetivos: a) Conocer el nivel auto-percibido por el alumnado de desarrollo de las competencias transversales o genéricas, de las específicas comunes a maestros y maestras y de las competencias prácticas en el momento previo a la realización del Practicum I; b) Conocer el nivel auto-percibido por el alumnado de desarrollo de las competencias anteriormente citadas en el momento de finalizar Practicum I; y c) Analizar comparativamente los niveles alcanzados de desarrollo de competencias previo y posterior a la realización del Practicum I en el modelo ABP-CM.

La revisión de la literatura nos hace presuponer que el actual modelo formativo desplegado en la asignatura Practicum bajo el sistema de coaching multidimensional y focalizado en situaciones, retos y problemas reales a los que el estudiante debe enfrentarse en el contexto profesional (modelo ABP-CM), será muy efectivo para potenciar el desarrollo y consolidación de competencias. En este estudio se pretenden corroborar tres hipótesis: La realización del Practicum I bajo el modelo formativo ABP-CM producirá en el alumnado un avance significativo en el desarrollo de:

- Las competencias transversales o genéricas.
- Las competencias específicas comunes a todos los maestros y maestras.
- Las competencias prácticas prefijadas para Practicum en el grado de Educación Primaria de la FCE de la UCO.

4.2 Muestra

La población de referencia estaba formada por la totalidad de alumnado matriculado en Practicum I de segundo del grado de Educación Primaria de la FCE de la UCO durante el curso 2011-2012 (246 estudiantes).

Se encuestó a todos los estudiantes que se encontraban en cada aula en dos momentos diferenciados de la aplicación del cuestionario: 1) previo a la realización de Practicum I (Pretest); y 2) una vez finalizado el periodo de prácticas presenciales, así como los seminarios y actividades formativas que componen Practicum I (Postest). El 59% de los alumnos matriculados en Practicum I participó en el pretest (145 estudiantes) y el 79% en el postest (196 estudiantes).

La edad de los participantes oscilaba entre los 18 y los 40 años, siendo la media de edad de 20,48 años (d.t. 2,993). Mayoritariamente la muestra estaba formada por mujeres, representando el 68,3% en el pretest y el 67,9% en el postest.

4.3 Instrumento

Con el fin de recabar información sobre la auto-percepción que el alumnado tiene del desarrollo de competencias antes y después de realizar Practicum I, se elaboró un cuestionario en base a las competencias incluidas en el Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005). El cuestionario recoge información de 54 competencias distribuidas en tres bloques que se evalúan con una escala Likert de 0 a 6, donde 0 significa “No se desarrolla la competencia” y 6 “Se desarrolla mucho”. Previo a estos bloques se incluye una serie de cuestiones de ámbito general dirigidas a recabar información sociodemográfica como la edad y el género. En el primer bloque, el alumnado puntúa el grado de desarrollo que considera que posee en las 23 competencias transversales (ANECA, 2005), en el segundo bloque puntúa del mismo modo el grado de desarrollo que percibe tener en las 23 competencias específicas comunes a maestros y maestras (ANECA, 2005), y en el tercer y último bloque puntúa su grado de desarrollo en las 8 competencias prácticas que se incluyen para Practicum en el plan de estudios de la FCE de la UCO. Un cuestionario idéntico se aplicó en el pretest y en el postest.

4.4 Procedimiento

Los datos fueron recogidos en la FCE de la UCO. El cuestionario fue aplicado en dos momentos diferentes por miembros del equipo de investigación especialmente formados a tal efecto. El primer momento de aplicación fue previo al comienzo de Practicum I y el segundo momento una vez finalizado el Practicum I. Entre pretest y postest solo medió la experiencia formativa de Prácticum I.

Los y las participantes respondieron de manera individual y voluntaria. Se les informó previamente de la confidencialidad de sus respuestas. El tiempo invertido por el alumnado para cumplimentar los cuestionarios fue de 15-20 minutos.

4.5 Análisis de datos

Para determinar los cambios entre el pretest y el postest, se realizó un contraste de hipótesis a través de la prueba T para muestras independientes, orientado a conocer el incremento en la auto-percepción de adquisición de competencias. Se han tenido que utilizar pruebas T para muestras independientes ya que, aunque los sujetos encuestados en el pretest y el postest son en su gran mayoría los mismos, no era posible emparejar ambos cuestionarios ya que los estudiantes no se identificaron en ningún momento.

