

Montse Freixa Niella
Ana M. Novella Cámara
Núria Pérez-Escoda

**ELEMENTOS PARA UNA BUENA
EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS EXTERNAS
QUE FAVORECE EL APRENDIZAJE**

Título: *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje*

Traducción: Manuel León Urrutia

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Teresa Pagés Costas. Jefa de la Sección de Formación del Profesorado Universitario. Instituto de Ciencias de la Educació (ICE). Facultad de Biología.

Consejo de Redacción: Salvador Carrasco Calvo, Facultad de Economía y Empresa; Jaume Fernández Borrás, Facultad de Biología; Marta Fernández-Villanueva Janer, Facultad de Filología; Àngel Forner Martínez, Facultad de Formación del Profesorado Eva González Fernández, ICE; Mercè Gracenea Zugarramundi, Facultad de Farmacia; Jordi Ortín Rull, Facultad de Física; Antoni Sans Martín (Director del ICE), Facultad de Pedagogía.

Primera edición: febrero de 2012

© Montse Freixa Niella, Ana M. Novella Cámara, Núria Pérez-Escoda

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Editorial OCTAEDRO
Bailèn, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción total o parcial de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-235-7

Depósito legal: B. 5.759-2012

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

AUTORAS

Montse Freixa Niella

Profesora titular de universidad

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación

Vicedecana Académica

mfreixa@ub.edu

Ana María Novella Cámara

Profesora Lectora

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Coordinadora de Prácticum de Educación

anovella@ub.edu

Núria Pérez-Escoda

Profesora titular de universidad

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación

Coordinadora de Prácticum de Educación

nperezescoda@ub.edu

Enseñanza de Educación Social

Facultad de Pedagogía

Universidad de Barcelona

AGRADECIMIENTOS

El contenido de este Cuaderno es el resultado de muchos años de trabajo por parte del liderazgo de las distintas coordinaciones de prácticum de los estudios de Educación Social de la Universidad de Barcelona y con la implicación, compromiso y dedicación de todos los agentes: tutor universitario, tutor-centros, estudiantes, centros de prácticas, Facultad de Pedagogía.

Tras los trabajos previos de innovación docente que acompañaron a la renovación del Plan de estudios del 93 y la entrada en el EEES, el soporte de la AGAUR favoreció el desarrollo del proyecto «Análisis y evaluación de la transferibilidad de competencias profesionales de la Educación Social en los centros de prácticas» (2008MQD155) integrado por: Núria Pérez-Escoda, Ana Novella, Montse Freixa, Anna Forés, Núria Fuentes, Sandra Costa, Marta Carames. Este trabajo de investigación no habría tenido sentido sin la implicación de estudiantes y profesionales. Queremos reconocer las aportaciones del grupo deliberativo de estudiantes: Clarissa Castaño, Anna Fabregat, Daniel Ortega, Anna Muñoz, Natàlia Trascastro y Àngel Merino; y los tutores del grupo deliberativo de profesionales: Judith Berraco, Vanessa Gómez, Mónica González, Núria Llopis, Begonya Leyva, Joan Muntané y Contxita Vila.

Este trabajo ha sido un revulsivo importante para continuar y ampliar las mejoras e innovaciones en las prácticas externas de grado. Las personas que desde su compromiso materializaron esta práctica docente en el curso 2010-2011 son: Ana Avellaneda, Sandra Costa, Anna Forés, Ester Gil, Maribel Mateo, Ana Novella, Xei Pastor, Núria Pérez-Escoda, Laura Rubio y Marta Venceslao. El trabajo de este equipo ha sido posible gracias al soporte recibido en los proyectos: «La función docente en las prácticas externas. Investigación de un diseño curricular responsable entre los Estudios de Educación Social y el mundo laboral» (REDICE-10/1002-27) desde el ICE de la UB, y «Validación de los Cuadernos formativos de las prácticas: La transferencia de las competencias profesionalizadas en Educación Social» (2010PID-UB/76) de la Universidad de Barcelona

ÍNDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	12
Evolución del modelo de prácticas externas	12
POR QUÉ	19
¿Cómo entendemos las prácticas?	19
Las competencias	21
Los objetivos	23
Los bloques temáticos y los contenidos	25
QUIÉN INTERVIENE: LOS AGENTES	28
La función docente de los agentes	28
La función docente de los tutores-centro en la cotidianidad de la práctica profesional	28
La función docente de los tutores-universidad	31
CÓMO, CON QUÉ: METODOLOGÍA	33
La supervisión como herramienta metodológica	33
Los seminarios: espacios de construcción teoricoprácticos	36
Diario de campo: espacio de reflexión personal	38
Las tutorías; espacio de seguimiento y reconstrucción	40
CUÁNDO: FASES DE LAS PRÁCTICAS	42
La secuencia formativa	42
Preparación para hacer prácticas	42
De la acogida a la adaptación al centro	45
Ser la sombra de un/a profesional	46
Ser autónomos y tener responsabilidades	47
Evaluación y cierre del proceso	49

ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y POLÍTICA UNIVERSITARIA	51
Evaluación acreditativa de los aprendizajes de la asignatura	51
Y para avanzar: las prácticas externas, una cuestión de política universitaria.....	52
Organización.....	52
Responsabilidad de la red de instituciones colaboradoras externas.....	53
Liderazgo de la docencia de las prácticas externas	54
Reconocimiento institucional de la función de los tutores-centro.....	55
 CONCLUSIONES	 56
Condiciones que se tienen que dar en unas prácticas externas para alcanzar el éxito.....	 56
 BIBLIOGRAFÍA	 58
 NORMAS PARA LOS COLABORADORES	 61

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha forzado dos cambios con la introducción de las competencias. Por una parte, el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje ha situado al estudiante en el centro del mismo como protagonista de su aprendizaje con todo su bagaje y experiencia. Y por otra, la consideración de los centros de prácticas como centros de formación, pues es en ellos donde el estudiante pone en juego las competencias de grado cuando en su Plan de estudios constan Prácticas externas, especialmente como asignatura obligatoria.

La asignatura de prácticas externas no se puede implementar sin la colaboración de centros de prácticas y, especialmente, de los profesionales que ejercen como tutoras y tutores de centro conjunta y coordinadamente con los tutores o tutoras de la Universidad.

Para poder desarrollar adecuadamente las prácticas externas, se necesita, por un lado, un equipo de coordinación de prácticas externas integrado por docentes universitarios que lideren el proceso y que faciliten las relaciones con los centros, y, por otro lado, una estructura que ofrezca soporte administrativo a todas las labores de gestión, como por ejemplo, los convenios con las instituciones.

Esta diversidad de agentes da idea de la complejidad organizativa y docente de las prácticas externas que necesariamente hay que fomentar desde un modelo de corresponsabilidad. En esta guía se analizan los elementos necesarios para llegar a este modelo.

Palabras clave: prácticas externas, modelo de corresponsabilidad, competencias

ABSTRACT

The European Higher Education Area (EHEA) prompted two changes by including the concept of the competences. First, one is the new paradigm of teaching-learning, which places the student as protagonist of his traineeship considering his background and own experience. Secondly, to consider the practice centers as training centers, since it is where the students show up their competences acquired in the Social Education degree's curriculum, especially in the compulsory subject «External Practices».

The subject «External Practices» would not be correctly implemented without the collaboration of the practice centers and especially, the collaboration of the professionals who are in charge of the tutorship in the center together with the professors from the university.

The right development of the external practices requires two elements. On one hand, an external practices Coordination Team, consisting in professors leading the process and facilitating the relation with the different centers and on the other hand, an administrative structure to support the management tasks, such as the bilateral agreements with the practice centers.

This diversity of agents exemplifies the organizational and teaching complexity of the external practices. Therefore it is needed a functioning model based on the team work and partnership. This guide analyses the necessary elements to be able to reach this model of partnership.

Keywords: external practices, model of partnership, competences

PRÓLOGO

La construcción del conocimiento postmoderno es fundamental en el análisis crítico de una ingente acumulación de datos que fluyen en el conjunto del sistema y que generan y retroalimentan cambios sustanciales y vertiginosos en el propio conocimiento.

La magnitud de los cambios y la velocidad de su producción obligan a los investigadores a especializarse de forma casi exhaustiva, conduciendo a una gran fragmentación de los campos del saber. El conocimiento en el siglo XXI camina hacia una modificación dramática y profunda de su naturaleza que nos obliga a una nueva concepción del mismo y a establecer nuevas formas de relación.

A una relación basada fundamentalmente en el dominio de un conocimiento de carácter puramente disciplinario y cada vez más desmenuzado e incapaz de aportar elementos facilitadores para construir nuestra concepción del mundo, propia de los sistemas de aprendizaje del siglo pasado, sucede un nuevo modelo relacional de carácter interdisciplinario e integrador y orientado más que a la imposible posesión de su inmensidad a su gestión competente.

La educación como vínculo entre el hombre y el universo mediante el establecimiento de enlaces entre el conocimiento y la interpretación de la realidad para comprenderla e intervenir de forma más eficiente marca la nueva hoja de ruta de los sistemas de aprendizaje modernos.

Consecuentemente, asistimos a un cambio total de paradigma en la educación y tenemos que adaptar los procesos educativos a la nueva realidad. La Universidad tiene que deconstruir las viejas rutinas y afrontar la reconstrucción de unos nuevos planteamientos curriculares, sistemas de aprendizaje y modelos de evaluación derivados de la nueva situación que permitan a los estudiantes desarrollarse competencialmente y poder afrontar de una forma solvente los nuevos retos.

Borghesi, en la contra de *La Vanguardia* del 16 de diciembre de 2005, dice «Educar es convertir el conocimiento en experiencia y la información en vida». Y ese es justamente el objetivo fundamental de la propuesta de las profesoras Montse Freixa, Ana M. Novella y Nuria Pérez-Escoda.

El trabajo constituye una verdadera propuesta que responde al nuevo paradigma educativo, afronta el diseño de un modelo de prácticas externas de grado que constituye una verdadera experiencia generadora de desarrollo competencial en los estudiantes de Educación Social y aspira a convertirse en referencia de calidad para otras propuestas de prácticas de titulaciones enmarcadas en el ámbito de las Ciencias Jurídicas y Sociales.

Las prácticas constituyen un contexto de aprendizaje único y privilegiado para desarrollar competencias de carácter complejo que impliquen planteamientos interdisciplinarios e integradores y de aplicación en ámbitos profesionalizadores, y las autoras aprovechan magníficamente la oportunidad para estructurar un modelo basado en su larga experiencia como responsables de prácticas y que da como resultado un modelo de educación exitoso y funcional pero que en ningún caso rehúye afrontar las dificultades inherentes a la propia esencia de este sistema de aprendizaje.

Así, en su trabajo definen con precisión el papel de los agentes que operan en las prácticas, afrontando la delicada relación entre los tutores (de centro y de universidad) y los estudiantes. El estudiante, en su concepción, es parte activa del proceso y los tutores interactúan con él en un mismo plano de corresponsabilización. La percepción del papel dinámico del estudiante como actor fundamental de su propio proceso de aprendizaje, forma parte de los nuevos planteamientos de aprendizaje orientados al desarrollo competencial de los estudiantes, fundamentada en la estimulación de su capacidad de autorregulación.

Estructuran la secuencia formativa implícita en las prácticas y abordan el difícil tema de su desarrollo metodológico que fundamentan en la supervisión, pero no entendida como una simple actividad orientada a la acreditación o a la petición de responsabilidades sino como herra-

mienta fundamental para facilitar la construcción del conocimiento teorico-práctico y la reflexión crítica.

Finalmente, examinan las prácticas como una cuestión de política universitaria. En palabras de las autoras, las universidades necesitan disponer de contextos profesionalizados reales y de profesionales en activo si quieren completar con éxito la formación de sus estudiantes, y eso demanda activar políticas universitarias que acepten esta realidad e impulsen líneas de actuación conjunta y de implicación basadas en el reconocimiento de la importancia primordial de los centros de prácticas como centros de formación y de sus profesionales como formadores universitarios.

En síntesis, se trata de una aportación realista, práctica y de gran valor heurístico que plantea un tema absolutamente nuclear en la formación de los universitarios, expuesto de manera rigurosa y científica, como no podía ser de otra manera tratándose de tres profesionales de reconocido prestigio con una amplia trayectoria docente e investigadora y que han ocupado, u ocupan, cargos de responsabilidad que les proporcionan una visión amplia, profunda y global de la realidad educativa de la Universidad.

Estamos seguros de que esta publicación se convertirá en breve en una valiosa herramienta, útil y necesaria para jefes de estudios y responsables de prácticas del contexto universitario.

