

Formar para transformar

Cambio social y profesiones educativas



Julio Vera Vila
(coordinador)

GEU
EDITORIAL

© Los autores

Edita: Editorial GEU

ISBN: 978-84-17748-80-7

Depósito Legal: GR-1363-2019

Diseño de portada: Luis Arance Ortega

Maquetación: Lola Castillo de Toro

Imprime: Lozano Impresores S.L.

Distribuye: Editorial GEU

Tel.: 958 80 05 80 - Fax: 958 29 16 15

<http://www.editorialgeu.com>

E-mail: info@editorialgeu.com

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Reservados todos los derechos.

21 EL PAPEL DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Miquel Martínez Martín (Coord).

Universidad de Barcelona

Ignacio Calderón Almendros

Universidad de Málaga

Patricia Villamor Manero

Universidad Complutense de Madrid

1. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA DIVERSIDAD

1.1. La formación de profesionales y la articulación entre teoría y práctica

La tarea de los y las profesionales de la educación y en especial la de los y las docentes se enfrenta a nuevos retos que son de relevancia para que su función social se ajuste a lo que la sociedad actual espera de la educación. Si nos fijamos en los estudios prospectivos sobre la educación y en las recomendaciones de los organismos internacionales, identificamos tres desafíos que merecen ser destacados porque demandan nuevas formas de llevar a cabo su tarea. Son los siguientes: deben preparar en y para la actual sociedad del conocimiento y de la diversidad procurando que sea más inclusiva; con niveles de incertidumbre elevados; y con frecuencia en contextos de desigualdad y déficits en materia educativa, social y ambiental.

La formación inicial es el primer tramo de su desarrollo profesional al que le siguen los primeros años de incorporación a la actividad y de desarrollo profesional. Diferentes propuestas de mejora en la calidad de la formación de profesionales de la educación y de la docencia en particular (MIF, 2017; Grup de Palma, 2018; ME y FP, 2019) incorporan la necesidad de intensificar su formación en centros e instituciones, en la realidad educativa, mediante las prácticas y practicum correspondientes y proponen que se atienda de manera especial su primer año de incorporación como profesionales en activo.

En la sociedad actual ser profesional de la educación no consiste, ni siquiera en el caso de la docencia, en enseñar unos conocimientos para la incorporación de las generaciones más jóvenes a estudios posteriores o al mundo del trabajo. Debe atender además el desarrollo de competencias, el aprendizaje de actitudes y la construcción de valores que hagan posible que las personas con las que desempeñan su tarea sepan seleccionar la información que les rodea, la comprendan críticamente, sean capaces de gobernar sus vidas y lo hagan de manera que contribuyan a que este mundo diverso y plural sea habitable y sostenible. Para desempeñar bien esa tarea no basta una formación docente de carácter académico por muy bien que en la misma se integren teoría y

práctica. Requiere además una formación en el lugar de trabajo, requiere conocimiento teórico, desarrollo de competencias que permitan movilizarlo y abordar situaciones de la práctica y además conocimiento práctico. La formación de profesionales de la educación debe completarse con un conocimiento práctico que no es la aplicación práctica de lo que ha aprendido en su periodo de formación, ni el conocimiento sobre la práctica sino que es un conocimiento que se construye sobre las situaciones concretas de su propia práctica en el contexto real del aula y de la escuela, del espacio educativo y de la institución y como miembro de un equipo de profesionales y de una comunidad. Esta formación es la que le permitirá ser competente en aquellos dominios de su quehacer profesional que hoy más demanda la sociedad. Sin esta integración sistémica —no por mera yuxtaposición de conocimientos parcelados— de saberes derivados de la formación teórica, del conocimiento sobre la práctica y del conocimiento práctico, es difícil lograr la calidad en la formación de profesionales de la educación que la sociedad espera. Los problemas ante los que se enfrentan no pueden preverse con la suficiente antelación como para poder hacerles frente con la formación académica teórica y práctica que actualmente ofrecen nuestras facultades. No se trata, ni mucho menos, de sustituir la formación académica ni de infravalorar los esfuerzos que se están haciendo para mejorar la articulación entre teoría y práctica educativa. Se trata de enfatizar la relevancia de un tercer componente en la formación inicial que ha sido y es motivo de análisis y estudio desde hace ya algún tiempo y al que nos referiremos más adelante: el conocimiento práctico (Clarà y Mauri, 2010).

1.2. La formación de profesionales de la educación en la sociedad del conocimiento

No resulta fácil referirnos genéricamente a la formación de profesionales de la educación cuando es obvio que desempeñan tareas bien diferentes y atienden objetivos y retos de naturaleza diversa. No se espera lo mismo de profesionales de la educación social que de la docencia, de la pedagogía o de la psicopedagogía por citar las titulaciones más frecuentes que habilitan para el ejercicio de esta profesión. Sin embargo, sí es posible identificar determinados saberes y formas de hacer y de estar comunes no tanto en cuanto conocimientos y contenidos de aprendizaje informativos y conceptuales como en cuanto estrategias procedimentales, actitudes, valores y competencias. Además de los conocimientos y competencias que clásicamente se les atribuyen (UNESCO, 2015) se destacan hoy como principales aquellas que en el ejercicio de su función les permiten:

- Comprender la diversidad.
- Ser inclusivos y desarrollar competencias para vivir juntos, proteger y mejorar el entorno.
- Fomentar ambientes que sean respetuosos, favorecedores de autoestima y de autonomía utilizando un amplio abanico de estrategias pedagógicas y recursos didácticos.
- Relacionarse eficaz y eficientemente con la comunidad, atender las pequeñas cuestiones que preocupan por ejemplo a padres y madres sobre sus hijos e hijas y hacerlo con la autoridad moral que la comunidad le otorga cuando hace bien su tarea.
- Trabajar en equipo con otros profesionales.
- Conocer a la infancia, juventud y población adulta con la que trabajan y saber relacionar lo que pretenden lograr con su tarea educadora y quieren que aprendan, con los intereses y contextos de vida de ellos y ellas.
- Integrar un espíritu transdisciplinar y un enfoque interdisciplinar que guie su actuación en clave de racionalidad y creatividad.
- Mostrar un sistema de valores que reconozca el valor de lo local en clave global.

Estas competencias se aprenden movilizando ante situaciones reales todos los recursos cognitivos que la formación académica —teórica y práctica— les ha ofrecido. Por ello el componente práctico en la formación de profesionales de la educación —al igual que lo que sucede en la mayoría de ocasiones en las que la profesión está relacionada con la atención a personas— no es un plus de calidad en la formación sino una condición necesaria en el modelo formativo sin el cual es difícil alcanzar la calidad que se espera en el ejercicio de las profesiones educativas. Ciertamente, y como ya se ha afirmado, el periodo de formación inicial es el primer tramo del desarrollo profesional, y no todo lo necesario para el ejercicio profesional puede aprenderse en ese periodo. Sin embargo y a pesar de la necesidad y relevancia de programas de incorporación a la profesión también denominados de inducción, el periodo de formación inicial tiene una incidencia notable en la formación del carácter y de la identidad profesional y estos se conforman principalmente en el contexto de la práctica profesional, aunque sea como aprendices aún o noveles en la profesión.

De manera especial lo anterior afecta a la formación de profesionales de la educación en el ámbito de la docencia. La formación de docentes debe hacer frente a un conjunto de concepciones, algunas ingenuas y nada convenientes, sobre la docencia y lo que significa aprender y enseñar que se han alimentado a lo largo de la vida escolar que como estudiantes han tenido los ahora estudiantes en nuestras facultades. Por ello, el horizonte de aprendizaje hacia el que debe avanzar la escuela no es el de la mera adquisición de informaciones para su transformación en conocimientos. El horizonte debe situarse en la creación de conocimiento por parte de los y las que aprenden y en su capacidad para compartir y profundizar en los conocimientos ya existentes. Avanzar hacia este horizonte supone que desde los primeros años de la escolaridad los modelos de aprendizaje deben ser de profundización y de creación de conocimiento (Kozma, 2012).

En el modelo de profundización del conocimiento las asignaturas curriculares están interconectadas entre sí para poder crear proyectos transversales en los que se trabajen distintas áreas de conocimiento y un pequeño número de conceptos que permitan una comprensión profunda de aquello que se investiga y estudia. Y además y de manera especial debe saber compartir los conocimientos de su especialidad con los del resto de docentes para construir juntos propuestas pedagógicas que superen las clásicas asignaturas. Es el modelo hacia el que transitan o en el que se encuentran las escuelas que procuran mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos.