Se ha asumido un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$) y del 99% ($p < 0,01$), dependiendo de los casos. Toda la información ha sido procesada a través del paquete estadístico SPSS v.18 para Windows.

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del pretest y el postest en relación a la auto-percepción del alumnado sobre el desarrollo de: las competencias

transversales; las competencias específicas de los maestros y maestras; y las competencias prácticas¹.

5.1 Competencias Transversales

5.1.1 Instrumentales

La percepción del desarrollo de las competencias trasversales instrumentales no mostró ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest (ver gráfico I).

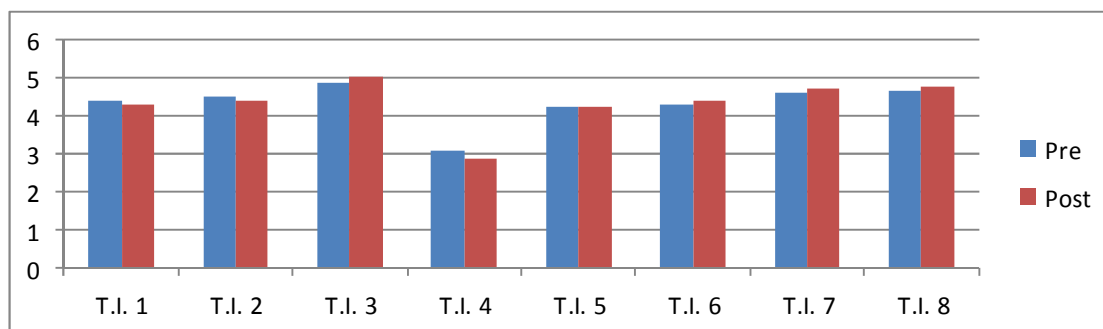


Gráfico 1. Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Trasversales Instrumentales por parte del alumnado.

5.1.2 Personales

Varias de las competencias trasversales personales sí mostraron una evolución significativa entre el pretest y el postest (ver gráfico II). La única competencia que mostraba una bajada en el nivel de desarrollo auto-percibido entre el pretest y el postest era la referida a “Trabajar en un contexto internacional” ($t= 3,935$; $p<0,01$). Sin embargo las tres competencias “Reconocer la diversidad y la multiculturalidad” ($t= -2,567$; $p<0,05$) “Razonar de forma crítica” ($t= -2,869$; $p<0,01$) y “Compromiso ético” ($t= -2,777$; $p<0,01$) mostraban un aumento significativo al comparar los dos momentos.

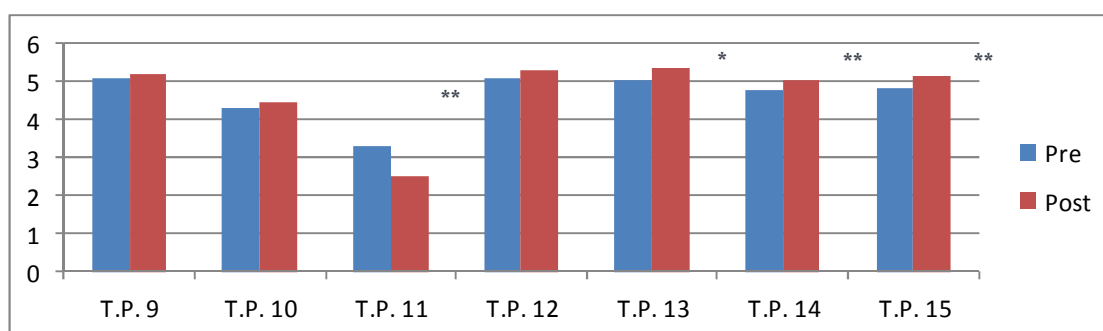


Gráfico 2. Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Trasversales Personales por parte del alumnado (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

¹ En este apartado hemos mantenido la misma numeración en las competencias que las que aparecen en las Tablas I, II y III para hacer más fácil la interpretación de las tablas.