JOAN MATEO ANDRÉS

INTRODUCCIÓN

Evolución del modelo de prácticas externas

Las prácticas externas no son un «invento académico, didáctico» del EEES. En la mayoría de las diplomaturas y en alguna de las licenciaturas más centradas en la formación práctica de los y las estudiantes, las prácticas han tenido una larga trayectoria con una visión curricular e integrada en los estudios. Así lo demuestran algunas enseñanzas que, ya en la época del «Plan Suárez» (1978), introdujeron las prácticas en una asignatura obligatoria. Y en la reforma de las enseñanzas y la renovación de Planes de estudios de 1993, el Prácticum adquiere identidad propia como materia obligatoria. Estas titulaciones son las que están ahora en una de las posiciones mejores para afrontar las Prácticas externas en el marco del EEES.

Las prácticas externas, en la gran mayoría de los grados universitarios, empiezan a ser una realidad, formando parte del Plan de estudios. La definición de las prácticas externas comporta una perspectiva diferente de formación. Según Zabalza (2011), encontramos cuatro tipos de prácticum:

- orientado a la aplicación de lo aprendido;
- orientado al acceso al trabajo;
- orientado a completar la formación general con otra más especializada;
- orientado a enriquecer la formación básica completando los aprendizajes académicos con la experiencia en los centros de trabajos.

Es desde esta última orientación desde la que se plantean las prácticas externas en los grados. Así, las prácticas externas son el espacio central de significación y de encuentro en la formación en la universidad y la formación en los centros de prácticas. En ambas experiencias formativas, en los dos contextos de aprendizaje, se inscriben tanto elementos teóricos como prácticos.

Así, desde esta perspectiva, las prácticas externas:

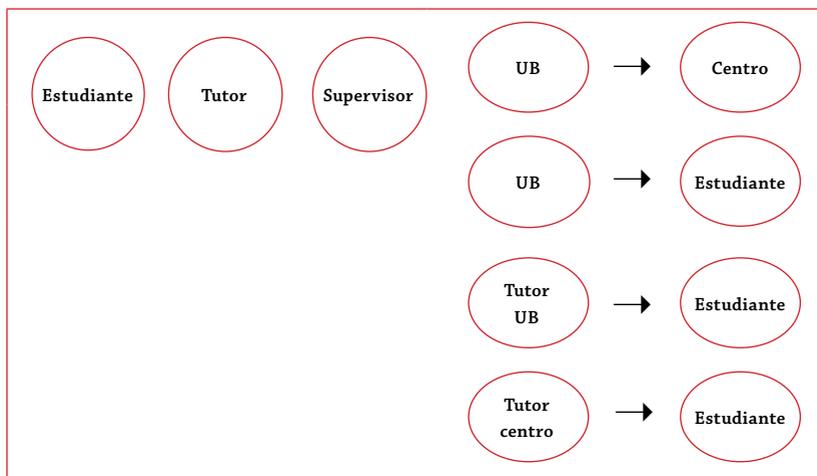
- se integran en el Plan de estudios de grado;
- forman parte de una materia que facilita la integración de los contenidos y de las competencias de las distintas asignaturas que se van trabajando;
- como materia, se desglosan en asignatura o asignaturas;
- como asignatura, tiene un plan docente y un profesorado asignado (tutor-universidad);
- comparten dos espacios formativos: la universidad y el centro de práctica;
- requieren una colaboración interinstitucional entre la universidad (el grado) y los centros de prácticas.

Tendrían que basarse en un modelo de partenariado donde las dos instituciones (Universidad y centro de prácticas) mantienen una relación simétrica (Zabalza, 2011).

El recorrido para llegar a un modelo de partenariado interinstitucional, en aquellos centros con una tradición en las prácticas ha pasado por diferentes modelos, que se diferencian por la relación que se establece entre los agentes implicados y el papel que tiene cada una de ellas respecto a las demás.

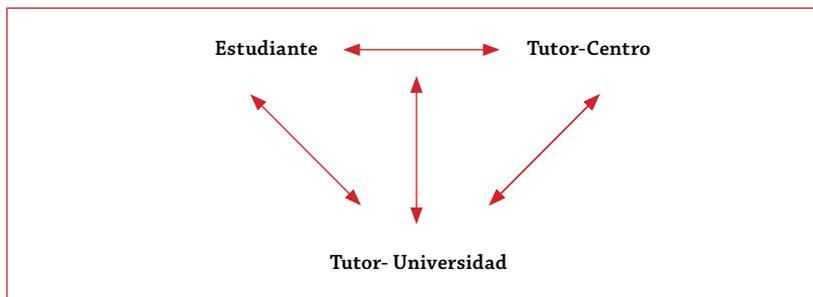
El **primer modelo** se ha caracterizado por una relación individualista y una estructura unidireccional, como puede verse en la figura 1. Los agentes implicados desarrollaban su acción de forma aislada, y desde los escenarios formativos se hacían paralelamente otras actuaciones. El estudiante recibía de la Universidad orientaciones teóricas y del centro los referentes prácticos, siendo difícil la puesta en relación de estos. Era el momento de la dicotomía entre teoría y práctica. Universidad y centro preparaban sus escenarios para que el estudiante desarrollara su formación práctica. Y en contadas ocasiones había interrelación y, cuando se establecía, era mediante el estudiante.

Figura 1. Modelo unidireccional



Un **segundo modelo** (figura 2), se ha caracterizado por la interrelación entre los miembros y por el acompañamiento que el centro y la Universidad daban al estudiante. En este modelo, los elementos que intervienen en las prácticas, a diferencia del anterior, reciben una influencia mutua en su intervención. Tutor-universidad y tutor-centro se tienen en cuenta a la hora de organizar el espacio de formación y las acciones que el otro tiene sobre el estudiante. Entienden que la formación del estudiante tiene lugar tanto en el centro profesional como en la Universidad. Aun así, el estudiante sigue siendo un espectador del proceso formativo donde son los demás los que no lo integran en el proceso de aprendizaje de la práctica.

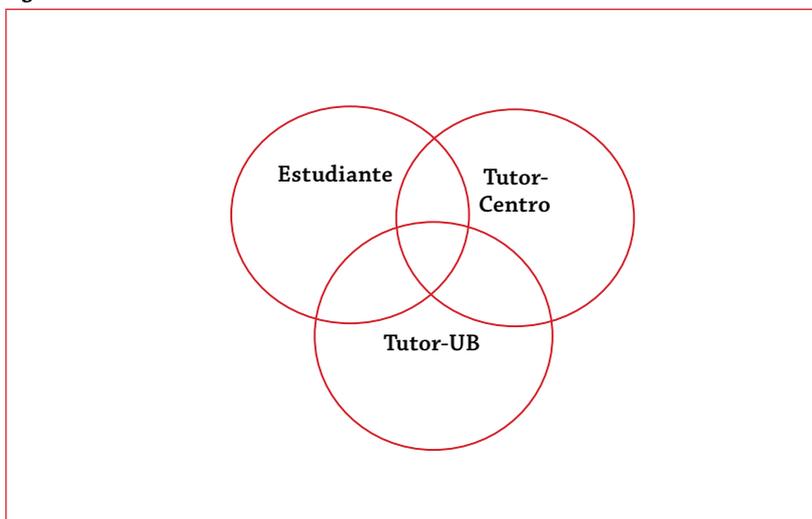
Figura 2. Modelo de interrelaciones iniciales



La introducción de las teorías ecosistémicas, en las cuales lo que influye en el comportamiento de las personas tiene que ver con la relación que se establece en todos los elementos que configuran el sistema, provoca la evolución hacia el **tercer modelo** (figura 3). Así, en este se entiende que en el proceso formativo intervienen otros aspectos, que hasta ahora no se habían tenido en cuenta (motivaciones, emociones, experiencias de otras situaciones). Cada uno de los agentes que intervienen en las prácticas trae, a este contexto, referentes teóricos y prácticos que han adquirido en otros escenarios y hacen que este bagaje tanto personal como académico ofrezca referentes para la formación. Se supera, pues, la dicotomía teoría y práctica. Estos contextos en que participan los agentes entran en interacción y se nutren mutuamente, tejiéndose presentes para organizar y orientar los espacios formativos.

El **modelo 4** (figura 4), siendo una evolución del modelo ecosistémico, introduce el partenariado entre el tutor-universidad y el tutor-centro. Se caracteriza por ofrecer el protagonismo del proceso al estudiante, quien en último término es el responsable del aprendizaje. Aprendizaje que no se hace en solitario, sino que se da siempre en un contexto social, donde los responsables de la función docente (tutor-universidad y tutor-centro) tienen una propuesta curricular de los mínimos que el estudiante, como

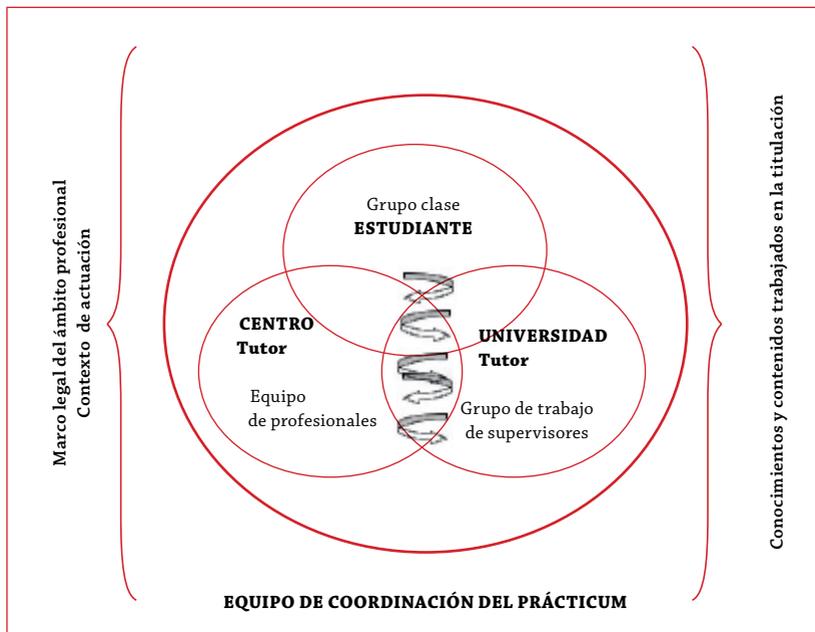
Figura 3. Modelo ecosistémico



futuro profesional, tendría que alcanzar y hay una propuesta de contenidos de lo que se considera que se ha de adquirir. El prácticum se entiende como un proceso participativo, reflexivo y dialógico. En él, se pretende que el estudiante construya el marco de referencia de su práctica, y que, a partir de elementos teorico-prácticos vaya organizando, interpretando y estableciendo referentes, con el fin de consolidar contenidos y experiencias que surgen en la práctica profesional.

En este modelo, los contenidos de trabajo, recogidos en una propuesta curricular, tienen su origen en la acción del estudiante que se da tanto en el espacio de las prácticas del centro como en el espacio de la universidad. La práctica ofrece la posibilidad de un ejercicio dinámico y más vivencial, que se experimenta en primera persona dentro de un contexto real donde poder analizar y reflexionar sobre las respuestas y actuaciones que tienen los profesionales, y donde pueden utilizarse las herramientas y competencias desde el espacio formativo más académico.

Figura 4. Modelo de partenariado de colaboración



El **modelo 5** (figura 5), el partenariado de reciprocidad o de corresponsabilidad, es la evolución del modelo 4, a raíz de la introducción de las competencias en los grados. La investigación y las propuestas de mejora llevadas a cabo en el prácticum han conducido a reconsiderar la relación entre los agentes (estudiantes, tutor-universidad y tutor-centro), cuyas acciones se concretan y se comparten en una relación simétrica y de igualdad sobre una base de corresponsabilidad en la formación. Eso significa reconocer que cada agente tiene una experiencia que compartir, un saber, un saber ser y un saber hacer. El estudiante no queda excluido pues es un agente más de las prácticas y el protagonista de su aprendizaje. Estos tres agentes principales se constituyen como el equipo formativo o el equipo docente con funciones compartidas pero también específicas.