En el modelo de creación del conocimiento los y las estudiantes pueden crear conocimiento por sí mismos, pueden innovar y aprender de forma continua, ser más activos e incluso implicarse y comprometerse en proyectos sociales de desarrollo sostenible. De algún modo, este enfoque pone el énfasis en la capacidad de las personas para aprender durante toda la vida. Desde este enfoque, el conocimiento que se crea y se comparte supone un aprendizaje profundo y el desarrollo de capacidades y competencias transversales, y requiere trabajo colaborativo entre el profesorado, implicación en proyectos de innovación, mejora y trabajo en red, para crear nuevo conocimiento y nuevas formas de enseñar. En este modelo y para alcanzar un buen nivel de aprendizaje en términos de la sociedad del conocimiento son necesarios profesionales de la educación que además de ser buenos conocedores en su ámbito del conocimiento y en su especialidad tengan una buena formación teórica que les permita pensar en y sobre el aprendizaje y la educación, un conocimiento de la realidad y la práctica educativa y una buena formación basada en la reflexión sobre situaciones concretas de práctica educativa y de trabajo colegiado entre docentes.

Para lograrlo se necesita una formación que garantice que están bien preparados en lo que se ha denominado las capacidades del siglo XXI: responder con flexibilidad a problemas complejos; comunicar de manera eficaz; gestionar la información; trabajar en equipo; utilizar la tecnología y construir conocimiento (Kozma, 2012).

Estas capacidades pueden ser potenciadas mediante actividades formativas integradas en los currículos de formación de los diferentes grados y masters pero sin duda su puesta en escena es la que permitirá valorar si tal capacidad conlleva la competencia necesaria para abordar satisfactoriamente las situaciones reales de aprendizaje, construcción de conocimiento y convivencia que conforman la realidad educativa. De nuevo el componente práctico y el conocimiento que el práctico —el profesional en formación o novel— construye y comparte sobre las situaciones concretas de su práctica son fundamentales.

1.3. Las profesiones educativas en contextos de diversidad e incertidumbre

Una de las constantes dificultades que presenta la formación de profesionales de la educación y de docentes en particular en los contextos de incertidumbre y de cambio de la sociedad líquida (Bauman, 2002, 2003, 2007) en la que todo es precario, provisional y cambia a un ritmo vertiginoso, es que no podemos enseñar lo que aún no conocemos. No sabemos lo que ocurrirá mañana, las condiciones y las necesidades de la infancia, los requisitos que ha de cumplir un profesional para responder a esas necesidades, ni tampoco las condiciones institucionales y de trabajo que tendrán dentro de unos años. Estos cambios inciden de forma contundente en la sociedad, y también en las demandas sociales y los deseos de cambio educativo que siempre irán detrás de las transformaciones sociales.

En el informe elaborado por Botkin et al (1990), titulado “Aprender horizontes sin límites”, al hablar del cambio social utilizaba la idea de desfase humano, definido como “la distancia que media entre la creciente complejidad y nuestra capacidad para hacerle frente”. El aprendizaje se presenta como la única posibilidad para hacer frente a la aceleración de cambios de la compleja sociedad actual. Toffler (1976) también insiste en esta idea. La velocidad de los cambios es muy superior a la capacidad del ser humano para responder a ellos, y las herramientas que hemos generado van quedando obsoletas cada vez con mayor velocidad.

Por su parte, Tedesco (1995) señalaba que existe un déficit de socialización, un desfase entre las demandas sociales y la adecuación del sistema educativo para responder a ellas eficazmente y además no sabemos qué finalidades debe cumplir. La crisis del sistema educativo tiene que ver con la carencia de un mínimo consenso capaz de definir hacia dónde deben dirigirse las instituciones educativas. En España, en los últimos 50 años hemos pasado por cinco leyes generales de educación, y el pasado mes de febrero fue aprobado en el Consejo de Ministros **el Proyecto de Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)**. En este escenario de incertidumbre se mueven los profesionales de la educación y en particular el profesorado, al arbitrio de cambios sin consenso que aprueban cada uno de los partidos que vienen alternándose en el poder en las últimas décadas. Sin embargo, todas estas leyes proclaman la función compensadora de desigualdades de la escuela, y entretanto, en 2008 se ratifica en España un tratado internacional en el que también se aborda esta cuestión:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles (Artículo 24, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España el 3 de mayo de 2008).

La formación de profesionales de la educación en este contexto no es fácil. Anotamos a continuación algunas características que conforman la realidad educativa actual. En concreto, el sistema escolar se encuentra en la tesitura de evitar convertirse en filtro de la población, a la vez

que desde organismos supranacionales se insiste en la clasificación estandarizada de aprendizajes, de escuelas y de sistemas educativos.

También se ven alteradas las identidades nacionales y culturales con la globalización. Las tensiones entre las políticas dentro y fuera de los estados suponen un cambio complejo en el proceso de construcción de las identidades culturales. La complejidad del entramado de significados que se comparten en tan diversos niveles, dificultan la labor de una escuela que ha de cohesionar socialmente una población con múltiples afiliaciones, gran incertidumbre y acechada por nuevas formas de exclusión. Los sistemas educativos han asumido procesos de socialización divergentes, reconociendo las diferencias de unas sociedades plurales en las que han de respetarse los valores de las minorías. Sin embargo, los últimos movimientos políticos a escala global están poniendo en alerta estos planteamientos con la emergencia de concepciones fundamentalistas y autoritarias.

Todo esto, unido a la fuerte transformación de la institución familiar durante las últimas décadas, descarga buena parte de la socialización en la escuela, en la que se transforman las relaciones interpersonales. En unas décadas, la figura docente ha pasado de tener todos los derechos a compartirlos con el alumnado, la autoridad del docente se ha visto cuestionada, los problemas de convivencia han pasado a tener relevancia dentro de la vida de los centros escolares. En los últimos años se muestra un interés y preocupación crecientes por las emociones y el bienestar o malestar que experimenta el alumnado en la escuela (Fernández Enguita, 2018).

Por otra parte, la saturación de información requiere nuevas competencias, habilidades y destrezas para el desarrollo de una ciudadanía crítica, que sepa seleccionar, ordenar, valorar y asimilar la información relevante para construir conocimiento útil. La ciudadanía necesita poder defenderse de las trampas de la sociedad neoliberal, prever nuevas formas de poder y dominio, y desarrollar nuevas posibilidades de relación más justas para todos y todas. Aprender para participar en la vida pública, para tomar parte en la construcción del mundo y no ser cosificado como objeto al arbitrio de poderes, que seducen a través de la imagen, la publicidad, la mentira, la manipulación de las emociones, etc. Por todo ello, los y las docentes y profesionales de la educación en general necesitan aprender a constituirse no como técnicos que aplican lo que otros dicen, sino como intelectuales que cuestionan, trabajan y construyen praxis educativas que contribuyan al desarrollo de sociedades más justas y alumnado más crítico (Giroux, 1990). Porque el saber es siempre precario, incluso el que llamamos científico.

En este contexto en la tarea profesional decae la importancia de la memorización y la implementación de procesos sencillos y en ocasiones excesivamente burocráticos y se incrementa la importancia de la capacidad de regular ambientes y climas, cuidar la relación educativa, personalizar el aprendizaje y el trato, atender la singularidad de cada educando y de su familia, y aprovechar la potencialidad del entorno y de la comunidad como recurso pedagógico.

La tarea profesional no está sujeta a protocolos y procesos que sin más garanticen la calidad. No es una tarea fácil. Está sometida a diferencias individuales y culturales en los sujetos y poblaciones con los que trabaja, a diferentes niveles de comprensión de los mensajes que formula, y a urgencias en las respuestas a las preguntas que le plantean que no pueden elaborarse sólo a partir del conocimiento científico en psicología y en pedagogía sino que requieren una disposición favorable a integrar el conocimiento científico y académico que su formación le debe proporcionar con la sabiduría popular presente en su contexto de trabajo y en la población y territorio con el que trabaja.

Todo lo anterior se aprende mejor cuando la formación inicial incorpora tiempos y espacios para vivir la realidad educativa en centros e instituciones y propiciar el sentido de pertenencia como miembro de una comunidad que aprende y en la que aprende.