5.1.3 Sistemáticas

En tres de las competencias sistémicas sometidas a estudio también se observaba una evolución significativa entre el pretest y el postest (ver gráfico III). Las competencias 16 ($t = -2,649$; $p < 0,01$), 17 ($t = -2,865$; $p < 0,01$) y 21 ($t = -2,048$; $p < 0,05$) mostraban un aumento significativo entre ambas medidas. Por lo que, tanto la percepción del desarrollo de la competencia de “Aprendizaje autónomo”, como la de “Adaptación a nuevas situaciones” y “Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor”, aumentan tras la experiencia formativa del Practicum.

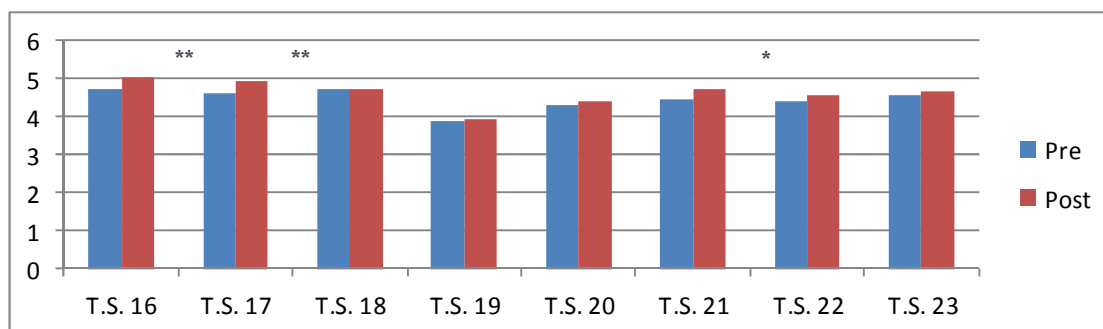


Gráfico 3. Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Transversales Sistémicas por parte del alumnado (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$).

5.2 Competencias Específicas

5.2.1 Saber

La percepción del desarrollo de las competencias específicas clasificadas como saber mostraba un aumento en la competencia 1 ($t = -3,969$; $p < 0,01$) (ver gráfico IV). En el postest el alumnado percibe que su desarrollo en la competencia “Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje” es mayor tras la experiencia en el Practicum.

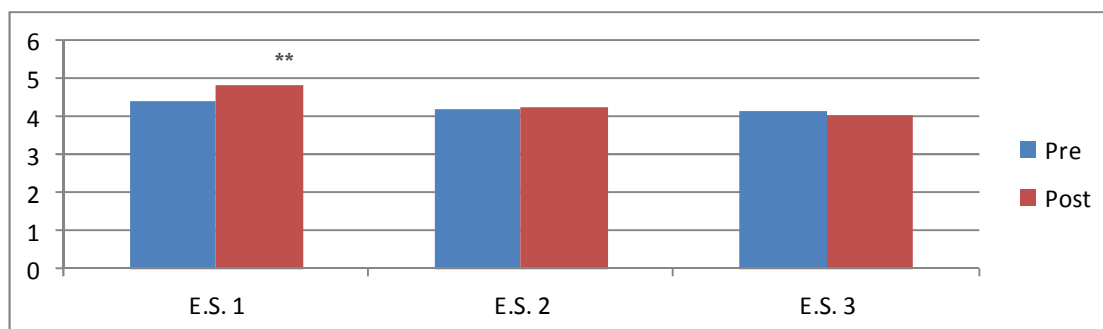


Gráfico 4. Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber por parte del alumnado (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

5.2.2 Saber Hacer

La percepción del desarrollo de las competencias específicas clasificadas como saber hacer mostraba un aumento en prácticamente la mitad de estas competencias (ver gráfico V). Las competencias 4 ($t = -2,725$; $p < 0,01$), 11 ($t = -2,716$; $p < 0,01$), 12 ($t = -2,197$; $p < 0,05$), y 13 ($t = -2,032$; $p < 0,05$) mostraban un aumento significativo entre las medidas de pretest y

postest. Sin embargo, la competencias 6 ($t= 1,985$; $p<0,05$), “diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural”, mostró una bajada en el nivel de desarrollo auto-percibido entre el pretest y el post-test.