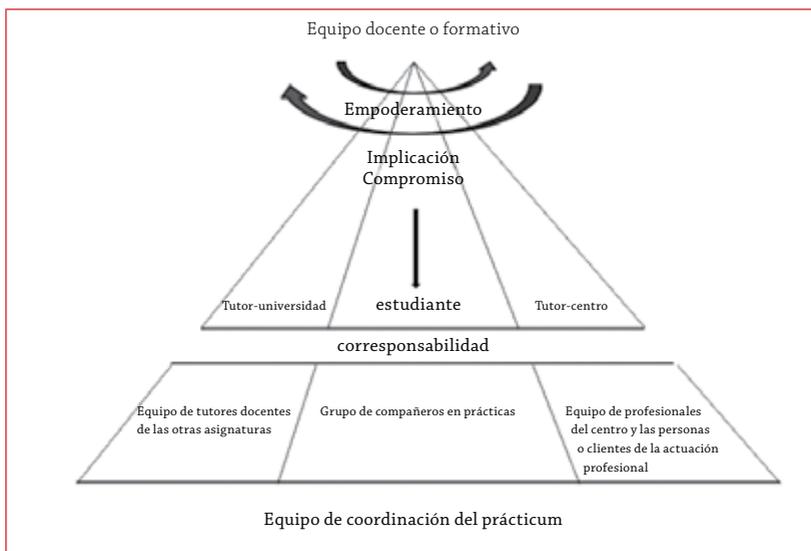
En este modelo se significan nuevos agentes que también participan en la formación como:

- El equipo de profesionales del centro: son corresponsables de la formación porque interactúan con el estudiante y se convierten también en referentes o modelos de actuación profesional.
- La persona o personas que forman el eje central de la actuación profesional (o clientes): como destinatarios de la intervención que interactúan con el estudiante, le ofrecen la oportunidad de poner en juego muchas competencias que de otra manera sería más difícil hacerlas aflorar.
- Los docentes de las otras asignaturas, pues pueden ser generadores de experiencias de ejercitación de competencias en contextos simulados (estudio de casos, *role-playing*).
- El grupo de compañeros: los otros estudiantes en prácticas, tanto en el marco formal de la universidad como en sus relaciones informales, en las que intercambian opiniones, experiencias y confianzas posibilitan ejemplificar la mirada y tener perspectivas diversas no siempre coincidentes.

Desde una formación por competencias, el mundo universitario y el mundo laboral se convierten en centros de formación. El estudiante es el eje central de la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los tutores de centro, los tutores universitarios y el estudiante son corresponsables de la formación.

Figura 5. Modelo de partenariado recíproco



POR QUÉ

¿Cómo entendemos las prácticas?

Si entendemos las prácticas externas desde el modelo de partenariado recíproco, el equipo formativo (tutor-universidad, tutor-centro y estudiante) tiene unas funciones compartidas y unas propias o diferenciadas. Las funciones compartidas principales son:

Corresponsabilidad. Los tres agentes son protagonistas, aunque la mayor responsabilidad recaiga en el estudiante pues es quien tiene que transferir sus competencias durante el proceso para construir su identidad profesional. El estudiante no es la persona más débil del equipo sino que se la empodera; es decir, se le proporciona el espacio para que adquiera sentimientos de competencias y confianza en sus saberes. Estas relaciones corresponsables tienen que facilitar el seguimiento y el apoyo en el aprendizaje profesional del estudiante.

Coplanificación del proceso formativo de las prácticas. El estudiante ha de ser el eje central en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje introduciendo estrategias que lo coloquen en el centro del proceso de la reflexión-construcción del conocimiento y que le permitan ser consciente de su evolución. Los agentes que tienen la función docente han de informar al estudiante sobre cuál es el plan curricular, sus características, que estrategias se utilizarán, las fases del proceso, cómo será evaluado y otras informaciones que se consideren oportunas. Eso permite la planificación conjunta.

Definición del grado de implicación. Hay que definir el grado de implicación y compromiso que el tutor-universidad y el tutor-centro esperan del estudiante y también el que estos tendrán, para que el estudiante pueda decidir qué grado de implicación adopta en el plan formativo de las prácticas. Cada estudiante llegará a las prácticas externas con sus propias características: competencias, motivación, personalidad, experiencias vitales y de aprendizaje. La interacción entre el estudiante y el entorno de las prácticas produce un impacto que se habrá de tener en

cuenta a la hora de definir los aprendizajes (Warner y McGill, 1966). Por lo tanto, el estudiante tendrá que indicar hasta dónde puede implicarse en las prácticas, teniendo en cuenta este impacto. Es la auto-determinación del estudiante, definida como la habilidad para precisar su rol y determinar de qué manera entiende su participación en las prácticas. Así, se establece la planificación conjunta y específica de la formación en las prácticas externas entre la universidad, el centro de prácticas y el propio estudiante. La metacognición de los procesos que se dan en cada uno de los escenarios formativos donde el estudiante aprende de su protagonismo.

Plan formativo. Para llegar a esta planificación conjunta, la Universidad (el grado) y el centro de prácticas han de tener su propio plan formativo; un plan formativo que en los dos contextos contiene elementos tanto teóricos como prácticos. Como dice Zabalza (2011) lo que cambia es el proceso de aprendizaje y los contenidos que se aprenden. Así, cada una de las dos instituciones sabe cuál es su responsabilidad en la formación del estudiante. En la Universidad, este plan formativo se concreta en el Plan docente de las prácticas externas y en el centro de prácticas en un proyecto de formación práctica. Y cuanto más compartido y significado por el equipo profesional del centro esté, mayor calidad tendrá. Conviene que el centro haya concretado previamente las funciones del estudiante, qué hará y hasta dónde. El equipo del centro tiene que establecer cuál será el espacio de experimentación y responsabilidad del estudiante, qué oportunidades de ponerse en el lugar del profesional tendrá que asumir y qué límites de actuación encontrará.

Construcción del conocimiento. La propuesta de prácticas externas se sustenta en la construcción del conocimiento que realiza el estudiante con el acompañamiento del tutor-universidad y el tutor-centro. El estudiante tiene que definir su actuación, que ha de ser activa y prospectiva para ir conformando su aprendizaje. Diferentes acciones y herramientas propician este aprendizaje, no se trata solo de actividades pasivas como escuchar, observar y mirar, sino de poner en juego otras actividades que permitan un aprendizaje más profundo, por ejemplo: participar en debates en el marco del seminario, reflexionar sobre la experiencia en el diario de prácticas, aprovechar las tutorías para cuestionar y cuestionarse, etc.

Selección de centros. Las funciones de los centros de prácticas en este modelo de partenariatado de reciprocidad coloca en primer plano la selección de centro para poder garantizar una formación de calidad. La calidad no viene dada solo por un centro que garantiza escenarios diversos para aprendizajes profundos y por poner en juego las competencias en un contexto en concreto sino, también, por un centro que atiende al desarrollo emocional del estudiante y cuida la dinámica en que se produce su proceso de prácticas: acogida en el centro, clima institucional, inmersión en el ejercicio profesional.

Las competencias

Las prácticas externas permiten poner en juego las competencias del mundo académico y las competencias del mundo profesional. El estudiante llega al centro de prácticas con las competencias disciplinares y transversales del grado ya adquiridas o en proceso de desarrollo. A partir de ellas, y en el escenario de las prácticas externas, en el centro, el estudiante tendrá que ir desarrollando las competencias de la profesión, tanto las profesionales como las personales. Así, el estudiante debería de trabajar:

- Competencias del mundo académico (centro universitario)
 - Competencias disciplinares o específicas del grado
 - Competencias transversales del grado
- Competencias del mundo profesional (centro de prácticas)
 - Competencias profesionales específicas
 - Competencias personales

El plan formativo de los centros de prácticas incide en las competencias del mundo profesional. Como dice Tejada (2005), eso no quiere decir que no se fomenten las competencias transversales y disciplinarias del grado. Estas son necesarias y, muchas veces, imprescindibles para poder afrontar y activar la adquisición del desarrollo de las competencias del perfil profesional. Es decir, el estudiante tiene que llegar a las prácticas externas con unas competencias del mundo académico que activará para la adquisición y el desarrollo de las competencias del mundo profesional. Así pues, desde el mundo profesional, las competencias

académicas no se trabajan explícitamente aunque son detectadas. Es en el Plan docente de la Universidad donde se han de visualizar y ponerlas en juego en los diferentes espacios de aprendizaje como la supervisión. Al mismo tiempo, el espacio de supervisión en la Universidad ha de permitir la retroalimentación entre las competencias académicas y las profesionales.

Pero, ¿cuáles son las competencias de la profesión? ¿Tienen alguna correspondencia con las del mundo universitario? Si se ha diseñado el grado teniendo en cuenta la profesión, encontraremos competencias vinculadas a las prácticas externas. Eso significa que las prácticas externas han de conectar con las competencias profesionales para desarrollar las funciones y tareas de la profesión.

Para una buena calidad de las prácticas externas, hay que dar un paso más. Este consiste en trabajar conjuntamente, mundo académico y mundo profesional, para determinar las competencias profesionales y cómo se vinculan con las académicas. Si las competencias disciplinares o específicas del grado han considerado el mundo profesional, unas cuantas de ellas (el número dependerá del grado) se corresponden con la profesión. Tutor-universidad y tutor-centro han de velar por la consecución de estas competencias en el estudiante.

Como ejemplo se presenta la tabla siguiente que compara las competencias transversales de la Universidad de Barcelona (resaltadas en negra) que están contextualizadas en un grado, y las competencias que buscan los centros cuando contratan a un profesional. Se puede observar la gran coincidencia. Otro ejemplo se puede consultar en Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala (2011).

Tabla 1. Acción entre competencias transversales del grado y personales requeridas por el mundo profesional.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL GRADO	COMPETENCIAS PERSONALES DEL MUNDO LABORAL
<i>Compromiso ético</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica y autocrítica • Conocimiento y aplicación del código deontológico 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido crítico y autocrítica • Crítica sobre la intervención profesional
<i>Capacidad de aprendizaje y responsabilidad</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Capacidad de análisis, síntesis, visiones globales y de aplicación de los conocimientos a la práctica • Capacidad de tomar decisiones y adaptación a situaciones nuevas • Capacidad de gestión del fracaso, de control del estrés y de situaciones de crisis 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso/responsabilidad/madurez (aplicación de normas y regulación del comportamiento propio) • Adaptabilidad y flexibilidad • Toma de decisiones, iniciativa, participación
<i>Capacidad comunicativa</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de comprender y expresarse oralmente y por escrito, dominando el lenguaje especializado • Capacidad de buscar, utilizar e integrar la información 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de ideas con claridad • Gestión de la información, documentación, discriminar y procesar datos con una finalidad
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de comunicación interpersonal positiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar-comunicar, interpretar el lenguaje verbal y el no verbal, actitud de escucha con profesionales y usuarios, capacidad empática. Asertividad
<i>Trabajo en equipo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de colaborar con los demás y de contribuir a un proyecto común • Capacidad de colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, trabajo en equipo, en red • Negociar/saber renunciar, colaborar con profesionales en beneficio de los usuarios, saber rentabilizar el tiempo y eficacia de las actuaciones, saber trabajar: individualmente, en equipo y en red

Fuente: Pérez-Escoda, N.; Novella, A.; Freixa, M. (2010)

Los objetivos

Las prácticas externas por competencias son uno de los elementos clave de la formación integral para la profesión. Es una herramienta básica para la articulación del aprendizaje del estudiante, ya que es el

espacio donde se ponen en juego estas competencias. Permite el intercambio entre el mundo académico y el profesional, llevando a cabo el ejercicio de reflexión sobre la acción para dotarla de contenido teórico, a la vez que se reconstruye desde la experiencia. Esta retroalimentación facilita al estudiante dar sentido a los aprendizajes que ha adquirido, y que sigue adquiriendo. También le permite interpretar la realidad social para actuar y, desde la acción, retroalimentar el marco teórico-práctico de referencia. Este círculo virtuoso entre práctica profesional y construcción teórica requiere aplicar el movimiento de ida y vuelta de la investigación y acción.

Las prácticas externas son un punto de partida en la carrera profesional de cada estudiante, a través del cual comienza a adquirir experiencias, resolver situaciones, planificar actuaciones, desarrollar programas, acompañar a personas en su proceso. Esta experiencia permite al estudiante tener elementos básicos para iniciarse en la profesión.

Así, las prácticas permiten al estudiante un ensayo de las competencias específicas de la carrera profesional. El estudiante ve si puede ser competente o no en este contexto. Se facilitan herramientas para mejorar y profundizar en aquellas competencias menos desarrolladas por el estudiante y para ir discriminando, identificando y construyendo la trayectoria profesional. El objetivo final de las prácticas es que el estudiante sea competente en el desarrollo de su ejercicio profesional y en el proceso de construcción de su identidad profesional.

Otra finalidad de las prácticas externas es despertar una actitud abierta e innovadora, mostrando al estudiante que los campos profesionales están abiertos y en continuo cambio, lo que implica un estado constante de alerta profesional para poder dar respuesta a las nuevas exigencias del entorno. Los cambios continuos y las evoluciones de nuestro contexto implican que el profesional esté atento y predispuesto a generar nuevos espacios de trabajo, actuar en relación con nuevas necesidades y demandas, desarrollar nuevas estrategias, diversificar los canales y métodos. El estudiante no solo ha de percibir la necesidad de la formación permanente y desarrollo profesional, sino que tiene que aprender a ser flexible e innovador o innovadora.