Se forman mejores profesionales cuando en su formación se presta atención no sólo a los aprendizajes en términos cognitivos y relacionados con las áreas del conocimiento de tipo conceptual o procedimental sino cuando se hace hincapié en el conocimiento tácito que se aprende en la “vida cotidiana”. Rodríguez Illera, refiriéndose a las formas de aprendizaje presentes en la vida cotidiana y la educación informal, afirma que lo que ocurre en situaciones de vida cotidiana se basa en mecanismos y aprendizajes básicos y casi siempre “espontáneos”: imitación, mimesis, juego... participación progresiva en el grupo... comunidades de práctica, etc.” (Rodríguez Illera, 2018, p. 263). En definitiva, de nuevo la práctica educativa y la inmersión en la realidad educativa de las diferentes instituciones o centros se presenta como oportunidad para la mejora de la formación. La cercanía a la “vida cotidiana” de su futuro ejercicio profesional y el aprendizaje informal que ésta y las “comunidades de práctica” (Wenger, 2003) generan son componentes principales de la dimensión práctica en la formación de profesionales en general y un déficit en la actual formación de profesionales de la educación.

Sin embargo tal y como más adelante analizaremos con mayor detalle no todos los contextos de práctica educativa son ejemplares ni siempre reúnen las condiciones adecuadas para que puedan aprovecharse como referentes para la reflexión sobre las situaciones concretas que conforman dicha práctica.

1.4. La relevancia del conocimiento práctico en la formación de profesionales de la educación

Uno de los problemas que tenemos en la construcción del saber pedagógico y del saber sobre el quehacer profesional en educación, y en consecuencia en la formación de profesionales, es la articulación entre teoría y práctica.

Clarà y Mauri en su revisión de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa afirman que el problema de tales relaciones ha sido conceptualizado desde lo que Schön ha denominado la “racionalidad técnica”, racionalidad que implica una dicotomía entre los medios y los fines de la acción (Clarà y Mauri, 2010). Schön distingue tres componentes del conocimiento profesional: una ciencia básica, una ciencia aplicada y un componente de actitud y habilidad que significa la aplicación de la ciencia aplicada y básica subyacentes (Schön, 1983). Desde esta perspectiva la práctica de un profesional es la aplicación del conocimiento teórico o técnico propio de su ámbito como medio para conseguir determinados fines. Sin embargo, la realidad educativa nos muestra cómo la práctica no se basa sólo en la mera aplicación del conocimiento teórico o técnico. En la interacción entre la realidad y el profesional se produce un conocimiento que no proviene exclusivamente de la aplicación de lo teórico, ni del análisis que desde la teoría pueda hacerse de la práctica educativa. Aparece un nuevo tipo de conocimiento derivado de la definición y construcción de situaciones de la práctica por parte del profesional.

Este conocer la situación por parte del práctico, este conocimiento que es genuino, original e imposible de construir si no es por la misma práctica, este “conocimiento práctico” (Clarà y Mauri, 2010), obliga a considerar en la construcción del saber un tercer componente junto al conocimiento teórico y la práctica educativa que a su vez genera nuevas formas de plantear las relaciones entre los tres componentes mencionados. En el trabajo citado, sus autores examinan tres de estas conceptualizaciones: la perspectiva del profesional reflexivo, el enfoque de las teorías implícitas y la perspectiva de conocimiento personal del maestro, y proponen su hipótesis de trabajo basada en la psicología histórico-cultural. Concluyen que las tres propuestas analizadas coinciden en señalar que el conocimiento práctico tiene cierto “color teórico” y sostienen que en realidad lo que se produce en la práctica, al igual que en toda acción humana, es el resultado de

una interacción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico que se da en los dos sentidos, una co-mediación que da lugar a un doble fenómeno que Engeström denomina “*experiencing*” (Clarà y Mauri, 2010, p. 139). Lo teórico adquiere valor porque sirve para iluminar una situación determinada y lo práctico se impregna teóricamente.

En la discusión que generó el trabajo de Clarà y Mauri, César Coll plantea entre otras, algunas cuestiones que son relevantes en relación con el tema que nos ocupa. Se refieren a falta de exigencias que según los autores podría suponerse que la práctica plantea al conocimiento teórico. Parece que las únicas exigencias epistemológicas que plantea la práctica al profesional estuvieran relacionadas con el conocimiento práctico. Cuando se afirma que el conocimiento teórico ejerce una cierta influencia sobre el conocimiento práctico otorgándole un “cierto color teórico” parece que se afirmara que la práctica no plantea exigencias específicas al conocimiento teórico, cuando en realidad la práctica no sólo plantea exigencias al conocimiento práctico sino que “plantea también unas exigencias muy precisas al conocimiento teórico cuyo incumplimiento está en la base, al menos en parte, de las dificultades que tenemos en educación para superar la discontinuidad entre lo que sabemos teóricamente y lo que realmente hacemos” (Coll, 2010, p. 156), mencionando para ilustrar esta afirmación dos ejemplos. El primero se refiere a la conocida diferencia entre el carácter complejo y sistémico de la práctica educativa y el carácter parcelado en diferentes aproximaciones disciplinares que conforma el conocimiento teórico en educación. El segundo se refiere a la diferente dirección que adoptan por una parte la elaboración de conocimiento teórico y la investigación educativa centrada mayoritariamente en análisis de fenómenos y procesos delimitados, y por otra la práctica educativa que requiere interpretaciones más globales que permitan a los profesionales comprender y dar sentido a las situaciones concretas en las que se encuentran y orientar su acción.

Estas reflexiones, a pesar de no ser nuevas, continúan reflejando una realidad que debemos superar en la formación de profesionales de la educación que no se resuelve incorporando únicamente espacios y tiempos para construir conocimiento práctico en situaciones concretas de práctica educativa. Debemos incorporar tales espacios y tiempos, además debemos ofrecer el conocimiento teórico necesario para comprender e interpretar los procesos y fenómenos educativos y además ofrecer el conocimiento teórico que se ajuste a las demandas que plantea la práctica educativa.

Práctica educativa, conocimiento práctico y conocimiento teórico son dimensiones de la práctica profesional —por ende deben serlo de la formación— que interaccionan continuamente y que se integran en el contexto de las comunidades de práctica (Wenger, 2001). La participación en comunidades de aprendizaje y el aprendizaje situado (Engeström, 2001) es también una de las vías que ha permitido analizar en los últimos años las relaciones entre la teoría y la práctica. Conviene avanzar en el marco de estas perspectivas en las propuestas formativas de profesionales de la educación, ya se trate de formación inicial como de la de noveles —inducción o acreditación— o de formación continua, porque permiten situar los procesos de aprendizaje y formación en contextos profesionales e implican formas de construcción de identidad y mecanismos que generan sentido de pertenencia. Estos mecanismos —“*belonging*”— tienen que ver con la posibilidad de poner en marcha tres acciones complementarias: “Actuar conjuntamente con otros; construir una imagen de nosotros mismos y de nuestra comunidad para poder pensar sobre nosotros, saber dónde estamos y hacia donde progresar; y posicionarse o alinearse con determinados principios o teorías presentes y reconocidos en nuestra comunidad” (Castelló, 2010, p. 147).

2. EL SENTIDO DEL PRACTICUM

2.1. Potencialidades

Una de las mejores maneras de incorporar en la formación de profesionales elementos como los que venimos comentando es a través del practicum. Aunque las propuestas formativas incluyen diferentes tipologías de prácticas asociadas al contenido de las materias del plan de estudios nosotros en esta ocasión nos centraremos en las que se reconocen como “practicum” y pertenecen al periodo de formación inicial. En los últimos años, las materias de practicum han proliferado en la configuración de los planes de estudios universitarios. En el caso de las carreras de magisterio, se ha considerado tradicionalmente como una fase clave en la preparación del profesorado y ha estado presente en los programas de estudio de las instituciones de formación docente prácticamente desde sus orígenes (Lorenzo, 2010). Por ejemplo, en el Grado de Maestro en Educación Primaria, el Ministerio de Educación determina que el Practicum y el Trabajo de Fin de Grado deben suponer un mínimo de 50 créditos ECTS, es decir, al menos el 20% de la carga lectiva de la carrera (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre), lo que sitúa a España como uno de los países de Europa con mayor tiempo de dedicación a las prácticas en la formación inicial del profesorado (Eurydice, 2013).

En otros grados universitarios pertenecientes al área educativa —grados de pedagogía o educación social, por ejemplo—, el practicum ha llegado más tardíamente pero se ha incorporado con fuerza. En lo que sigue tendremos en cuenta los aspectos genéricos aplicables a cualquier practicum educativo pero cuando se trate de definir aspectos más específicos tomaremos como referente los estudios de magisterio. La primera diferencia evidente deriva directamente del trato del magisterio como profesión regulada frente a la autonomía de las universidades para definir el practicum de pedagogía o de educación social. En estos últimos grados, además, los ámbitos de especialización son tan variados, que se posibilita que, en distintos momentos temporales, los estudiantes tengan la oportunidad de conocer in situ diferentes ámbitos de especialización profesional, aunque el nivel de profundidad de la experiencia sea menor.