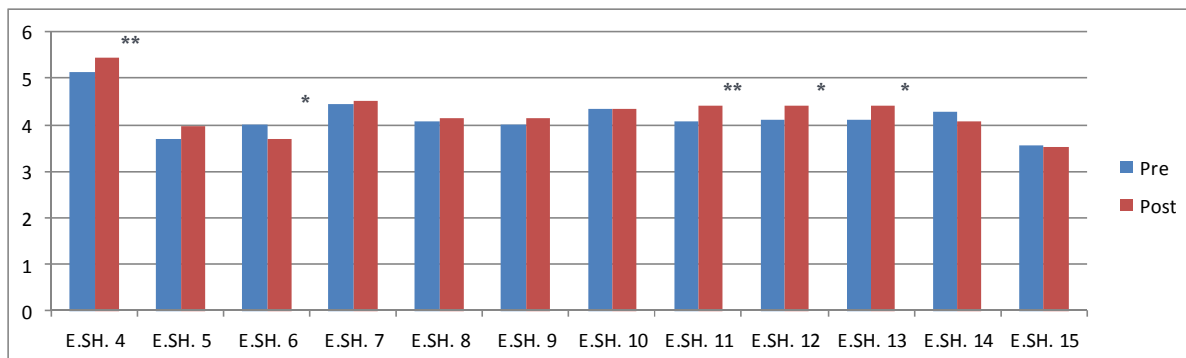


Gráfico 5. Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Hacer por parte del alumnado (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

5.2.3 Saber Estar

Respecto a la percepción del desarrollo de las competencias específicas clasificadas como saber estar se evidenciaron diferencias significativas entre el pretest y postest en todas las competencias de esta categoría (ver gráfico VI). Las competencias 16 ($t= -2,813$; $p < 0,01$), 17 ($t= -2,252$; $p < 0,05$), 18 ($t= -3,121$; $p < 0,01$) y 19 ($t= -1,997$; $p < 0,05$) mostraron un aumento significativo tras el desarrollo del Practicum.

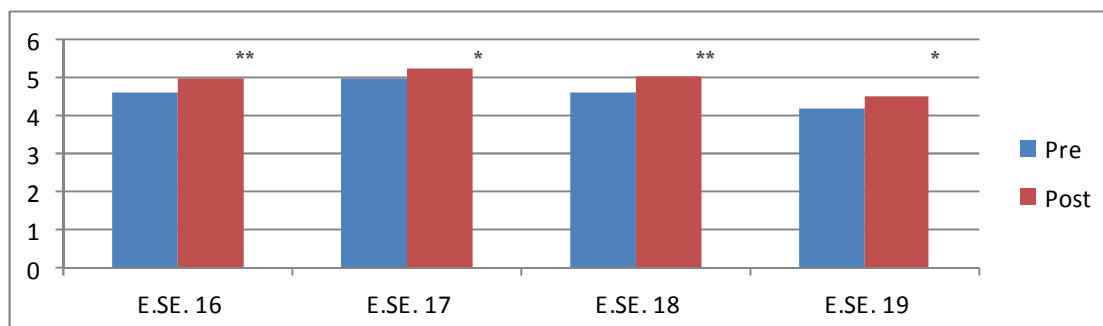


Gráfico 6. Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Estar por parte del alumnado (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

5.2.4 Saber Ser

En cuanto a la percepción del desarrollo de las competencias específicas clasificadas como saber estar se mostró un aumento significativo entre el pretest y postest en tres de las cuatro competencias de esta categoría (ver gráfico VII). En las competencias 20 ($t= -2,862$; $p < 0,01$), 21 ($t= -2,314$; $p < 0,05$) y 23 ($t= -2,921$; $p < 0,01$) el alumnado mostraba mayor percepción en su desarrollo una vez finalizada su experiencia formativa de Practicum.

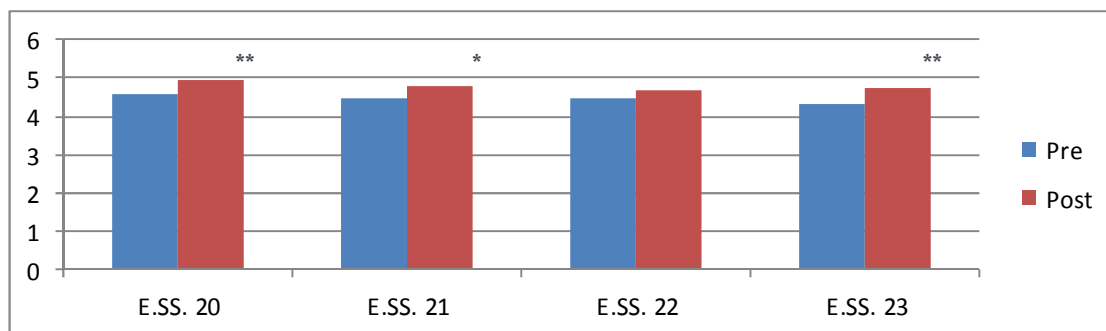


Gráfico 7. Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Ser por parte del alumnado (*p <0,05; **p<0,01)