Desde esta perspectiva, los objetivos generales de las prácticas externas, que pueden ser comunes a muchos grados, son:

- Objetivos referidos al aprendizaje de conocimientos. ¿Qué debe saber el estudiante?
 - Adquirir la terminología específica y los conceptos fundamentales sobre en ámbito de intervención.
 - Profundizar en aspectos teóricos y prácticos como vertebradores de las acciones, metodologías y estrategias en el contexto profesional.
 - Comprender los elementos y las condiciones que optimizan el desarrollo de la práctica profesional.
- Objetivos referidos al aprendizaje de habilidades o procedimientos. ¿Qué debe saber hacer el estudiante?
 - Analizar el sentido, la finalidad y los rasgos característicos del ámbito y el ejercicio profesional.
 - Diseñar, planificar, desarrollar y evaluar acciones y proyectos conforme a las necesidades de la realidad y a los acuerdos tomados con el equipo profesional.
- Objetivos referidos al aprendizaje de actitudes, valores y normas de comportamiento. ¿Cómo debe actuar? ¿Cómo debe estar? ¿Cómo debe ser?
 - Tomar conciencia de la actuación profesional desde los principios del código deontológico de la profesión.
 - Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante las intervenciones y acciones observadas en los profesionales del centro y propias del estudiante.
 - Reflexionar sobre el proceso formativo en el marco de las prácticas y el desarrollo de las competencias profesionales.

Los bloques temáticos y los contenidos

A partir de las competencias, se identifican los bloques temáticos con sus contenidos. Para la mayoría de los grados, los bloques temáticos de las prácticas externas pueden tener los mismos ejes variando sus contenidos.

La institución. Se trata de tener una actitud exploratoria hacia la institución de prácticas y su contexto para poder comprender la globalidad de su realidad. Es el conocimiento del nivel de profesionalización del espacio de prácticas: organigrama, recursos, equipo de profesionales, etc.

Los clientes o usuarios. Se trata de analizar para quién y con quién trabajamos, quiénes son nuestros clientes o usuarios, qué demanda hacen, cómo interpretamos esa demanda, el conocimiento de sus características. Se trata del conocimiento en profundidad del objeto de estudio del grado en el ambiente profesional que en algunos casos son personas, otros seres vivos, materias primas, maquinaria y tecnologías o diferentes tipos de procesos y procedimientos. La finalidad es profundizar en el objeto de estudio desde la lógica disciplinar.

La práctica profesional. Se trata de la propia acción del estudiante dentro del centro, es la inmersión en el ejercicio profesional. Supone trabajar contenidos y competencias como la capacidad de autoexploración para analizar sus propias prácticas, para valorar y tomar decisiones y responsabilizarse de sus propias acciones. La finalidad es llegar a la autonomía en la práctica profesional: el estudiante tiene que hacer, y este «hacer» se puede conectar en un proyecto para implementar en el centro de prácticas.

La profesión. Se trata del proceso de construcción de la identidad profesional del estudiante y de la identificación y construcción de su trayectoria profesional. Los contenidos a trabajar se concretan en las propias competencias del estudiante; es decir, el análisis de sus competencias profesionales en el ejercicio para explorar si es competente o no en ese contexto en concreto del centro de prácticas. El análisis de sus competencias transversales es también un elemento a trabajar, como por ejemplo, los valores, la ética profesional y el código deontológico de la profesión. En las prácticas externas de los grados, y específicamente los que tienen una finalidad de atención a las personas, se ponen en juego competencias emocionales y éticas y adquiere especial importancia el protagonismo del estudiante.

El desarrollo personal. Se trata de enfrentarse a uno mismo, con las propias fuerzas y debilidades, con las propias virtudes y defectos. Y es que, en las prácticas externas en centros que trabajan con personas, las emociones y sentimientos juegan un papel fundamental. El análisis de las emociones y sentimientos es uno de los contenidos básicos para ver cómo ha ido evolucionando el estudiante, qué ha cambiado, en qué ha habido una afectación personal, el cuestionamiento de los límites, la relación con el usuario. Finalmente, otro bloque que adquiere mucha importancia tanto para la identidad como para el desarrollo profesional del estudiante es el sentido de las prácticas externas.

Sentido de las prácticas externas. Se trata de trabajar y construir conjuntamente el sentido y el significado de las prácticas externas con el estudiante a partir de la corresponsabilidad. El estudiante ha de encontrar sentido a las prácticas externas para su desarrollo personal y profesional y ser consciente no solo de las competencias que pone en juego sino también de la transferencia de las mismas. El estudiante ha de poner de manifiesto el mapa cognitivo del que parte sobre el espacio de prácticas a partir de la información y experiencia previa. Es la primera anticipación.

Estos bloques temáticos se nutren de las competencias y contenido de las diferentes materias cursadas en el grado y de las que están cursando. Por lo tanto, se integraron en el proceso de las prácticas externas, pues, estas atraviesan vertical y horizontalmente el grado.

Ni la secuenciación de los bloques temáticos ni sus contenidos son cronológicos y lineales. El desarrollo de las prácticas externas en el centro, desde su inicio con la acogida hasta su cierre, marca la temporalización de los contenidos en una espiral.

QUIÉN INTERVIENE: LOS AGENTES

La función docente de los agentes

Desde un modelo de formación de las prácticas externas corresponsables (figura 6, pág. 43) no se puede dejar a la improvisación ni al azar su planificación. Las prácticas requieren de una intencionalidad formativa, consensuada desde las lógicas de la disciplina y desde las lógicas de la práctica profesional. Por eso, no se puede olvidar la importancia de la función docente del tutor-centro y el tutor-universidad.

La función docente de los tutores-centro en la cotidianidad de la práctica profesional

La función docente del profesional del centro es importantísima porque es el/la responsable de estimular la transferencia de competencias consiguiendo así un incremento de estas como resultado de las intencionalidades formativas. El profesional ejerce su función docente principalmente desde la supervisión y el acompañamiento cuyo objetivo es el desarrollo de una identidad profesional a partir del aprendizaje del rol y de la construcción de conocimiento profesional (Vázquez, C.; Porcel, A., 1995). Según Mertens (1998) la supervisión se centra en dos actividades principales:

- el ejercicio sistemático de la reflexión en la acción (pensar-actuar-pensar);
- la cesión de responsabilidades en la acción profesional.

El espacio de supervisión en el centro de prácticas ha de ofrecer unas condiciones de aprendizaje en las que los y las estudiantes desarrollen actitudes abiertas y flexibles, dialogantes, participativas y negociadoras (Hernández Aristu, 2002). Este espacio facilita la revisión de la acción que el estudiante realiza en su centro de prácticas y la revisión del marco conceptual y emotivo que lo conducirán a llevar a cabo una acción de una manera o de otra.

Ser tutor de centro ha de ser una decisión libre, no impuesta ni «asignada» y con el compromiso del centro. Preferentemente, tendría que ser un profesional con una cierta trayectoria y estabilidad en el equipo profesional. A la vez, tiene que ser una decisión de equipo para garantizar que la formación práctica es un proyecto colectivo como institución y/o empresa. Tomar la decisión de ser tutor de prácticas implica saber qué significa serlo. El tutor de prácticas es el profesional referente al centro de prácticas para el estudiante, en quien se fija para aprender el ejercicio profesional a través del acompañamiento de la relación educativa. Un/a candidato/a a tutor/a de prácticas debería interrogarse sobre:

- ¿Qué me motiva a ser tutor o tutora?
- ¿Tengo tiempo para dedicar al estudiante?
- ¿Es una decisión compartida del equipo educativo?
- ¿Qué me implicará acompañar a un estudiante en prácticas?

Ser centro colaborador de prácticas externas significa articular un espacio formativo. Por esta razón, el centro ha de tener un plan formativo de las prácticas. ¿Cómo se entiende este plan? Probablemente, como un documento marco de las prácticas, compartido por el equipo profesional del centro, donde se concretan elementos básicos en relación a la estancia y formación del estudiante, como por ejemplo:

- ¿Cómo planificaré su inmersión en mi ejercicio profesional?
- ¿Qué responsabilidad, en principio, tendrá el estudiante?
- ¿Qué ubicación física tendrá el estudiante?
- ¿Cuándo y dónde haré las tutorías con los estudiantes?
- ¿Cuándo, cómo y con qué usuarios o clientes puede tener oportunidad el estudiante de ponerse en el lugar del profesional?
- ¿Qué documentación le daré?
- ¿Qué hará?
- ¿Estoy dispuesto o dispuesta a tener un estudiante que me acompañe en las diversas actuaciones de mi ejercicio profesional?

El plan formativo de las prácticas puede ir acompañado de una documentación o de un dossier de prácticas del centro en el que se explica la información pública del servicio. De la adaptación del plan formativo

de las prácticas saldrá la concreción del plan de prácticas del estudiante en particular. Pero, como muy bien propone un tutor: «El documento del Plan de prácticas recoge las distintas etapas que desde el centro se diferencian en el proceso. Aun así, el proceso de intervención y autonomía variará dependiendo de su trayectoria personal, profesional y del proceso que realice en el centro.»

Las funciones del tutor-centro para desarrollar su práctica docente son:

- Facilitar al estudiante la adaptación al centro y la integración a la cotidianidad de la práctica profesional procurando que progresivamente aprenda, entienda y se implique con naturalidad en el día a día del centro pasando de la observación a la asunción progresiva de responsabilidades: planificación y ejecución de acciones, aportaciones y propuestas de mejora.
- Otorgar confianza al estudiante, sin dejar de exigir su responsabilidad en el proceso educativo. El tutor o tutora tiene que mostrar confianza en sus potencialidades sin dejar de ofrecerle *feedback* sobre los aspectos que aún tiene que mejorar y exigirle responsabilidad en el proceso formativo. Este aspecto implica favorecer la autonomía a partir de promover en el estudiante la transferibilidad a la práctica de conocimientos teóricos; reforzar positivamente sus acciones profesionales y ofrecer espacios concretos en los que el estudiante desarrolle iniciativas y/o actividades.
- Incorporar al estudiante al ejercicio profesional. Es necesaria la planificación de la incorporación progresiva del estudiante en la acción profesional. Significa identificar ocasiones en las que hay que intervenir más activa y participativamente y poner a prueba las competencias del estudiante a la hora de experimentar las consecuencias y responsabilidades de sus decisiones y/o actuaciones. Implica necesariamente que el tutor-centro deposite su confianza en las potencialidades del estudiante y le ofrezca posibilidades de práctica profesional autónoma donde pueda poner en juego los recursos y competencias que ya domina y que es útil ejercitar con frecuencia para adquirir seguridad y para ir perfeccionándose. Así mismo, posibilita que el estudiante despierte o aplique los aprendizajes hechos con anterioridad desde una vertiente más descriptiva o teórica y pueda complementarlos y aprenderlos procedimentalmente.

- Construir espacios formales e informales de encuentro con el estudiante que permitan resolver dudas periódicamente, planificar el trabajo personal, revisar el plan de prácticas, comentar y analizar las emociones experimentadas y, por encima de todo, motivar y orientar la reflexión sobre su proceso de transferencia de competencias en las prácticas. Nuevamente, emergen los elementos relacionales que tienen que ver con el establecimiento de una relación interpersonal o vínculo basado en la proximidad y el respeto entre tutor/a-estudiante y estudiante-tutor/a.
- Evaluar conjuntamente con el estudiante el período de prácticas, los aprendizajes efectuados y los progresos en las competencias desarrolladas en el marco del mismo. Este proceso requiere la reflexión conjunta tanto de los logros conseguidos como de aquellos aspectos que todavía requieren un mayor desarrollo.

La función docente de los tutores-universidad

En el marco curricular de los estudios universitarios las prácticas se convierten en el entorno indispensable en el que analizar los procedimientos formativos necesarios para contribuir o que cada estudiante aplique de forma competente los conocimientos y las habilidades adquiridas para la ejecución de las tareas profesionales para las que se está formando.

Las funciones que definen las funciones del tutor-universidad son las siguientes:

- Impulsar el empoderamiento de los estudiantes, que son los autores principales de la formación. El tutor-universidad ha de ser capaz de facilitar que el estudiante exprese libremente sus deseos formativos y que asuma la autoría de lo que quiere aprender y cómo lo quiere aprender. Las tutoras y los tutores pasamos a ser acompañantes de aprendizaje. Metafóricamente, los y las estudiantes eligen qué obra quieren interpretar, qué papel representa cada uno y los tutores facilitan los escenarios para poder llevar a cabo la obra.
- Fomentar la autorregulación del aprendizaje. En el marco de la función docente, el tutor-universidad tiene que facilitar momentos estratégicos para poder regular el aprendizaje. Es más, para que la regulación se dé desde los mismos estudiantes. Por eso es

importante favorecer espacios estratégicos y recursos de autorregulación.