En el ámbito internacional también está creciendo el valor formativo atribuido a las prácticas en entornos profesionales, hasta el punto de que en algunos de ellos, como es el caso de Inglaterra y Gales, se han implantado programas de formación docente desarrollados fundamentalmente en las escuelas, reduciendo el protagonismo que hasta ahora tenían las universidades en este ámbito, e impulsando, por tanto, la capacitación profesional basada en la práctica frente a una preparación de base teórica (Egido y López, 2016, p. 218).

A priori, el practicum es, con mucha probabilidad, una de las asignaturas que todos los estudiantes buscan al revisar el contenido de los planes de estudios. Resulta atractivo para la mayoría de ellos poder realizar una inmersión pre-laboral en entornos propios de la profesión elegida. Tienen prisa por formar parte de esos escenarios de trabajo reales y seguramente, valoran la experiencia por encima del conocimiento (Bass, 2005; Choy, Wong, Goh y Low, 2013). El practicum se revela como el marco idóneo donde convergen los mundos formativo y laboral (Rodicio y Iglesias, 2011, p. 103) y donde más fácilmente la enseñanza y aprendizaje de las competencias profesionales puede producirse en escenarios reales (Raposo y Zabalza, 2011, p. 17).

En realidad, cabe preguntarse si esos escenarios de prácticas son completamente reales y, sobre todo, si deben serlo. Zabalza define con dos posibles representaciones el practicum: las prácticas como contacto con la vida real y las prácticas como laboratorio de aplicación (Martínez y Raposo, 2011, p. 157). Otras dos imágenes enfrentadas o complementarias pueden mostrar di-

ferencias en el concepto de prácticas asumido que están relacionadas con el “conocimiento práctico” al que nos referíamos en párrafos anteriores: como un campo de aplicación en un marco de realidad de lo aprendido previamente en el entorno académico, o como un aprendizaje de la práctica en sí misma. Sin embargo, convendría tener claro que ambos componentes de la experiencia formativa, el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje en la práctica, contienen elementos teóricos y prácticos (Zabalza, 2011, p. 27).

Las prácticas externas se articulan en un espacio limitado, diseñado para proporcionar una aproximación al ambiente de vida real. Es decir, no es un escenario real, sino que consiste en una simplificación del mundo real que permite la aproximación a formas diferentes de pensar alejado de la complejidad del día a día, posición intermedia entre el mundo de la práctica y el “mundo esotérico” de la academia (Schön, 1987), formando un puente potencial en lo que se ha denominado la división entre la teoría y práctica.

Las posibilidades de formación más relevantes para los estudiantes de grados en educación pueden ser relatadas desde diferentes enfoques. Desde nuestra perspectiva, y en coherencia con lo anteriormente descrito, pueden sintetizarse en cuatro grandes potencialidades.

2.1.1. Conexión teoría y práctica

Se justifica habitualmente la presencia del practicum por ser el lugar en el que se integran los conocimientos teóricos en el ejercicio de la enseñanza. Es innegable que un entorno cercano a la realidad profesional aporta muchas posibilidades a la formación de los estudiantes. Las situaciones de prácticas pueden ayudar a través de esta integración, a construir desde la reflexión, la conexión pedagógica y educativa (Perrenoud, 2004). Pero no solo puede conectar ambos aspectos del conocimiento educativo, sino que el prácticum tiene condiciones para constituirse como actividad de investigación-acción-reflexión-transformación (Cornado et al., 2016, p. 6). En esta línea, Zeichner (2010) y otros autores posteriormente (Montero, 2018), añaden la necesidad de superar la consideración de periodos de prácticas como tiempos para demostrar que se saben aplicar cosas previamente aprendidas, para comenzar a valorarlos como momentos de verdadero aprendizaje en sí mismos. Diferentes estudios constatan la dificultad que en ocasiones tienen los estudiantes para realizar estas conexiones (Álvarez y Hevia, 2013; González Fernández, 2006). La respuesta sobre la causa de esta suele estar en la distancia entre el conocimiento aportado por la universidad y el conocimiento empleado en el hacer diario de un educador/a, o lo que es lo mismo, en la rigidez de ambos entornos, no queriendo tener en cuenta al otro en la configuración de su corpus de saber. Para resolver esta desconexión y jerarquía entre ambos agentes y saberes, Zeichner (2010, p. 131) propone la designación de “terceros espacios” en la formación del profesorado, con el esfuerzo de crear una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico, en una forma más sinérgica de dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes en formación, tal y como proponíamos en el primer apartado de este texto.

2.1.2. Toma de decisiones

Quizá lo más relevante en el caso de los practicum en educación, sea que las prácticas externas permiten experimentar y ponerse a prueba en entornos con usuarios reales y, por tanto, experimentar la espontaneidad y libertad en la respuesta de cualquier persona con la que se interactúe. Es difícil poder llevar al aula universitaria situaciones educativas en las que la reacción de cualquier persona a la que se dirige la intervención podría cambiar completamente la valoración

y adecuación de dicha intervención. Porque no podemos prever la respuesta de otro ser humano en interacción y ni siquiera nuestra respuesta, el modelo de actuación en la práctica nos ayuda a ejercitarnos en la profesión.

La posibilidad de tomar decisiones y de valorar sus consecuencias, no imaginarlas, es algo que forma profesionalmente de manera decisiva a los profesionales de la educación y como señalan Martínez y Raposo (2011, p. 159) el prácticum es una actividad que “sirve de oportunidad para clarificarle al alumnado el nexo entre la teoría y práctica de aula con la práctica *in situ*, con el fin de poder conectar la realidad escolar con la laboral y aprender a tomar decisiones ante situaciones cotidianas desarrollando la reflexión crítica y el autoconcepto sobre la propia acción”.

2.1.3. Reflexión desde y sobre la práctica

Una de las grandes potencialidades del prácticum es que posibilita de manera continuada la reflexión desde y sobre la práctica (Schön, 1983, p. 66 y sig.), una de las competencias más importantes de cualquier educador/a. Sin embargo, esta función, del mismo modo que ocurre con la función de investigación en la acción, directamente relacionada con la de la reflexión, no es reflejada siempre en las investigaciones sobre el desarrollo del prácticum en educación (Armengol et al., 2011; Morales, 2013; Pascual y Núñez, 2012; Rodicio y Iglesias, 2011). Reducir la experiencia del practicum al hacer, sin un acompañamiento posterior al estudiante en la reflexión del hacer, implica, por un lado, reducir las profesiones educativas a un ejercicio sin reflexión, pero también reducir el espectro de tareas que ayudan a construir el conocimiento en las distintas profesiones educativas. Definitivamente, la práctica en un entorno profesional no es el lugar de desarrollo de competencias exclusivas del saber hacer, sino que también es o ha de ser un lugar de construcción del saber, y a eso solo se puede llegar a través de la reflexión.

2.1.4. Socialización en el entorno profesional

El periodo de prácticas proporciona de una manera directa una socialización profesional (González-Sanmamed y Fuentes, 2011, p. 53) necesaria en la construcción de la identidad docente o pedagógica. La práctica compartida con agentes experimentados supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que asistir a clases en la universidad (Zabalza, 2011, p. 36).

Esta potencialidad, es, al mismo tiempo, uno de los grandes riesgos de los periodos de prácticum. Porque si la socialización se produce en entornos no colaborativos, no constructivos, esa experiencia será con menos probabilidad, una experiencia transformadora. De hecho, la revisión de investigaciones en el plano internacional muestra que las prácticas pueden producir tanto efectos positivos como negativos en la formación de capacidades docentes (Choy, Wong, Goh y Low, 2013; Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009). Se ha definido incluso, un efecto de “lavado” de muchas de las cualidades de la formación inicial adquiridas en las universidades (Egido y López, 2016, p. 219).

2.2. Riesgos

Los posibles efectos negativos tras la realización de un periodo de prácticas pueden ser derivados de múltiples casusas. Hemos querido señalar de manera especial tres de ellos, relacionados con las potencialidades señaladas previamente.