5.3 Competencias Prácticas

La percepción del desarrollo de las competencias prácticas mostraba un aumento en seis de las ocho competencias evaluadas en esta categoría (ver gráfico VIII). Las competencias 1 ($t = -3,679$; $p < 0,01$), 2 ($t = -3,570$; $p < 0,01$), 4 ($t = -2,324$; $p < 0,05$), 5 ($t = -4,540$; $p < 0,01$), 6 ($t = -3,369$; $p < 0,01$), y 8 ($t = -2,035$; $p < 0,05$), mostraban un aumento significativo entre las medidas de pretest y posttest.

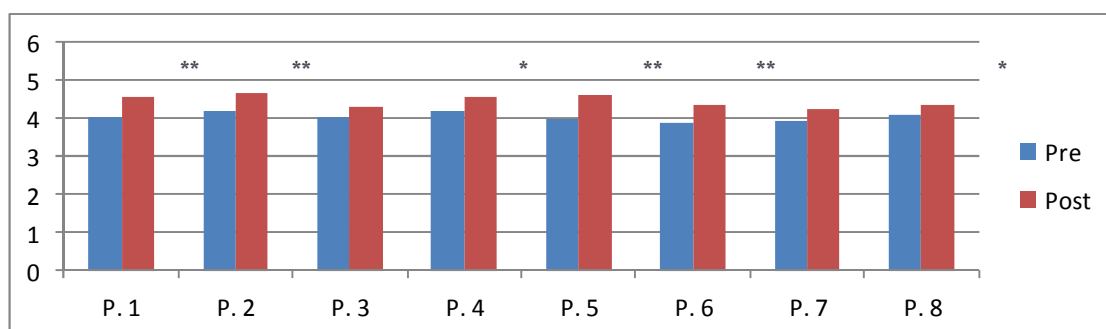


Gráfico 8. Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Prácticas por parte del alumnado (*p <0,05; **p<0,01)

6. Conclusiones y discusión

El periodo de prácticas presenciales de Practicum I en centros educativos bajo el modelo formativo ABP-CM que ha experimentado el alumnado de 2º de Educación Primaria ha sido muy fructífero en el desarrollo y consolidación de múltiples competencias. La mitad de las competencias sometidas a estudio experimentaron un avance significativo atendiendo a la auto-percepción de su desarrollo en el propio alumnado. Solo en dos competencias se registró un descenso en el grado de percepción de dominio: trabajar en un contexto internacional y diseñar/desarrollar proyectos y unidades de programación adaptadas al contexto sociocultural del centro educativo. Estos resultados son esperables pues el programa de Practicum I está destinado a la inmersión en contextos educativos del propio país para la observación y el análisis, y no para el diseño e intervención (finalidades de Practicum II y III). Asimismo, la bajada en la percepción de la competencia podría deberse a la toma de conciencia del alumnado de su falta de recursos y/o estrategias para afrontar estos retos.

En el caso de las competencias transversales, el alumnado manifiesta haber experimentado un avance significativo en un tercio de las testadas. Entre ellas las más desarrolladas han sido las de tipo personal y sistemático. Las y los estudiantes se perciben más capacitados para: reconocer la diversidad y la multiculturalidad, aprender de forma autónoma, adaptarse a nuevas situaciones, comprometerse éticamente, razonar de forma crítica y tomar la iniciativa con espíritu emprendedor. El incremento percibido de estas competencias puede contemplarse como un indicio de que el modelo ABP-CM apropiado para superar las limitaciones de los sistemas clásicos de formación en Prácticum (Carr y Kemmis, 1983; Contreras, 1987 y 1997; Pérez Gómez, 2010; Pérez Gómez y Gimeno, 1988; Zeichner, 1987) referentes a la falta de cultivo del pensamiento y acción socio-críticos. El avance en estas competencias es coherente con los presupuestos teóricos que sustentan las metodologías docentes de coaching y de ABP, por lo que puede inferirse que el modelo ABP-CM de Practicum es muy apropiado para estimular el desarrollo de las competencias transversales o genéricas.