- Construir espacios colectivos para fomentar la reflexión sobre la práctica. Se trata de hacer de la reflexión una de las principales herramientas para aprender. Reflexión sobre las acciones hechas en el lugar de prácticas, reflexión a partir de textos de libros y artículos, reflexión a partir del diario de campo, reflexión a partir del visionado de películas, a partir de la presencia o análisis de profesionales que compartan su práctica.
- Acompañar el proceso de las prácticas desde un proceso de investigación-acción. Este acompañamiento facilita que la investigación-acción pueda estar presente entre los recursos formativos, ya sea contrastando fuentes teóricas, ampliando con otras perspectivas, analizando prácticas profesionales o dedicando un tiempo a interpretar todo lo vivido en el lugar de prácticas.
- Compartir referentes teorico-prácticos. Fomentar pequeños grupos dentro del propio grupo-aula permite encontrar momentos en los que todos y cada uno de los estudiantes pueda tener su momento para poder expresar inquietudes, emociones, situaciones que han sido significativas, y el resto del grupo puede acompañar también estos procesos.
- Aprender a partir de la práctica reflexiva. El tutor-universidad ha de propiciar el entorno y los elementos para que el estudiante sea capaz de establecer vínculos entre lo que ha aprendido a lo largo del grado y lo que está viviendo en el lugar de prácticas, donde la realidad profesional adquiere más fuerza porque está contrastada la realidad con la experiencia vivida en los diferentes espacios de prácticas.
- Analizar modelos profesionales y sus competencias. Hay que fomentar el análisis de los diferentes modelos profesionales de las distintas situaciones del estudiante, ver las particularidades de cada uno, ver los diferentes modelos que se desprenden de cada equipo profesional, de cada institución/empresa y de cada realidad concreta. La riqueza de tener al alcance diferentes realidades profesionales hace que el análisis pueda ser rico en matices.
- Contrastar experiencias y extraer buenas prácticas. El tutor-universidad ha de facilitar y promover el análisis para que el estudiante extraiga y discrimine las buenas prácticas de las que no lo son, analizando qué procesos de mejora podrían llevarse a cabo y en qué puede contribuir cómo futuro profesional.

CÓMO, CON QUÉ: METODOLOGÍA

La supervisión como herramienta metodológica

La supervisión es un proceso metodológico de carácter pedagógico que quiere incidir sobre la actividad del estudiante, y que favorece las condiciones para que los significados que construye sean tan enriquecedores y ajustados como sea posible. Esta se encuentra siempre vinculada a las situaciones concretas que los y las estudiantes vivencian en la práctica y que le plantean retos profesionales. Como destaca Hernández Aristu (2002), el espacio de supervisión ha de ofrecer unas condiciones de aprendizaje en las que el estudiante desarrolle actitudes abiertas y flexibles, dialogantes, participativas y negociadoras.

Uno de los principales objetivos de la supervisión de estudiantes es el desarrollo de una identidad profesional a partir del aprendizaje del rol profesional. La supervisión se lleva a cabo con la finalidad de crear un espacio que posibilite la construcción del conocimiento profesional (Vázquez, C.; Porcel, A., 1995). Este espacio facilita la revisión de la acción que el estudiante lleva a cabo en su ámbito de prácticas y la revisión del marco conceptual y emotivo que lo ha conducido a llevar a cabo una acción de una manera determinada.

La supervisión contribuye a la formación y al crecimiento profesional a partir de un proceso en el que las tutoras y los tutores (tutor-centro y tutor-universidad) ayudan a definir y a instrumentar la intencionalidad propuesta por el ámbito específico de práctica de manera que la convierte en acción (Sheriff; Sánchez, 1973). Como objetivos generales destacaríamos los siguientes:

- que el estudiante llegue a construir y revisar permanentemente un marco conceptual que le permita descifrar la realidad y anticipar su acción sobre esta;
- que llegue a construir un marco metodológico, técnico e instrumental a partir del cual se transforme en operativo su marco teórico y se organicen sus acciones profesionales;

- que actúe desde el código deontológico de referencia para el ejercicio profesional revisando los valores y las actitudes propias de un/a profesional.
- que llegue a interiorizar los repertorios de acción necesarios para el ejercicio profesional. Este objetivo implica la consolidación y el desarrollo de capacidades básicas para la realización de su acción profesional.

Estos objetivos se enmarcan en un modelo de supervisión ligado al desarrollo que requiere el reconocimiento de la necesidad de interdependencia entre el currículum y la enseñanza, entre la asignatura y el método, entre lo teórico y lo práctico, entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre las destrezas y las ideas. Se basa en un proceso educativo a partir del cual la persona que aprende crece y va adquiriendo más capacidad de dar significado a la experiencia y, a la vez, de dirigir el curso de nuevas experiencias de una manera más óptima.

La supervisión que hace el profesional del centro, que tutoriza al estudiante durante las horas en que está desarrollando la formación en el campo de la acción, se da en diferentes espacios, que son:

- La actuación directa desarrollando una actividad, iniciativa o acción donde el tutor está presente y actúa como modelo de la intervención de la práctica, y el estudiante no es un observador meramente pasivo sino que tiene un rol activo y reflexivo. Responde a la metáfora de un aprendiz en una carpintería, donde el maestro se irá retirando e irá dando más responsabilidad al estudiante, que habrá tenido la oportunidad de adquirir los referentes para la acción. De alguna forma, como nos proponía Barbara Rogoff, el estudiante irá desplegando puentes, a partir de la cesión y responsabilidad que el tutor le irá dando progresivamente. Como Bruner también nos sugería, irá retirando los andamios que el tutor ha ido construyendo para acompañarlo en el proceso de enseñanza.
- Los espacios de tutoría en el centro, en los que se ha de reflexionar sobre aquello que ha estado presente en la cotidianidad de la actuación y que ha abierto unos interrogantes, que han de encontrar respuesta en la propia actuación y en el marco de los referentes teóricos, presentes en el contexto concreto. Esta supervisión también puede tener lugar en aquellos espacios donde el equipo de profesionales del

centro reflexiona sobre lo que ha pasado y en los que se analizan casos y modelos de intervenciones, entre otras cosas.

La supervisión en la universidad es el marco en que se ha de favorecer la elaboración teórica a partir de la reflexión en y desde la práctica, desarrollando el pensamiento crítico de la intervención de los profesionales. Se caracteriza por espacios en los que se puede reflexionar sobre las actuaciones en los centros y acompañar al estudiante en la construcción de un saber teorico-práctico que le permita volver a la realidad práctica con más seguridad y referentes. Los espacios para que el estudiante esté acompañado en el itinerario académico son:

- los seminarios, donde se desarrolla la propuesta curricular a partir de los contenidos que aportan los estudiantes de la práctica;
- las tutorías individualizadas, en las cuales se puede hacer un seguimiento cercano a las necesidades educativas que tiene el estudiante.

El espacio de las prácticas externas tiene un carácter transversal, en el que confluyen todos los contenidos que han estado presentes en los créditos de las asignaturas obligatorias y optativas. Las prácticas externas han de facilitar la integración de los contenidos de las disciplinas que se van trabajando en la trayectoria formativa del estudiante, a partir del repertorio de experiencias que así lo hacen posible.

Seguramente, hay muchos elementos sobre los que reflexionar que giran en torno de qué contenidos y qué herramientas metodológicas se tienen que establecer para que el modelo propuesto deje atrás el prácticum unidireccional e individualista y pase a ser un modelo de partenariat recíproco. En este modelo, el conocimiento para por la reflexión conjunta, la acción dialógica y la participación activa y corresponsable de todos los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, profundizaremos en algunas de las estrategias metodológicas significativas dentro de las prácticas:

- Los seminarios: espacios de construcción teorico-prácticos.
- El diario de campo: espacio de reflexión personal.
- Las tutorías: espacio de seguimiento y reconstrucción

Los seminarios: espacios de construcción teoricoprácticos

Los seminarios son un espacio grupal de reflexión teórico sobre la práctica y de diálogo permanente con uno mismo, con los demás y con el contexto en el que está inmerso. El tutor-universidad debe crear las condiciones para que sea un espacio de aprendizaje y, por lo tanto, un proceso clave de referencia para el estudiante. Este vive una experiencia muy intensa y es en el espacio de seminario donde se aporta todo aquello que se va experimentando y descubriendo, siendo un espacio de ayuda mutua a la vez que un espacio formativo de aprendizaje. En el seminario, los tutores-universidad acompañan tanto en el proceso de inmersión y observación participativa del estudiante en la realidad, como en el proceso de creación y aplicación de una propuesta. Además, en los seminarios se acompaña al estudiante para la transferencia y el desarrollo de competencias básicas del profesional como: la observación, la ética, la adaptación a la realidad, la flexibilidad, la interpelación y la interrelación de saberes.

Los espacios de seminarios, por lo tanto, son un verdadero observatorio de la realidad y práctica profesional. Incluye también el análisis del proceso personal y profesional de los estudiantes y, al mismo tiempo, de la creación de una dinámica de pertenencia a un grupo que les ha de permitir plasmar lo que viven, la experiencia que van adquiriendo, los procesos de aprendizaje, la interpelación y la interrogación constantes, las competencias que se ponen en juego, las nuevas propuestas-creaciones y su aplicación. Conviene que, desde los primeros momentos del seminario, no se pierda la oportunidad para observar las fases por las que van pasando los estudiantes. Se puede observar perfectamente el recorrido que va haciendo cada uno de ellos y ellas, cómo se sitúan ante la realidad del centro en el que hacen las prácticas y todos los elementos que van poniendo en juego.

Son múltiples las funciones que tienen los tutores-universidad en los seminarios. Una de las funciones fundamentales es ofrecer herramientas y pautas para que el estudiante pueda iniciar un proceso de inmersión que vaya de la observación a la implicación cada vez más autónoma y profesional en una realidad profesional concreta. Otra función es la de planificar los seminarios a lo largo del semestre o anualmente (según el número de créditos ECTS y la planificación de los grados) pues,

los seminarios se desarrollan a lo largo de todo el proceso de prácticas. En esta planificación se pactan los contenidos que hay que trabajar. En este sentido, hay que velar para que los estudiantes del seminario adquieran los conocimientos de referencia del ámbito o los ámbitos en los que participan y aplique todos aquellos saberes que les permitan conocer el contexto profesional que más adelante les ayuden a plantear, implementar y evaluar la propuesta de acción concreta. A lo largo de todas las prácticas externas, en algunos grados hay momentos de una menor presencia en el centro, que coinciden con la dedicación al resto de asignaturas. La distancia que en estos momentos los y las estudiantes pueden tener del centro, permite que se trabajen otros contenidos y con dinámicas diversas no tan condicionadas por el acompañamiento de la práctica. En este momento, hay que centrarse más en la sistematización del proceso formativo de las prácticas y los diferentes trabajos que haya que presentar (informe o proyecto de acción) el estudiante. El cierre del proceso ha de suponer que el estudiante elabore este momento y, por lo tanto, cierre un camino iniciado de relaciones y aprendizajes.

Cada seminario está formado por un número reducido de estudiantes y un docente tutor que es el responsable. El hecho de que sea un grupo reducido facilita la participación de los estudiantes, los intercambios entre ellos, el apoyo mutuo, la profundización en los temas de las prácticas externas y que se ajuste a las necesidades propias del grupo. Como tutor o tutora, es importante conseguir crear en los seminarios un espacio comunicativo, donde todos se sientan cómodos, puedan dar su opinión y donde la participación democrática sea real. En la medida de lo posible, los y las estudiantes tienen que sentir el seminario y el grupo como un espacio y equipo de trabajo propios, donde ellos mismos también se corresponsabilicen en la gestión del mismo seminario. La comunicación a lo largo de este periodo es bidireccional y no solo en los seminarios, sino a través del correo electrónico. Es también una oportunidad para crear, a partir del campus virtual, espacios de fórum que ayuden a mantener el grupo en constante relación y comunicación.

Los objetivos generales de este seminario son:

- Ayudar a clarificar/formular/expresar motivaciones, expectativas y objetivos individuales ante las prácticas.

- Reflexionar sobre las competencias transversales y específicas en el ámbito donde se desarrollan las prácticas.
- Enmarcar el proceso de prácticas en un proceso de investigación-acción.
- Enmarcar el trabajo de prácticas y el informe de prácticas.
- Situar las prácticas en el contexto institucional y orientar en su análisis.
- Acompañar a la integración del estudiante en el centro de prácticas reflexionando sobre su relación con el centro, el equipo y las personas que se atienden.
- Situar los procesos de acción educativa que se realizan en los centros en un marco teórico que permita un análisis y comprensión de los mismos.
- Acompañar los procesos de diseño, implementación y evaluación de las propuestas.