2.2.1. *La profesión educativa como un modo de ejercicio y no de reflexión*

Este planteamiento se basa en el supuesto de que los docentes aprenden a enseñar enseñando, generalmente por imitación del tutor/a, ignorando la complejidad que conllevan los procesos de aprendizaje (Cid y Ocampo, 2006; González-Garzón y Laorden, 2012; Gonzalez-Sanmamed y Fuentes, 2011; Hevia, 2009). Algunos resultados de investigaciones previas nos indican que en la descripción de las tareas realizadas por los tutores/as de prácticum, no aparecen o lo hacen con poca frecuencia, actividades relacionadas con la reflexión y el análisis de lo acontecido (Egido, 2016; Latorre y Blanco, 2011; Martínez y Raposo, 2011). Al mismo tiempo, también se pone de manifiesto cómo una de las tareas principales de cualquier tutor/a es ayudar a los tutorandos para que se interroguen críticamente sobre sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre la tutoría (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011, p. 141).

2.2.2. *Asumir el día a día como único referente*

Zeichner (1980) señala que la consideración del practicum como el componente formativo esencial conlleva el riesgo de inducir a aceptar lo establecido, lo que provoca como consecuencia, la asunción de modelos profesionales conservadores. En sus periodos de prácticas los estudiantes pueden llegar a sentir dificultades en la reacción a las exigencias de la acción, la inmediatez y la falta de entrenamiento en la toma de decisiones relevantes. González-Sanmamed y Fuentes (2011, p. 54) señalan cómo estas dificultades y preocupaciones pueden llevarlos a despreciar la formación —y por extensión la teoría, insisten los autores— y a aceptar las rutinas del tutor/a como la forma más adecuada de resolver los conflictos. Se desequilibra de este modo el valor atribuido al conocimiento teórico —inicialmente de mayor prestigio por derivar de la investigación— y se revaloriza el conocimiento situacional, experiencial (ibid. p. 57). Los estudiantes sienten en muchos momentos, que lo aprendido en las aulas universitarias tienen poco que ver con lo que ellos están haciendo y viviendo (Hascher, Cocard y Moser, 2004).

Egido y López (2012), ponen de relieve, que poner el peso del practicum en las tareas del aula, puede transmitir a los estudiantes una idea muy tradicional de la labor docente, restringida al ámbito de la actividad de aula con un grupo de alumnos/as.

2.2.3. *Pérdida de la capacidad transformadora de la formación*

Por último, y como síntesis de todos los riesgos previos, cabe señalar que asumir una docencia no reflexiva, centrada en la repetición de tareas de otros que no conectan el conocimiento con su aplicación en la labor docente, tiene como consecuencia una formación que no es capaz de transformar realidades, que se limita a la repetición y asunción de lo establecido.

3. LA ORGANIZACIÓN DEL PRACTICUM EN EDUCACIÓN

Aunque de una manera muy sintética y reducida, vamos a señalar en este epígrafe, algunas de las variables más determinantes en la organización de un practicum que aprovecha todas sus potencialidades y reduce al mínimo todos sus riesgos. Cada universidad ha organizado el practicum de manera autónoma, dando mayor o menor peso a los coordinadores de prácticas de los diferentes grados, implicando en mayor o menor medida a centros y tutores/as, y evaluando con distintos sistemas el aprendizaje de los estudiantes en dichos periodos. Existe mucha literatura al

respecto (Bas, 2005; Gavari y García Ruiz, 2007; González Fernández, 2006; González Garcés y Fernández Prieto, 2009), pero parece haber un acuerdo mayoritario en que los resultados dependen directamente del diseño de la formación docente que se realiza en las universidades, así como de los centros y aulas en los que se desarrolla el practicum, ya que estos pueden potenciar la transferencia de los conocimientos aprendidos o inhibirla, en función de sus características concretas (Cohen, Hoz y Kapla, 2013; Rodríguez Marcos et al., 2011).

Las tres dimensiones que hemos considerado en la organización del practicum son: la planificación, los agentes implicados y la evaluación.

3.1. Planificación

- a) Definición del modelo general de practicum. Para Zabalza (2011, p. 27) es la variable que mejor explica la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de algunas de las prácticas actualmente vigentes.
- b) Conexión y coherencia entre el contenido del plan de estudios universitario y el plan formativo del practicum. Egido y López (2016, p. 231) analizan la coherencia percibida por los estudiantes de Magisterio en España entre teoría y práctica y señalan que dicha percepción es algo mayor a la media del conjunto de los futuros profesores que participaron en el estudio TEDS-M (10 puntos).
- c) Definición de funciones y tareas de los estudiantes en prácticas. Definir claramente las tareas y expectativas con respecto al desarrollo del practicum genera en el estudiante una mayor claridad en su visión y, por tanto, menos improvisación en el modelo de docente esperado. Esta definición debería incluir siempre tareas específicamente vinculadas a la investigación, para promover, por un lado, educadores investigadores de su práctica, y por otro, la reflexión en y sobre la acción. Delimitar más claramente las tareas del estudiante en estos periodos, posibilitaría la necesaria rotación por diversas tareas profesionales y también incluir tareas que habitualmente están sujetas a la voluntariedad del tutor/a como la observación de los métodos de enseñanza de diversos docentes en el caso del magisterio, la participación en reuniones con otros profesionales o familias, el diseño de nuevos planes de actuación, la colaboración en las tareas administrativas y de gestión, etc.
- d) Modelo de distribución temporal del practicum. Merece la pena reflexionar sobre el momento más adecuado para realizar el practicum. Tradicionalmente lo hemos colocado en el último semestre de los planes de estudio, sin embargo, investigaciones como la ya señalada de Egido y López (2012, p. 127) indican que los modelos progresivos, que distribuyen las prácticas escolares a lo largo de varios cursos de la carrera, obtienen mejores resultados. Más allá de esos análisis estadísticos, debe tener lugar también una discusión conceptual sobre la secuenciación de los aprendizajes de los profesionales de la educación e incluso, la adaptación de tales secuencias a procesos individuales. En algunas de los grados universitarios en educación, como pedagogía o educación social, otra cuestión relevante es si es necesario que todos los estudiantes realicen practicum en diferentes entornos profesionales o si, por el contrario, deben poder elegir el ámbito de especialización de manera individual.

3.2. Agentes

Los agentes implicados en el practicum son sin duda los grandes protagonistas cuando hablamos de las variables influyentes a tener en cuenta en la organización. No nos referiremos solo a los tutores y tutoras de los centros de prácticas y de la universidad, sino que consideramos a los centros de prácticas y las universidades como agentes con identidad propia.

- a) Tutoría y supervisión del practicum. Los profesionales-tutores que colaboran en el practicum juegan sin duda un papel fundamental. Podemos encontrar múltiple literatura (Espiñeira, Arias y Rebollo, 2016; Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; González-Garzón y Laorden, 2012; Martínez Figueira, 2008; Martínez y Raposo, 2011; Paredes, Esteban y Fernández, 2016) dedicada a definir el perfil del tutor/a de la facultad y del centro de prácticas, sus funciones y las necesidades formativas para el ejercicio de la tutoría. Las universidades deben dedicar esfuerzo a que los tutores/as de los centros de prácticas externas participen en la elaboración de los planes de prácticas y a elaborar planes formativos (para tutores/as internos y externos) de tal manera, que ambas instituciones puedan navegar por un modelo de prácticas común y coherente. En el caso del practicum docente, uno de los aspectos que se encuentra encima de la mesa de la política educativa y organizativa de las diferentes consejerías de educación, responsables de la normativa reguladora de las prácticas habilitantes para la profesión de maestro o profesor de secundaria, es la retribución económica o no de esta función de tutoría. Existen diferentes modelos, desde los que bonifican individualmente a los docentes responsables a los que financian determinados proyectos de innovación que acogen estudiantes en prácticas o que remuneran a los centros que cumplen ciertas características de organización y número de tutores hasta los programas de experiencias de residencia en centros más semejantes a los programas de inducción en otros países que a los de formación inicial (Costa, 2018; Martínez y Marin, 2019). Pero lo que subyace tras estas decisiones de retribuir económicamente a tutores/as, es si la función tutorial debe ser voluntaria e individual, o debe implicar a un centro y ser parte de la función formadora de un docente. Ambos debates son, en parte, aplicables al resto de practicum educativos.
- b) Selección de los centros de prácticas. Es importante disponer de una red estable de centros de prácticas, que permitan compartir modelos de practicum y proyectos de mejora a medio y largo plazo. Como decíamos al comienzo, el centro de prácticas es un agente en sí mismo, y debe representar una cultura colaborativa, reflexiva y transformadora de la realidad social. Valle y Manso (2011) han elaborado algunas propuestas concretas para la selección de buenos centros de prácticas por parte de las administraciones educativas y las universidades en el nivel de la enseñanza secundaria que pueden ser generalizables para otros practicum. En cualquier caso, todo pasa por eliminar bastantes límites burocráticos en la selección de dichos centros (estas limitaciones son mucho menores sin duda en la organización de los prácticum de profesiones no reguladas).
- c) Colaboración entre universidades y centros de prácticas. Esta necesaria colaboración se ha manifestado clave en la percepción de coherencia para los estudiantes. Zabalza (2011, p. 35) resalta la diferencia entre una relación simétrica, en la que ambas instituciones ocupan una posición equivalente a la hora de diseñar el prácticum, a una relación desequilibrada en la que es la Universidad la que define las condiciones del prácticum y la forma