Respecto a las competencias específicas para maestros/as de Educación Primaria, el programa experiencial-formativo de Practicum I mediante ABP-CM parece tener un gran impacto en la evolución positiva de las mismas. En más de la mitad de estas competencias la auto-valoración del alumnado sobre el desarrollo de las competencias específicas mostró incrementos positivos estadísticamente significativos. De acuerdo con los objetivos y temáticas de interés de Practicum I, el alumnado se percibe al finalizar esta asignatura más avanzado en competencias de saber y de saber hacer tales como: comprender la complejidad de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje, respetar las diferencias culturales y personales de los miembros de la comunidad educativa, realizar actividades de apoyo en educación inclusiva, promover la calidad de los procesos educativos y utilizar la evaluación para su regulación y mejora. La totalidad de las competencias de saber estar, referidas a la optimización y buena utilización de las relaciones interpersonales en el campo de trabajo, las habilidades comunicativas, las estrategias de trabajo en equipo y convivencia, se percibieron más desarrolladas. Lo mismo sucedió con tres de las cuatro competencias de saber ser, relativas a la asunción de responsabilidades, a la toma de decisiones, a la dimensión ética y crítica de la labor educativa y a la necesidad de desarrollo profesional continuo en base a la autoevaluación de la propia práctica. Estos resultados son coherentes con las conclusiones del estudio de Mérida (2007) alusivas a la importancia del Practicum para desarrollar las competencias de tipo procedimental y actitudinal. En el presente estudio, la comparación controlada pretest/posttest nos conduce a pensar que el avance auto-percibido de estas competencias es atribuible a los efectos positivos de la experiencia formativa de Prácticum I mediante el modelo ABP-CM. El desarrollo autopercibido en el plano actitudinal y de compromiso ético puede también ser un indicio de que el actual modelo ABP-CM contribuye a la superación del trabajo preferente en el plano técnico y marginal en el plano socio-crítico descrito por Zeichner (1987).

En tres cuartas partes de las competencias prácticas que se recogen en el plan de estudios de Educación Primaria de la UCO dentro de la materia Practicum (para los tres niveles) el alumnado manifestó un avance significativo en su desarrollo. El programa experiencial-formativo de Practicum I bajo el nuevo modelo podía calificarse de exitoso en orden a las auto-valoraciones de las y los aprendices.

Los resultados del estudio también confirman las expectativas de distintos autores referentes a que el Practicum es un buen momento para trabajar y desarrollar las competencias transversales y las específicas de la profesión (Aguiar et ál., 2001; Mérida, 2007; Molina et ál., 2004a y 2004b; Rodicio e Iglesias, 2011; Zabalza, 2001). Contemplando

también una de las conclusiones de Pérez (2008) alusiva a que una de cada tres competencias se adquieren exclusivamente en el Practicum, puede afirmarse que este periodo experiencial-formativo constituye el eje vertebrador de la profesionalización de las y los futuros maestros.