El espacio del seminario es un espacio privilegiado para poder convertir el acto de enseñar y aprender en una experiencia compartida.

Diario de campo: espacio de reflexión personal

El diario de campo es la herramienta pensada para poder reflexionar a partir de lo visto, oído y vivido en el lugar de prácticas y que luego se puede recuperar en el espacio del seminario y también en las tutorías con el tutor-centro para poder seguir reflexionando y aprendiendo.

Se trata de una herramienta en la que la escritura del día a día permite al estudiante avanzar en la profundización de sus aprendizajes. Tiene un carácter eminentemente formativo. En él, la escritura se convierte en un instrumento para el desarrollo y el pensamiento propio que parte de la reflexión y comprensión de las situaciones de intervención a partir de experiencias reales vividas en el centro (Palauàrias y Serra, 2010; Villardón, 2008).

Más concretamente, el diario permite:

- garantizar que todo lo vivido se recoge de una manera procesual;
- dedicar un espacio para poder reflexionar individualmente sobre lo aprendido;
- incidir en el autoconocimiento al analizar cómo siente y actúa ante determinadas situaciones de intervención;

- encontrar momentos para poder mirar atrás y hacer balance del proceso y del trabajo de las competencias de los educadores/as sociales;
- sistematizar lo vivido en el lugar de prácticas.

Pueden encontrarse tantos modelos de diario de campo como personas hay en el mundo. A pesar de eso, se puede consensuar con los estudiantes qué tipo de diario de campo se quiere para las prácticas externas. Así, se pueden establecer categorías de entradas en el diario, de manera que permitan al estudiante ir más allá de la descripción y orientar la reflexión. Algunas podrían ser:

- la descripción de la actividad de cada día de prácticas,
- las funciones de los profesionales,
- las competencias observadas o practicadas,
- los sentimientos y emociones experimentados,
- aspectos o temas de reflexión,
- el resumen del día, en qué nos quedamos, y otras.

Bain *et al.* (1999), citado por Paludàrias y Serra (2010) sugieren un sistema de análisis muy elaborado en relación al diario de campo. Por un lado tiene en cuenta el foco de reflexión (intervención, sí mismo, cuestiones profesionales y destinatarios de la intervención) y, por otro lado, el nivel de reflexión alcanzado por el estudiante en la siguiente escala: narración de hechos, reacción ante la observación hecha, establecimiento de relaciones, elaboración de razonamiento y reflexión más elaborada.

En algunos grados, el diario de campo no solo representa una estrategia formativa que permite profundizar en el autoconocimiento y en el análisis evolutivo de las propias competencias, sino que representa, en sí mismo, un recurso profesional. El diario de campo puede tener muchos formatos y soportes distintos. No podemos olvidar que se trata de una herramienta eminentemente personal, que las categorías de entrada también pueden variar y que las nuevas tecnologías nos permiten darles formatos digitales diferentes (espacio virtual del moodle/campus virtual, site, blog y otros).

Las tutorías; espacio de seguimiento y reconstrucción

Las tutorías son espacios formativos de acompañamiento y guía mucho más cercanos. Independientemente de si las tutorías se realizan con el tutor-centro o con el tutor-universidad, los contenidos a tratar en el marco de las mismas pueden ser muy variados: profesionales, personales, académicos y/o curriculares.

Sus objetivos pueden ser diversos:

- Dar orientaciones claras y soporte en referencia a las diferentes fases y necesidades que puede tener el estudiante durante el proceso de prácticas: cómo establecer la relación con el centro, con el equipo profesional, cómo resolver situaciones delicadas en el lugar de prácticas y otras circunstancias que se den.
- Facilitar la expresión de las emociones y sentimientos que se experimentan, especialmente en situaciones concretas, para ayudar al estudiante en el enfrentamiento o gestión de las mismas.
- Acompañar al estudiante a lo largo de su paso por las prácticas externas ayudándolo a orientar su desarrollo personal académico y profesional. Se trata de fomentar sus capacidades de reflexión crítica, toma de decisiones, autonomía.
- Ofrecer estrategias y recursos para su aprendizaje: sugerir o proporcionar materiales de consulta, fuentes documentales, recursos para el aprendizaje autónomo, la exploración de recursos extracurriculares.
- En algunos grados, el tutor-universidad puede estar vinculado al Plan de Acción Tutorial (PAT) de la enseñanza y por lo tanto ampliará estas funciones juntándose a las establecidas en el PAT.

El papel del tutor de universidad es clave, ha de estar dispuesto en los momentos en que hay que pedir una tutoría a sus estudiantes y a la hora de estar abierto y disponible a la demanda de tutorías por parte de los propios estudiantes.

Al hacer tutorías personales de seguimiento de trabajo o de contacto con el lugar de prácticas, hay que aprovechar estos espacios para acercarse a temas que el estudiante pueda estar viviendo más a nivel personal que emocional y acompañarlo en esta última etapa de su estancia en la universidad.

Puede haber diferentes tipos de tutorías, en general son individuales, pero también puede haberlas grupales, según los temas a tratar. Por ejemplo, es útil diseñar alguna tutoría grupal, especialmente al inicio del proceso de las prácticas, para compartir inquietudes, angustias o expectativas. A medida que avanza el curso, las tutorías adquieren un tono más personal e individual y se tratan temas más específicos siguiendo el ritmo de cada estudiante.

Es importante también elegir el momento y el lugar de la tutoría, reservar un espacio adecuado para favorecer la comunicación, donde realmente se cree un ambiente de complicidad.

No se puede entender la supervisión, como tutor-universidad, sin integrar y abordar la experiencia y los contenidos formativos que se dan en otros escenarios.

CUÁNDO: FASES DE LAS PRÁCTICAS

La secuencia formativa

El proceso formativo de las prácticas externas es complejo y pone en relación un conjunto de momentos y de estrategias docentes que favorecen la transferencia de competencias que se dan simultáneamente en el centro de prácticas, en los seminarios y en el trabajo personal del estudiante.

En la figura 6 se sistematiza el proceso formativo en función de los tiempos, los espacios y los contenidos que emergen del proceso de las prácticas externas.

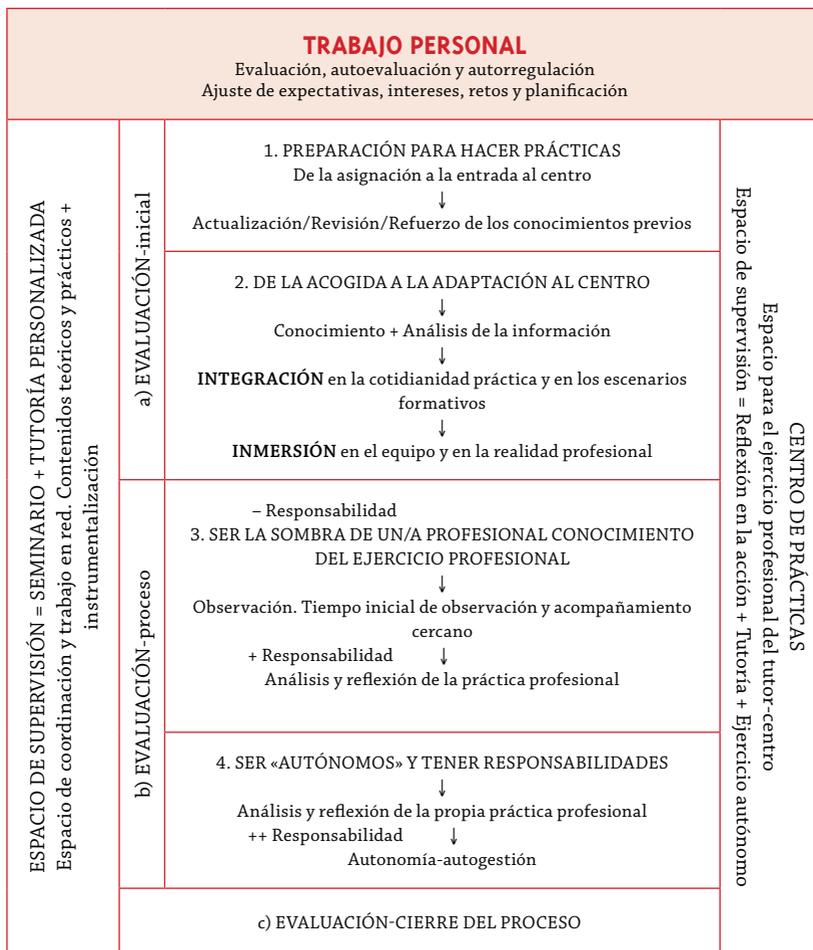
A continuación se describen cada uno de estos momentos:

- Preparación para hacer prácticas.
- De la acogida a la adaptación al centro.
- Ser la sombra de un/a profesional.
- Ser «autónomos» y tener responsabilidades.
- Evaluación-cierre del proceso.

Preparación para hacer prácticas

La incorporación del estudiante al centro es muy importante donde el proyecto colectivo de las prácticas se activa y toma forma. La asignación de una plaza al estudiante implica la comunicación al centro y al tutor de este. Por lo tanto, inmediatamente, lo que era una propuesta de prácticas pasa a tener forma como proyecto específico y a concretarse. Es la coordinación del prácticum quien lo comunica y quien define conjuntamente con el centro los diferentes pasos a seguir. Y el primero es poder preparar el encuentro con el estudiante y ponerlo en relación con el contexto de las prácticas. Este primer contacto personal pretende aproximar al estudiante al tutor-centro para poder establecer las bases de la relación educativa pero sobre todo para conocerse. La aproximación a la representación que tiene el estudiante, los interrogantes que se plantea y los intereses que le han llevado a seleccionar el centro de prácticas son informaciones relevantes para que el tutor-centro pueda concretar más el plan de formación.

Figura 6. La secuencia formativa



A partir del conocimiento mutuo, habrá que iniciar la definición del plan de prácticas. Este irá tomando forma en el propio proceso pero es necesario que el tutor-centro parta de una propuesta inicial que irá ajustando a las singularidades del estudiante. Es importante que el tutor-centro se presente como docente y tenga la representación del proceso de prácticas externas que compartirá con el estudiante. Debe ajustar con el centro este plan, ya que la formación del estudiante de

prácticas es asumida por la dirección del centro y el equipo profesional del centro, y no solo por el tutor-centro.

Es preciso poner a disposición del estudiante las fuentes documentales que le permitan ajustarse a la realidad de las prácticas y del centro. En este primer momento no solo es importante la transmisión oral sino también la documentación que facilite al estudiante profundizar en aspectos conceptuales fundamentales del ámbito y del centro. También los tutores (tutor-universidad y tutor-centro) han de poder concretar cuáles son los conocimientos previos relacionados con el ámbito que se requieren para poder iniciar el período de prácticas, lo que permite al estudiante poder profundizar y/o actualizar estos aspectos. Así, ambos tutores proporcionan al estudiante documentación y bibliografía para iniciar el proceso de prácticas externas con una cierta garantía. Las acciones más relevantes se recogen en la tabla siguiente.

Tabla 2. Acciones de los principales agentes en la fase de preparación.

<p>Tutor-centro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar informaciones básicas sobre el centro y el ámbito. • Organizar una visita informal por el centro. • Explorar las perspectivas e intereses del estudiante. • Concretar y planificar el plan de prácticas en el centro. 	<p>Estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir su rol en el espacio formativo (centro de prácticas, seminario y trabajo personal). • Actualizar sus conocimientos previos. • Planificar su proceso formativo.
<p>Tutor-universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significar y definir el proceso formativo en el seminario y en los demás espacios. • Aproximar al estudiante al centro de prácticas y al ámbito concreto. 	

Los y las estudiantes valoran este primer encuentro en formato de entrevista, visita guiada y/o primeras presentaciones. Pero, aunque puede parecer que se está apuntando a un primer encuentro puntual, este supone para el estudiante un primer aprendizaje: poder gestionar la espera del inicio de las prácticas desde la información hacia una repre-

sentación un poco más ajustada de lo que parece que será su proceso formativo.

De la acogida a la adaptación al centro

Este momento abre un periodo intenso en el que el tutor-centro ha de velar para garantizar la integración e inmersión del estudiante a la cotidianidad de la práctica, al equipo y a la realidad de intervención. Ha llegado el momento de dar forma y continuidad a la propuesta formativa, por eso, de la previsión inicial hay que pasar a las primeras actuaciones.