en que se desarrollará. Solo los programas de prácticas diseñados entre ambos agentes pueden desarrollar una visión compartida sobre los modelos de formación de profesorado y sobre las competencias que los estudiantes deben desarrollar lo que, sin duda, minimiza varios de los riesgos descritos en este texto (Egido, 2016; Cornado et al., 2016). Existen algunas propuestas interesantes sobre el modo de incluir a los docentes de los centros de formación en el diseño de las prácticas, como por ejemplo incorporarles como profesorado de alguna de las universidades que tienen estudiantes de prácticas, mediante formas de profesorado vinculado como asociado docente (Martínez y Prats, 2018, pp. 6-10). Esta propuesta es también muy interesante para el resto de practicum en educación.

3.3. Evaluación del practicum

Aunque existe mucha literatura sobre el modo de evaluar las competencias y aprendizajes de los estudiantes en el practicum, lo cierto es que sigue siendo la asignatura pendiente de la organización de los mismos cuando además es ésta una cuestión clave en la evaluación favorable o desfavorable —que debería ser claramente formativa— de los estudiantes como futuros profesionales en acción. Existen muchos proyectos de evaluación a través de diarios, métodos biográficos, e-portfolios, foros, grupos de discusión, vídeo observación diferida, etc. (Castañeda-Peña et al. 2016; Gavari y García Ruiz, 2007; Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018), pero no hay muchas propuestas que impliquen modificar los practicum en su totalidad y que impliquen la necesaria colaboración de los centros de prácticas y sus tutores/as. Ahora mismo las memorias de prácticas - un instrumento con un gran potencial - son una mera recopilación de datos y tareas. Egido (2016) señala que en la evaluación del practicum el dato más destacable es que la práctica totalidad de los estudiantes aprueban el practicum en todas las instituciones que han tomado parte en el estudio TEDS-M.

Para finalizar, queremos señalar algunos de los retos más determinantes a los que se enfrenta la organización y definición de un modelo de practicum. En primer lugar, la posibilidad de introducir la interdisciplinariedad en la formación de estudiantes a través de los practicum, que son una grandísima oportunidad para ir introduciendo fórmulas de trabajo en red que, posteriormente, podrían transferirse a otras materias del currículo (Zabalza, 2011, p. 38;). Armengol et al. (2011) propone un Modelo de Prácticum Integrador que, entre otras cosas, persigue desarrollar el trabajo de los estudiantes en equipos interdisciplinarios. Quizá la mejor opción, aunque no es la más sencilla, es que el prácticum forme parte de muchas asignaturas en lugar de plantearse como una asignatura independiente.

El segundo de los retos que planteamos es la incorporación de las competencias investigadoras a las asignaturas de prácticum. La relación de las experiencias reales de prácticas de los estudiantes con la investigación es relativamente fácil de resolver a través de los trabajos fin de grado (Martínez y Prats, 2018, pp. 6-10), que pueden incluso ser realizados en grupo para favorecer las investigaciones colaborativas en entornos profesionales.

El tercer y último reto, es el debate abierto actual sobre los límites e interferencias entre las asignaturas de practicum, los voluntariados y los proyectos de aprendizaje-servicio (Rubio y Escofet, 2017; Santos Rego y Lorenzo, 2018).

Completamos a continuación esta revisión del estado actual del debate sobre el sentido y la problemática del prácticum planteando una paradoja que ha aparecido en diferentes momentos de nuestro trabajo y que se refiere a la bondad de la práctica —o de algunas prácticas— en la formación de profesionales.

4. UNA PARADOJA COMPLEJA: FORMAR EN LA PRÁCTICA A PROFESIONALES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS DE PRÁCTICA QUE NO LO SON

4.1. El carácter no inclusivo de los contextos de práctica educativa

Uno de los retos de la formación de profesionales en la práctica se encuentra con una realidad insalvable: formar en la práctica a docentes para la educación inclusiva tiene la dificultad de hacerlo a través de prácticas que en buena medida no son inclusivas. De hecho, uno de los consensos a pesar de las diferentes leyes por las que hemos pasado a lo largo de las últimas décadas es precisamente esta necesidad de que la escuela sea una herramienta para favorecer la equidad y compensar los desequilibrios sociales, vengan estos por el motivo que sea. Sin embargo, y tal como se manifiesta en un informe publicado por *Save the Children*:

“El sistema educativo español no es capaz de revertir las desigualdades de partida y contribuye a su reproducción. Mayormente niños varones, de menor renta y, en muchos casos, de minorías étnicas o de origen extranjero constituyen el grueso de quienes salen peor parados” (Sastre y Escorial, 2016, p. 34).

El citado informe hace una radiografía de las personas que el sistema educativo español deja atrás, combinando fuentes oficiales (PISA, MECD), datos propios en base a encuestas INE y cálculos elaborados por otras organizaciones (Sastre y Escorial, 2016). Ponen de manifiesto que el nivel socioeconómico marca el nivel competencial, así como la condición de migrante; la titulación en la ESO en la población gitana es muy inferior a la del resto de la población, y el abandono educativo prematuro se ceba con el alumnado cuyos progenitores tienen menos estudios, con el alumnado de escasos recursos, con la población extranjera y la gitana, y con el alumnado con discapacidad. A este respecto, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2017) ha emitido un contundente informe acerca del carácter excluyente de nuestro sistema educativo:

“El Comité considera que la información disponible revela violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad principalmente vinculadas a la perpetuación, pese a las reformas desarrolladas, de las características de un sistema educativo que continua excluyendo de la educación general, particularmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples, con base en una evaluación anclada en un modelo médico de la discapacidad y que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación en el sistema educativo general.” (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, 2017).

Tanto el Informe de *Save the Children* como el del Comité de la ONU son taxativos y no admiten ambigüedades. Hemos de obligar a nuestros representantes políticos a adecuar la legislación, a la vez que tenemos la obligación moral de transformar las culturas y prácticas escolares. Ya no es posible mirar para otro lado: o respetamos los derechos humanos o seguimos una tradición y una normativa que atenta contra ellos. Este diagnóstico nos sitúa ante la pregunta desesperada de una madre: “Y tú, ¿qué vas a hacer a partir de mañana?” (Calderón, 2018, p. 5). Este es el punto de partida en el que ha de situarse el alumnado al entrar en contacto con la realidad educativa. Porque no se trata de instalarse en ella y socializarse en las prácticas que se han construido en este sistema que hay que problematizar, sino de generar los procesos de indagación

y cuestionamiento así como de diseño y desarrollo de acciones que permitan la transformación de la escuela. Nos referimos a introducimos en la naturaleza política de la educación —dilemática, conflictiva, compleja—, en la que el alumnado universitario ha de situarse en el papel de constructores de una situación deseable, y no en el de reproductores de las desigualdades que en la sociedad neoliberal acosan a la infancia. Una tarea compleja, pero ineludible.

Esto supone un trabajo de análisis y cuestionamiento de la realidad, más que de aprendizaje de buenas prácticas. El dilema es cómo formar para una escuela inclusiva en un contexto de trabajo y desarrollo profesional que a menudo no es inclusivo, y que estructuralmente no lo es; formar para una escuela que no existe en una institución que a menudo no quiere asumir muchos de los requerimientos, postulados y evidencias de la escuela inclusiva.