La experimentación del modelo ABP-CM ha revelado unos resultados muy positivos en cuanto a la auto-percepción del alumnado sobre el desarrollo de sus competencias. Aunque no es posible establecer una relación causal entre la metodología empleada en Practicum y el grado de adquisición y evolución de las competencias, puede observarse que las fortalezas que se les presuponen al coaching y al ABP guardan bastante relación con muchas de las competencias que se han visto beneficiadas durante este periodo experiencial-formativo. Todo ello nos conduce a inferir que el modelo ABP-CM puede ser altamente beneficioso como catalizador para el desarrollo y cristalización de competencias. Teniendo en cuenta que la implementación de este modelo solo ha tenido lugar en su primer nivel (Practicum I de 2º curso) nos hace tener grandes expectativas respecto a su impacto positivo para el desarrollo de competencias del alumnado cuando progrese a lo largo de los siguientes niveles (Practicum II y III) trabajando en base al mismo modelo y cubriendo otras finalidades más específicas y sofisticadas como las del diseño y desarrollo de unidades de programación y de proyectos educativos. Es nuestro interés seguir estudiando la implementación de este modelo a lo largo de los siguientes cursos hasta su total implantación.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Aguiar, V., Martín, A., y Miranda, C. (2001). Una reflexión acerca de las competencias profesionales desarrolladas en los centros de trabajo: Su contribución al Practicum de la titulación de Educación Social. Ponencia presentada al *VI Simposio Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*. Lugo, 28 - 30 Junio. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/aguiar2.pdf
- Álvarez, E., Iglesias, M. T., y García, M. S. (2008). Desarrollo de competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula abierta*, 36, 65-78. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4862/01720093005383.pdf?sequence=1>
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_04.pdf
- Bas Peña, E. (2007). El Practicum en la titulación de pedagogía. Discurso y práctica profesional. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 14, 139-154.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Geelong: DeakingUniversityPress.
- Contreras, D. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71420/00820073002916.pdf?sequence=1>

- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P., y Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13 (5), 533-568. doi:10.1016/S0959-4752(02)00025-7.
- 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 Practicum 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.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2010). *Solicitud para la verificación de títulos oficiales de grado: Graduado/Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba*. Recuperado de <http://www.uco.es/educacion/principal/convergencia/documentos/2-FormularioSolicitudVerificaEP.pdf>
- Fletcher, S. J. (2000). *Mentoring in School: A Handbook of Good Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Fletcher, S. J. (2012). Coaching: An Overview. En S. J. Fletcher y C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 24-40). London: SAGE Publications Ltd.
- García, M. J. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad. Trabajo de investigación*. Bellaterra (Barcelona): Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB. Recuperado de <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/8999/TREBALL%20DE%20RECERCA.pdf?sequence=1>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003) *Tuning educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.bolognag.net/doc/Tuning_phase1_full_document.pdf
- González, M. (2001) ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el Practicum?. Ponencia presentada al VI Simposio Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria. Lugo, 28 - 30 Junio. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/gonzalezsanmamed1.pdf
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235-266. doi:10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Mérida, R. (2007). El Prácticum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (7), 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/1613Merida.pdf>
- Mingorance, P. (1998). Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento. En M. N. González, C. Lobato, y P. Ruiz (Coord.), *Desarrollo Profesional y Practicum en la Universidad* (pp. 17-53). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Molina, E., Bolívar, A., Burgos, A., Domingo, J., Fernández, M., Gallego, M. J., Iranzo, P., León, M. J., López, M. C., Molina, M. A., Pérez, P., y Ponce, C. (2004a). La mejora del Practicum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-31. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART4.pdf>
- Molina, E., Bolívar, A., Burgos, A., Domingo, J., Fernández, M., Gallego, M. J., Iranzo, P., León, M. J., López, M. C., Molina, M. A., Pérez, P., y Ponce, C. (2004b). Formación práctica de los

- estudiantes de pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-24. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART3.pdf>
- Mullen, C. A. (2012). Mentoring: An Overview. En S. J. Fletcher y C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 7-23). London: SAGE Publications Ltd.
- Navío, A. (2004). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf
- Pérez Boulosa, A. (1996). La evaluación de prácticas en empresa/Practicum. Propuestas concretas. En C. Lobato (Coord.), *Desarrollo Profesional y Prácticas/Practicum en la Universidad* (pp. 87-115). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Pérez Gómez, A. I. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf
- Pérez, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_16.pdf
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 297, sábado 10 de diciembre de 2011. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>
- Rodicio, M. L., e Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_05.pdf
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-028.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Showers, B., y Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Ponencia presentada en *VIII Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio, 30 junio- 2 julio. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2005/Tejada-texto%20completo.pdf
- Ventura, J. J. (2005). *El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JJVENTURA.pdf?sequence=1

- Villa, A., y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-19. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>
- Zabalza, M.A. (1998). El Practicum en la formación de los maestros. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo y M^a V. Sotomayor Sáez (Coords.), *La formación de los maestros en la Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2001). Competencias personales y profesionales en el Practicum. Ponencia presentada en *VI Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del Practicum. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-22. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf>
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf
- Zeichner, K. M. (1987) Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-187. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71418/00820073002914.pdf?sequence=1>