En una primera entrevista, y en posteriores encuentros, se ha de explicitar la propuesta formativa ya actualizada y consensuada por el equipo profesional. Después será necesario consensuarla con el estudiante, que tendrá que ser capaz de ir planificando su propio proceso de formación. Esta función está presente a lo largo de todo el proceso, pero en este primer momento tiene mayor relevancia pues, según los y las estudiantes, determina las actitudes de unos y otros en la relación educativa. La coplanificación de los procesos de prácticas es imprescindible.

Sentirse integrado en el equipo y reconocido como compañero es uno de los pilares para favorecer la transferencia de competencias. La forma en que el tutor-centro planifique este momento es muy importante, pues trasladará al estudiante y al equipo la representación que tiene de él, dónde lo sitúa y qué protagonismo le da. Ser «el chico/la chica de prácticas» es distinto a ser «(nombre), el/la estudiante en prácticas que está trabajando en este centro y estará un tiempo entre nosotros».

Convertirse en la sombra del tutor-centro implica hacer una inmersión en su agenda profesional. Esta inmersión permite al estudiante conocer desde la acción profesional todos los elementos claves. Así, desde la observación y el análisis de la práctica profesional irá configurando el imaginario que comparte con el tutor y profundizará en los conocimientos teoricoprácticos de la experiencia.

Las acciones más relevantes en este momento se recogen en la tabla siguiente.

Tabla 3. Acciones de los principales agentes en la acogida y adaptación al centro.

<p>Tutor-centro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualizar y consensuar el plan de prácticas. • Presentar al estudiante al equipo de profesionales y a la comunidad. • Profundizar en el contexto del centro de prácticas. • Impulsar espacios de relación con la población que trabaja y/o con el equipo de profesionales. • Definir las acciones e intervenciones del estudiante con el tutor-centro. 	<p>Estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar una actitud exploratoria hacia la institución de prácticas y su contexto. • Profundizar en el territorio, en la realidad del centro y en la cotidianidad de la práctica. • Conocer el marco legislativo de la práctica profesional. • Reconocer las características del grupo de población o del objeto de estudio con el que trabaja. • Construir todo su marco lógico de los proyectos que se desarrollan en el centro de prácticas y que caracterizan su práctica.
<p>Tutor-universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsar la construcción de un marco conceptual para interpretar las claves del ámbito. • Seguimiento del análisis del contexto. • Favorecer la identificación de la red de entidades y servicios. 	

Ser la sombra de un/a profesional

La inmersión en la cotidianidad de las prácticas ha requerido una proximidad entre tutor-centro y estudiante que les ha permitido ajustar sus representaciones mutuas y establecer una relación educativa basada en la confianza de las potencialidades del estudiante y las posibilidades de su progresión. El tutor ha identificado en qué momento se encuentran las competencias profesionales del estudiante e irá ajustando el plan de prácticas para favorecer su desarrollo. Desde la observación del ejercicio profesional, el estudiante tiene la oportunidad de estar presente en las intervenciones de los profesionales para observar su práctica y analizar los referentes de la acción.

El reconocimiento y cesión de algunas responsabilidades al estudiante permite la experimentación profesional cada vez más auténtica y real. Los estudiantes que han podido hacer una inmersión en la vida cotidiana y rutinaria en el centro de prácticas reconocen haber transferido competencias de forma natural y espontánea. La transferibilidad, y por

tanto el aprendizaje, será mayor cuanto más intensa y profunda sea la relación del estudiante con la práctica educativa y el entorno de la intervención. En la tabla siguiente se recogen las acciones que hay que articular en esta fase.

Tabla 4. Acciones de los principales agentes de la inmersión en las prácticas.

<p>Tutor-centro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la entrada al/los servicio/s e integrarlo como parte del equipo educativo, especificando el encargo en su proceso de prácticas. • Implicar al estudiante en procesos de la organización, planificación, ejecución y evaluación de actividades y/o proyectos. • Facilitar la asistencia del estudiante a las reuniones en red entre diferentes servicios, para cursos de formación con el resto del equipo (si procede). 	<p>Estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un diagnóstico de necesidades/demanda/encargos y priorizarlos. • Identificar una acción/actividad a desarrollar que sea un avance en la realidad del centro. • Diseñar un proyecto, acción, programa. • Observar y reflexionar sobre la práctica profesional. • Reconocer las funciones y características de la práctica de los diferentes miembros del equipo profesional.
<p>Tutor-universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser una persona referente en el seguimiento del estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • en el proceso de recogida de información, • en el proceso de adaptación al centro, • en el proceso formativo, • en la adquisición de habilidades, competencias y autonomía. • Acompañar en la planificación de un proyecto de mejora. 	

Ser autónomos y tener responsabilidades

Los estudiantes indican que este es un momento de inflexión en el proceso de la transferencia de competencias, en el que el tutor-centro se retira progresivamente para dar autonomía al estudiante. En este período, adquieren mucha relevancia los espacios de tutorización y seguimiento, pues la retirada de la escena del tutor-centro pone al estudiante en circunstancias a las que tiene que hacer frente desde sus recursos personales adquiridos y concretados en unas competencias específicas que le permiten tomar parte activa de la práctica profesional con confianza pero con un grado de incertidumbre. Es el momento álgido

do donde el estudiante moviliza todos sus recursos y sus capacidades. El acompañamiento en estas sensaciones y en la reflexión de la acción son primordiales para la identificación del momento madurativo de las competencias que se han puesto en relación y han permitido abordar la realidad práctica.

Hay que facilitar que el estudiante tenga oportunidades de transferir sus competencias a situaciones concretas donde el grado de complejidad se irá incrementando para ejercitar más sus potencialidades.

Los espacios de tutorías y seguimientos establecidos hasta ahora se basaban en la observación que el estudiante hacía de la práctica del profesional o de eventos de los «usuarios». En este momento, el contenido para analizar y conceptualizar es la propia experiencia del estudiante. Los temas para reflexionar proceden de su introspección y darán forma ajustada a sus competencias. En este espacio será muy importante abordar cómo se siente y se percibe como profesional, todos los elementos emocionales toman una gran relevancia. Algunos de los aspectos fundamentales de este espacio son:

- a) la reflexión y análisis sobre la intervención del estudiante,
- b) la reflexión sobre la transferencia y desarrollo de las competencias.

Este diálogo desde el yo más íntimo favorece la significación de la teoría y la práctica, la confrontación de las decisiones tomadas y el análisis de la construcción de la identidad profesional. Hemos de hacer constar que en algunos procesos formativos este momento es la perpetuación del momento de acompañamiento pero donde hay una progresión en la cesión de responsabilidades muy poco significativa. El tutor-centro puede considerar que el estudiante no está preparado para este momento, que no ha alcanzado las competencias necesarias para la gestión autónoma y responsable de una práctica concreta. Las acciones que se han asociado a este momento se recogen en la tabla siguiente.

Tabla 5. Acciones de los principales agentes en la fase de autonomía.

<p>Tutor-centro</p> <ul style="list-style-type: none">• Promover la autonomía y autogestión de la práctica.• Establecer espacios de reflexión y seguimiento sobre las responsabilidades cedidas.• Ceder responsabilidades progresivamente.• Impulsar espacios para la autonomía supervisada.	<p>Estudiante</p> <ul style="list-style-type: none">• Implementar una acción/proyecto profesional en el centro.• Evaluar el proyecto implementado por él mismo en el servicio de las prácticas.• Sistematizar la práctica profesional desde la reflexión-acción.• Definir un marco conceptual propio.
<p>Tutor-universidad</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre la responsabilidad y autonomía adquiridas.• Fomentar el análisis de la construcción de la identidad y desarrollo profesional.• Confrontación de la planificación con la práctica profesional.• Fomentar el trabajo en red.	

Evaluación y cierre del proceso

Este momento tiene que impregnar todo el proceso formativo, pero en lo que se ha de convertir este punto concreto es en el ritual para revisar y cerrar la experiencia formativa. Aun así hemos de insistir en que la evaluación está permanentemente presente en las funciones del tutor, pues de alguna forma es el dinamismo que le permite ajustar la ayuda educativa a la evolución del estudiante y por lo tanto concretar sus estrategias docentes. La planificación del trabajo de acompañamiento y soporte del aprendizaje del estudiante en prácticas que hace el tutor-centro, da pie a que en una reflexión posterior pueda identificar aquellas estrategias o mecanismos que utiliza para ayudarlo a entender la realidad de la intervención, provocar la reflexión en el estudiante, analizar el rol profesional que está adquiriendo y desafiarlo a tomar iniciativas de acción y de diseño de la acción.

Este análisis permite abrir un espacio basado en la autoevaluación del estudiante que incorpora aquellos aspectos valorativos que ha identificado en su progresión. Así mismo, permite transmitir los aspectos competenciales que han progresado adecuadamente y aquellos otros que requieren un trabajo más consciente e intencional.

El proceso de formación de competencias se da a lo largo de todo el itinerario profesional y nunca se acaba, por eso sería bueno que el tutor-centro pudiese dar en la evaluación final orientaciones de cómo poder continuar trabajando en esta evaluación. Las acciones más significativas relacionadas con la evaluación y el cierre de los principales agentes se sintetizan en la tabla siguiente.

Tabla 6. Acciones de los principales agentes en el cierre del proceso formativo.

<p>Tutor-centro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar conjuntamente la evolución de las competencias del estudiante. • Orientar, proponer y dar continuidad al plan formativo de las competencias en otras y variadas experiencias. 	<p>Estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante debe observar y reflexionar sobre la práctica de los profesionales. • El estudiante tiene que saber analizar su práctica. • El estudiante ha de tener una actitud crítica para poder elaborar unas conclusiones sobre el proyecto, acción, programa realizado. • El estudiante ha de tener una actitud reflexiva respecto a la evolución de sus competencias. • El estudiante debe tener una actitud reflexiva respecto a las relaciones puestas en juego durante su práctica.
<p>Tutor-universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar y definir la evaluación como herramienta profesional. • Trabajar las primeras impresiones y emociones. • Fomentar la reflexión en la acción de la experiencia profesional. • Integrar la evaluación personal en la evaluación formativa. • Fomentar el trabajo en red. 	

ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y POLÍTICA UNIVERSITARIA

Evaluación acreditativa de los aprendizajes de la asignatura

La evaluación de las prácticas externas es una responsabilidad compartida entre los agentes implicados en el proceso formativo: tutor-universidad, tutor-centro, y estudiante. La evaluación es continua, es decir, presente en todas las fases del proceso, lo que favorece el intercambio y comunicación constante entre los agentes y posibilita la reflexión y reorientación de los progresos del estudiante y de la propia acción docente. Para asignar la calificación, el tutor-universidad asume la responsabilidad de triangular las diferentes informaciones sobre la evolución de las competencias del estudiante en el transcurso de las prácticas. Estas fuentes de información se concretan en:

- la evaluación realizada por el tutor-centro en relación a la experiencia práctica llevada a cabo en la institución;
- la asistencia y participación a los seminarios presenciales de prácticas en la universidad;
- la memoria reflexiva sobre las prácticas;
- el análisis del programa, acción, proyecto en el marco del que realiza las prácticas o el diseño de una propuesta de mejora para el centro de prácticas;
- el seguimiento tutorial con el profesorado de la universidad;
- el informe de autoevaluación de los aprendizajes alcanzados durante las prácticas externas del propio estudiante.

Hay otros aspectos de carácter más formal que también se tienen en cuenta a la hora de la evaluación y que forman parte de las competencias de «saber estar» que constituyen un prerrequisito formativo para el futuro profesional: formalidad en la matriculación y cumplimiento de los términos establecidos por el proceso de prácticas externas del grado, el cumplimiento de los acuerdos de prácticas (horarios, tutorías, realización de los trabajos requeridos y otros).

La evaluación acreditativa toma como referencia el conjunto de competencias, específicas y transversales, que hay que desarrollar en el marco de las prácticas externas y las valora partiendo del criterio de nivel de alcance (Mateo, 2009; Puigvert, 2009).

Estos criterios se concretan en cuatro niveles de alcance:

- a) El resultado del aprendizaje se ha alcanzado de manera Excelente.
- b) El resultado del aprendizaje se ha alcanzado de manera Notable.
- c) El resultado del aprendizaje se ha alcanzado con el mínimo de calidad. Representa el nivel más Básico de Suficiencia.
- d) No supera el nivel mínimo necesario que exige la competencia.

Cada uno de estos niveles podría ser susceptible de concreción en términos de evidencias específicas correspondientes a la competencia concreta de la que se trate.