4.2. Generar contextos de posibilidad a través del diseño de propuestas que relacionen investigación, formación inicial y formación permanente

Todo lo planteado hasta ahora nos lleva a la necesidad de generar nuevos escenarios de formación en la práctica, en los que las realidades actuales, con sus contradicciones y controversias, entren en diálogo con los retos que tenemos que afrontar y con las instituciones que pretendemos construir. Es decir, hacer que se encuentren en las prácticas:

- la realidad, con toda su complejidad, con sus condicionantes históricos, sociales, culturales y materiales;
- las nuevas demandas que exige una democracia avanzada que pretende hacer valer la Carta de Derechos Humanos;
- los diferentes intereses, ideologías y concepciones de la educación y de la escuela, así como la relación entre diversas generaciones, concretadas en los niños y las niñas, los estudiantes universitarios y el profesorado del centro;
- los saberes generados en la práctica en el contexto educativo; un saber profesional, pero también un saber comunitario, construido en la interacción de diferentes intereses, necesidades y anhelos de alumnado, profesionales, familias y vecindario;
- las evidencias científicas que desde la Pedagogía y ciencias afines se han ido destilando, que deben arrojar luz a la necesidad de cambio educativo.

Todo ello puede permitir que la formación en la práctica constituya un espacio de creación de realidad escolar, más allá de la socialización en ella. En este sentido, la formación inicial de estudiantes de grado, la formación permanente de profesionales en activo y la investigación educativa, en la que además de los citados colectivos tenga cabida el profesorado universitario, pueden darse cita en un mismo proceso complejo en el que revisar, evaluar, cuestionar y rehacer lo que hoy ocurre en las escuelas, relanzando aquellas prácticas que están significando un avance en la calidad de los aprendizajes, en el desempeño de la profesión y en el desarrollo de comunidades más equitativas; y rearmando aquellas prácticas, políticas y culturas que están entorpeciendo aquellos retos que como sociedad nos hemos propuesto, el llamado que nos hacen los derechos humanos y las lógicas que los avances científicos han sido ya claramente demostrados.

4.3. Transformar la realidad a través de la construcción del conocimiento profesional

Una de las propuestas más conocidas e idóneas para esta construcción de conocimiento entre los diferentes colectivos que integran la institución escolar es la Investigación-Acción Participa-

tiva (IAP), definida por Dickson (1997, p. 2) como “una investigación realizada por personas corrientes que actúan como investigadores para explorar cuestiones de sus vidas diarias, reconocer sus propios recursos, producir conocimiento y actuar para superar desigualdades, a menudo en solidaridad con personas externas”.

Si la investigación es una herramienta necesaria en el proceso de construcción del conocimiento profesional, la IAP facilita la construcción de conocimientos localmente situados con voces de personas que a menudo están subyugadas a las deliberaciones de las corrientes políticas, lo que las sitúa ante nuevas formas de entender el mundo (Genat, 2009). Esto convierte la IAP en una forma de resistencia (Pyrch, 2007) y de liberación a través de un conocimiento generado a través de relaciones de investigación más horizontales (Fals-Borda, 2001). Resistencia enfocada a las condiciones materiales y simbólicas que acosan a las escuelas y en particular a quienes quedan en los márgenes de ella, y que son reflejo de políticas educativas más globales. Los investigadores en acción son, a través de estos procesos, capaces de presentar soluciones creativas a partir de conflictos generalmente obviados o anulados. Al pensar conjuntamente, generando espacios de diálogo en los que construir diagnósticos participativos y diseñar propuestas de acción, pueden ir reinterpretando y reconstruyendo su conocimiento profesional, al favorecer que reflexionen críticamente y al abrir espacios de acción reflexiva donde la colegialidad y la participación constituyen un primer plano (Carr y Kemmis, 2005).

Necesitamos hacer que el alumnado en formación inicial y los y las profesionales en activo se apoyen en la investigación, relacionen conocimientos, saberes y hechos, pongan en cuestión nuestras propias creencias y pensamientos, analicen lo que sucede y busquen y diseñen estrategias para el cambio, contribuyendo en la construcción del conocimiento profesional. Esta conexión entre teoría y práctica y entre investigación y práctica favorece el citado proceso y contribuye significativamente al desarrollo profesional de los participantes, que tienden a ser más reflexivos y abiertos al cambio para la mejora (Bloomfield, Taylor y Maxwell, 2004). Desde este punto de vista, los investigadores en acción son agentes autónomos de cambio y responsables a la vez que personas autónomamente capaces de construir un conocimiento que puede guiar sus propias actividades en continua reconstrucción (McTaggart, Henry y Johnson, 1997). De este modo, y no solo desde reformas políticas, es como se genera la posibilidad de cambios como el que requiere el desarrollo de la educación inclusiva.

En realidad hablamos de volver a hacernos las preguntas que quedan obviadas en el día a día, lo que nos impide cuestionar el marco en el que nos movemos: ¿es educativo nuestro trabajo cotidiano?, ¿contribuye a la construcción de un mundo más justo?, ¿responde o perpetúa las injusticias que hay presentes en las escuelas?, ¿qué intereses tengo, que sustentan la desigualdad en la escuela?, ¿qué emociones actúan para que no tomemos las decisiones que entendemos justas y correctas? De esta forma, la investigación-acción relaciona la producción de conocimiento con compromisos morales y con la justicia social, ya que ésta se define por las temáticas que se abordan, el método y la política (McTaggart, Henry y Johnson, 1997). Todo ello reduce la influencia de teorías previas y se aleja de los ‘regímenes de verdad’ (McTaggart, Henry y Johnson, 1997, p. 126).

Procesos de colaboración profunda de este tipo llenan de significado la formación, ya que responde a la realidad de los participantes, generando aprendizajes relevantes que sirven para reconstruir sus esquemas de pensamiento y para emprender acciones colegiadas a partir de teorías construidas por ellos mismos. La práctica se convierte así en motor de cambio.

La construcción de escuelas inclusivas requiere de la participación radical, verdadera, de toda la comunidad, con especial énfasis en lo que las poblaciones más castigadas pueden y deben

decir. Poner esas voces en el centro habilita otras formas de entender las escuelas, que tengan en cuentas sus necesidades e intereses, pero también que las sitúe en el territorio de asumir el proyecto como propio, legitimar sus inquietudes y establecer posibilidades de trabajo conjunto a través del reconocimiento del valor de voces que, aun hoy, no tienen espacio real de decisión en unas escuelas que siguen siendo muy excluyentes.

4.4. Otras formas de acceso a la realidad: la deconstrucción de lo personal

La metodología biográfica (Bolívar, 2002) ofrece algunas posibilidades formativas muy accesibles que sirven para la deconstrucción de algunas de esas características que necesitan ser revisadas en las escuelas, y también para rescatar el valor educativo de la institución. Por otra parte, cuando se trata de autobiografías de las personas que se forman, facilita la posibilidad de localizar el papel que la persona viene desarrollando en la continuidad o interrupción de las desigualdades en educación. Esto, unido al trabajo colaborativo con otros estudiantes y profesionales, puede ser una herramienta de gran utilidad para el diseño de propuestas de transformación que parten de lo personal.

La investigación biográfica permite centrarnos en la construcción de la identidad en lugar de iniciar el análisis desde la estructura social, mediada ya por la acción relativamente autónoma de la persona (Calderón, 2014a). Se trata de una metodología apropiada para el análisis de la identidad (Atkinson, 1998) usada históricamente para el estudio de personas y grupos en desventaja (Bolívar, 2002). Es decir, es ideal para comprender las experiencias personales bajo condiciones de pobreza, opresión y exclusión (Bertaux, 1981), que son las que necesitamos entender para el cometido que nos hemos planteado. Por otra parte, las historias de vida constituyen una gran herramienta para la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes (Sikes y Troyna, 1991; Wood y Sikes, 1987). Estas pinceladas pueden servirnos para pensar algunas posibilidades formativas, entre las que destacaremos:

- La construcción de autobiografías del alumnado en formación inicial, así como para profesionales en activo, puede llevar al análisis de la realidad y de las prácticas educativas experimentadas en primera persona. Esto permite la generación de análisis que incorporan el cuestionamiento personal, las emociones vividas en los procesos de aprendizaje, inclusión/exclusión, así como en los intentos de transformación. Todos hemos sido sujeto y objeto de exclusión, y esto es algo que hay que analizar, para generar elaboraciones que nos afecten, y que se superpongan a emociones tan intensas como el miedo. Este mismo proceso es de gran utilidad para la construcción de competencias para iniciar y desarrollar procesos de cambio educativo: son las emociones el primer motor que las inicia, pero también que las resiste. Cuestionar lo que nos ocurre es un gran paso para la construcción de posibilidad.
- La utilización de historias de vida desarrolladas previamente, y disponibles en la literatura científica y en otro tipo de narrativas. Especialmente a partir de la última década se ha desarrollado un auge por la metodología biográfico-narrativa, particularmente en España a través de los trabajos del grupo Esbrina (Hernández, Sancho y Rivas, 2011). Algunos trabajos biográficos pueden ser de gran utilidad para hacer análisis estructurales sobre la escuela, ya sea a través de las vidas del profesorado (Sepúlveda y Rivas, 2000; Álvarez, Porta y Sarasa, 2011, 2009), del alumnado (Calderón, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b; Calderón y Calderón, 2016) o narraciones de experiencias familiares (Calderón y Habegger, 2012).