Y para avanzar: las prácticas externas, una cuestión de política universitaria

En el marco del EEES, las prácticas externas adquieren un papel esencial en y para la formación global de un profesional competente, en el sentido de que las capacidades o recursos se movilizan verdaderamente durante la práctica profesional. La universidad necesita a los profesionales en activo y a las instituciones (centros y servicios) donde se lleven a cabo sus tareas profesionales para poder implementar las prácticas externas por competencias. Los centros colaboradores se convierten, entonces, en centros propiamente de formación. En este marco, la universidad ha de impulsar ciertas líneas de actuación, como las que se proponen a continuación.

Organización

Un primer elemento organizativo es la creación y gestión de una red de centros colaboradores que ofrezcan sus centros como espacios formativos siguiendo la lógica de una formación por competencias.

La experiencia de las autoras muestra la dificultad de esta gestión y cómo se ha ido haciendo cada vez más compleja. De la voluntariedad de un profesorado que siempre había apostado por las prácticas, se ha llegado a la consolidación de un Equipo de Coordinación de Prácticum para cada uno de los grados formado por profesorado de todos los Departamentos. De una labor solitaria del profesorado, que realizaba también las tareas administrativas, se ha pasado a una gestión administrativa realizada por el Personal de Administración y Servicios con la creación de una Oficina de Prácticas y su regulación desde donde se toman las decisiones que afectan globalmente a las prácticas externas de todas las enseñanzas. Las prácticas externas necesitan una organización administrativa propia, sea cual sea, pues es una de las puertas de la Universidad que se abren a la sociedad. En este sentido, Zabalza (2011: 35) indica en relación a la red de centros colaboradores: «Tan importante es este aspecto que se ha convertido en uno de los ejes de marketing de las instituciones universitarias privadas».

Si desde la oficina de prácticas se toman decisiones globales de facultad, cada grado, mediante su consejo de estudios o el órgano equivalente, decide sobre las prácticas externas.

El consejo de estudios o el órgano equivalente es el organismo responsable de revisar y aprobar la estructura, la reglamentación, los contenidos y el funcionamiento de las prácticas externas. El o la jefe de estudios vela por el cumplimiento de los acuerdos tomados por el consejo de estudios o el órgano equivalente y resuelve las dificultades a las que no se puede dar respuesta desde el equipo de coordinación.

El consejo de estudios o el órgano equivalente delega la gestión al equipo de coordinación del prácticum. Esta gestión tiene dos vertientes principales:

- la responsabilidad de la red de instituciones colaboradoras externas,
- el liderazgo de la docencia de las prácticas externas.

Responsabilidad de la red de instituciones colaboradoras externas

El equipo de coordinación de prácticas externas es el responsable de la investigación, mantenimiento y seguimiento de las relaciones con la

red de instituciones o centro de prácticas externas. Se considera importante ofrecer al estudiante un centro de prácticas de calidad y de acuerdo con sus preferencias de ámbito. Así pues, la lista de centros colaboradores no es estable, sino que se revisa y modifica anualmente para garantizar una plaza de calidad. El equipo de coordinación establece la lista anual de centros cuyos criterios de inclusión, en nuestro caso, son los siguientes aunque pueden extrapolarse a diferentes grados:

- Trabajar en un ámbito preseleccionado por los estudiantes del curso que corresponda.
- Tener disposición a acoger a un estudiante en prácticas y aceptar las orientaciones y los períodos de prácticas externas de la enseñanza.
- Disponer de un profesional de referencia (con los mismos estudios) que pueda autorizar las prácticas del estudiante. El estudiante en prácticas no puede sustituir u ocupar puestos de trabajo propios de la institución.
- Disponer de un proyecto educativo, un plan de trabajo de prácticas y una normativa de funcionamiento que permitan aprender el trabajo del profesional.
- Ofrecer al estudiante en prácticas herramientas e instrumentos para el aprendizaje del ejercicio profesional.

Liderazgo de la docencia de las prácticas externas

El equipo de coordinación es el responsable de organizar, analizar y elaborar las propuestas de mejora en relación a la materia de las prácticas externas. Su funcionamiento es similar al del coordinador de asignatura, pero no solo coordina la asignatura sino también, y desde la interdepartamentalidad, la materia, pues la asignación de la docencia implica a todos los departamentos de la Facultad.

De la materia diseñada por el equipo de coordinación para las prácticas externas pueden surgir una o varias asignaturas que se implementan en diferentes cursos, principalmente en tercero y cuarto de grado. Por lo tanto, tiene la visión vertical de esta asignatura que le da la perspectiva para poder elaborar los niveles de competencia a alcanzar. El equipo de coordinación realiza, pues, la propuesta del Plan docente de las asignaturas.

La asignatura de prácticas externas tiene asociada una gran cantidad de profesorado, los tutores-universidad y los tutores-centro, porque sus características demandan un número reducido de estudiantes. Por lo tanto, se hace necesaria la coordinación del profesorado de la asignatura para que se trabajen los mismos contenidos con las adaptaciones que sean necesarias según el grupo.

Reconocimiento institucional de la función de los tutores-centro

Como ya hemos dicho durante todo el texto, un partenariado recíproco no puede entenderse sin la función docente de los tutores-centro, pues estamos hablando de una corresponsabilidad en la función docente. En este sentido, se hace necesario el reconocimiento por parte de la universidad de la figura del tutor-centro: un reconocimiento explícito de este profesional como integrante de la institución universitaria. Corresponde a la universidad encontrar el modelo o la figura más adecuada para esta función de tutor-centro.

El reconocimiento de la función de los tutores-centro también pasa por los propios grados o facultades. Estos órganos pueden ofrecer espacios tanto de formación para estos profesionales en su función docente como para compartir con el tutor-universidad y el estudiante el resultado de las prácticas, por ejemplo, mediante jornadas donde se explicitan los proyectos de mejora realizados por los estudiantes.

CONCLUSIONES

Condiciones que se tienen que dar en unas prácticas externas para alcanzar el éxito

Las prácticas externas, como cualquier asignatura, no se pueden improvisar. Requieren un diseño y una planificación que se apoya en unas condiciones mínimas que garanticen su desarrollo. A continuación se presentan las condiciones prioritarias para garantizar la calidad de las prácticas externas.

- La coordinación del prácticum ha de superar las funciones administrativas para centrarse en funciones docentes y académicas como diseñar los planes de estudios, dinamizar a los agentes implicados, acompañar al equipo docente de la asignatura y a los tutores-centro en sus funciones, entre otras.
- Hay que configurar un proyecto colectivo en el que todos los integrantes definan las claves de este modelo de prácticas externas. La coordinación debe liderar la construcción de un marco referencial que ha de ser compartido por todos los agentes implicados.
- La docencia de esta asignatura no recae solo en el tutor-universidad. Hay que reconocer la función docente del tutor-profesional y se le ha de acompañar en su desarrollo.
- Los estudiantes no son simples protagonistas, sino activistas de su formación y de la de sus compañeros. Hay que impulsar espacios de acompañamiento del estudiante para que defina y redefina su rol en el proceso de las prácticas, para que sea corresponsable de su formación y de la construcción de su identidad profesional.
- Es importante diseñar espacios de encuentro entre todos los agentes implicados que, lejos de ser espacios de control, se conviertan en claves de la construcción de la confianza mutua y de objetivos compartidos desde el conocimiento y reconocimiento de las propias funciones.
- El equipo docente tiene que convertirse en un motor de transformaciones y de innovación docente que invite a la identificación de nuevas estrategias docentes y que dé soporte a la función docente de los otros agentes.

- Es imprescindible la confianza y soporte del consejo de estudios o el órgano equivalente y de la Facultad para el correcto desarrollo de las funciones de la coordinación y del equipo docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMENGOL, C.; CASTRO, D.; JARIOT, M.; MASSO, M.; SALA, J. (2011). «El prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación». *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- BALDWIN, T. T.; FORD, K. J. (1988). «Transfer of training: A review and directions for Future Research». *Personal Psychology*, 41, 63-105.
- BROAD, M. L.; NEWSTROM, J. W. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo. Un modelo estratégico para garantizar un alto rendimiento de sus inversiones en formación*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces, S. A.
- DE ANDRÉS, J. (2000). «El análisis de estudios cualitativos». *Revista de Atención Primaria*, 25(1), 42-46.
- DOMINGO, A. (2009). «El prácticum en los nuevos planes de estudio». En: Raposo, M. et al. (coords.). X Symposium internacional sobre prácticum y prácticas de empresa en la formación universitaria, Poio, 29 de junio-1 de julio de 2009.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M. (2011). *El desenvolupament personal y professional dels estudiants d'educació social. Eines i orientacions des de l'enfocament reflexiu*. Gerona: Editorial les Aligues.
- GONCZY, A. (2001). «Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias». En: Argüelles, A.; Gonczy, A. *Educación y capacitación basadas en normas de competencias*. México: Limusa, 38-40.
- GOÑI, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- HASCHER, T.; COCARD, Y.; MOSER, P. (2004). «Forget about theory-practice is it? Student teachers' learning in practicum». *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10, (6), 623-637.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (comp.) (2000). *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Valencia: Nau Llibres.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- MERTENS, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

- NOVELLA, A.; FORES, A.; FUENTES, N.; PÉREZ-ESCODA, N.; FREIXA, M.; COSTA, S.; CARAMÉS, M. (2010). *Quadern de pràctiques externes. Material del tutor/a de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona (en prensa).
- NOVELLA, A.; PÉREZ-ESCODA, N. y FREIXA, M. (2009). «Aprentatge, competències i la seva transferibilitat de de la mirada dels estudiants». Congreso Internacional UNIVEST09 Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad. Universidad de Gerona. Recuperado el 16 de julio de 2010, de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/1888/1/182.pdf>
- (2010). «La funció docent del tutor-professional en el marc del practicum». VI Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. «Nous espais de qualitat en l'Educació Superior. Una anàlisi comparada i tendències». Documento digital.
- NOVELLA, A.; PÉREZ-ESCODA, N.; FREIXA, M.; CARAMÉS, M.; COSTA, S.; FORÉS, A.; FUENTES-PELÁEZ, N. (2010). «El practicum: Espai de transferència de competències y el desenvolupament professional». *Quadern de Pràctiques. Tutor-centre*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona (en prensa).
- RUÉ, J. (2008). «Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad». *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico 1: «Formación centrada en competencias». Recuperado el 16 de julio de 2010, de: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/rue.pdf
- SÁEZ, J. (2009). «El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas». *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 16, 9-20.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J. (2005). «El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo». *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7, (2). Recuperado el 11 de octubre de 2008, de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- (2007). «Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional». *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/6. Recuperada el 8 de mayo de 2009), de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1806Tejada.pdf>
- VÁZQUEZ, C.; PORCELI, A. (1995). *La supervisión. Espacio de aprendizaje significativo. Instrumento para la gestión*. Colección INTRESS 7. Zaragoza: Certeza.

- ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo enseñar y aprender competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2007). «Buenas prácticas en el Practicum,: bases para su identificación y análisis». En: Cid *et al.* (coords.). IX Simposium Internacional sobre practicum. Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Buenas prácticas en el PRACTICUM. Poio, 35-48. Recuperado el 16 de julio de 2010, de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2007/ZABALZA%20BERAZA.pdf
- (2011). «El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión». *Revista de Educación*, 354, 21-46.
- WARNER, S.; MCGILL, I. (eds.) (1996). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

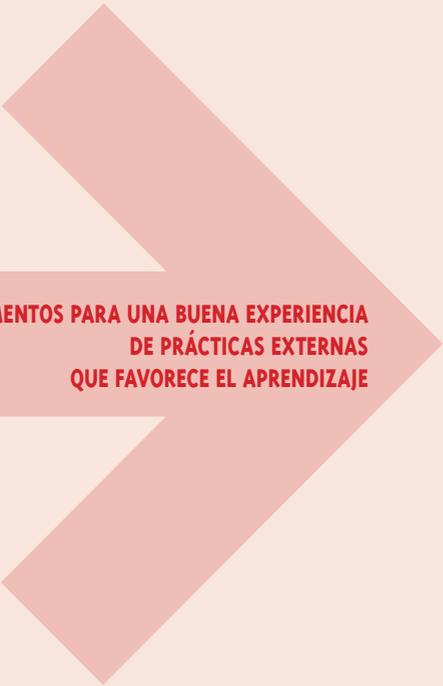
EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.

Si los cambios exigidos son significativos o afectan a parte del texto, el nuevo original se somete a la evaluación de dos expertos externos y a un miembro del Consejo de Redacción. El proceso se lleva a cabo como un «doble ciego».



**ELEMENTOS PARA UNA BUENA EXPERIENCIA
DE PRÁCTICAS EXTERNAS
QUE FAVORECE EL APRENDIZAJE**

Montse Freixa Niella
Ana M. Novella Cámara
Núria Pérez-Escoda