- El desarrollo de procesos de reflexión en la acción (Schön, 1982) como los que se generan gracias al trabajo con autobiografías y biografías, debe alimentar los proyectos de Investigación-Acción Participativa enfocados al cambio educativo a los que nos hemos referido en el anterior apartado, y en particular para el desarrollo de escuelas inclusivas (Messiou, 2018; Ainscow y Calderón, 2019). De esta forma, la reflexión en lo personal puede ser germen de nuevas formas de situarnos ante las relaciones sociales en los centros educativos, pero también ante las cuestiones estructurales de los mismos (Noffke, 1997; Sepúlveda, Calderón y Torres, 2012). Una forma que facilita la toma de conciencia y de postura crítica para el desarrollo de procesos de cambio personal y social. Esta posición es idónea para pensar y desarrollar análisis estructurales que permiten remover las barreras referidas a las culturas, las políticas y las prácticas.

Como hemos planteado, las biografías facilitan el acceso a prácticas inclusivas que no están al alcance de todos, o de historias que revelan los procesos de exclusión e inclusión que se desarrollan en las escuelas, y el modo en que afectan al alumnado. Las biografías referidas al alumnado universitario en formación y al profesorado en ejercicio permiten acceder, cuestionar y transformar las percepciones que han ido creando a lo largo de sus trayectorias escolares, que son de un gran valor educativo por ser muy reales, y que facilitan análisis de la realidad escolar como docentes sin abandonar sus posiciones y experiencias como estudiantes; como ciudadanos, más allá del rol que ahora les toca vivir.

5. CONSIDERACIÓN FINAL

Implicar a los futuros profesionales de la educación en diálogos, análisis y propuestas en grupo sobre su propia práctica, tal y como afirma Ángel Pérez refiriéndose a los docentes (Pérez Gómez, 2010), discutiendo casos, estimulando la innovación y la teorización práctica es el mejor camino para la reconstrucción del conocimiento práctico de los educadores de modo que pueda emerger un nuevo contexto epistémico en las aulas, escuelas y universidades en la sociedad de la creación del conocimiento.

Y en este contexto el análisis de las barreras al aprendizaje y la participación en la propia vida, los procesos de discriminación, de jerarquización, catalogación y separación, así como de las emociones que cada uno de ellos provocaron en las personas de los educandos con los que trabajamos constituyen herramientas de gran valor para el desarrollo de conocimiento situado, el cuestionamiento de teorías implícitas y creencias que dominan buena parte de las prácticas y los idearios de los centros, y para tomar postura ante el reto de desarrollar escuelas inclusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346, DOI: 10.1174/113564013807749759
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2009). Formación del profesorado III: (auto)biografías profesionales de los profesores memorables. *Diálogos pedagógicos*, 14, 101-105.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 241-252. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev151COL1.pdf> (Consultado el 10/03/2019).

- Ainscow, M. y Calderón Almendros, I. (2019). Promoting inclusión and equity in Latin America: Making sense of the challenges. Conferencia presentada en AERA 2019 Annual Meeting, Toronto.
- Ametller, J.; Codina, F. (coord.) (2017). La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Barcelona: Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. Colección Documentos MIF núm. 4es.
- Armengol Asparó, C., Castro Caecero, D., Jariot García, M., Massot Verdú, M. y Sala Roca, 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.
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. London: Sage.
- Bas Peña, E. (2005). El Practicum en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social: Entre el discurso y sus prácticas. *Educatio*, 23, 191-206.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bertaux, D. (Ed.) (1981). *Biography and society. The life-history approach*. London: Sage.
- Bloomfield, D., Taylor, N. y Maxwell, T. (2004). Enhancing the link between University and schools through action research on teaching practicum. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(3), 355-372.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Botkin, J.W. et al. (1990). *Aprender horizontes sin límites: informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana.
- Calderón Almendros, I. (2014a). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Calderón Almendros, I. (2014b). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Calderón Almendros, I. (2015a). *Liberarse de)“la escuela. Historia de vida de Elena*. Málaga: RIUMA.
- Calderón Almendros, I. (2015b). *Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Educación, pobreza y exclusión en la vida de Medina*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Calderón Almendros, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. Barcelona: UOC.
- Calderón Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.
- Calderón Almendros, I. y Calderón Almendros, R. (2016). ‘I open the coffin and here I am.’ Disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability & Society*, 31(1), 100-115.
- Calderón Almendros, I. y Habegger Lardoeyt, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-357.
- Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar-Sierra, A. y Chala-Bejarano, P. (2016). Narrative events of pre-service teachers at the end of their teaching practicum with regard to their pedagogical advisor: Learnings reported. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 52-64.
- Castelló, M. (2010). Sísifo y el conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33:2, 143-149.

- Choy, D., Wong, A. F. L., Gohb, K. C. y Low, E. L. (2013). Prácticum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482. DOI: 10.1080/14703297.2013.791552
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J. A. (2011) La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Cid, A. y Ocampo, C. I. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010) El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33:2,131-141.
- Cohen, E., Hoz, R. y Kaplan, H. (2013). The Prácticum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33:2,151-159.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LmFYve> (Consultado el 28/11/2018)
- Cornadó Teixidó, Maria-Pau (coord.) (2016). El pràcticum en la formació inicial de mestres. Estat de la qüestió i propostes de futur. Barcelona, Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. Col·lecció DocsMIF, núm 2.
- Costa, M. (2018). El modelo de residencia, acompañando a los nuevosdocentes en el comienzo de su carrera. *Cuadernos de Pedagogía*, 489:84-90.
- Dickson, G. (1997). *Participatory action research and health promotion: the grandmothers' story*. PhD Diss., University of Saskatchewan.
- Egido, I. (2016). El Prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente. H. Monarca y B. Thoillez, *La profesionalización docente*. Debates y propuestas, 133-146. Madrid: Síntesis.
- Egido, I. y López- Martín, E. (2012) Informe TEDs Volumen II Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). TEDS-M Informe Español: Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. IEA. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Egido, I. y López- Martín, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* ,14 (1), 133-156.
- Espiñeira, E.M.; Arias, A. y Rebollo, N. (2016). El Practicum en Psicopedagogía: análisis comparativo entre áreas de conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 309-327.
- Eurydice (2013). Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. *Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fals-Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. En P. Reason and H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 27-37). London: Sage.

- Fernández Enguita, M. (2018). “Y, si no te gusta, te aguantas”. En torno a algunos indicadores del malestar del alumnado. En M.A. Ruiz, M.A. Sancho y M. De Esteban (Coords.), *Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Español 2018* (pp. 150-154). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gavari, E., y García Ruiz, M. (2007). La virtualización del practicum de pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1), 162-178.
- Genat, B. (2009). Building emergent situated knowledges in participatory action research. *Action Research*, 7(1), 101-115.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González Fernández, N. (2006). Evaluación y mejora del Prácticum en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 145-157.
- González Garcés, A. M. y Fernández Prieto, M. S. (2009). Análisis crítico del prácticum de magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación. *Tendencias pedagógicas*, 14, 417-132.
- González-Garzón, M.L. y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Puls*, 35, 131-154.
- González-Sanmamed, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Grupo Palma para la mejora de la formación inicial del profesorado. (2018). *La universidad y la formación inicial del profesorado*. Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears. Documento inédito.
- Hascher, T., Cocard, Y., y Moser, P. (2004). Forget about theory practice is all? Student teacher's learning in Prácticum. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/15323> (Consultado el 10/03/2019)
- Hevia, I. (2009). El Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado. Oviedo: Universidad de Oviedo. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/53577>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Kemmis, S. y Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London: Routledge.
- Kozma, R. B. (2012) Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Debats, 28
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.
- Lorenzo, J. A. (2010). La formación práctica del magisterio: perspectivas. *CEE Participación Educativa*, 15, 26-39.
- Martínez, M. y Marín, A. (2019). De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència. *Anuari sobre l'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (en prensa).

- Martínez, M.; Prats, E. (coord.) (2018). La mejora de la formación inicial para la docencia. Acciones Estratégicas. Barcelona, Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros. Colección Documentos MIF núm. 4. Anexo1.
- Martínez Figueira, E. (2008). ¿Qué saben los tutores del practicum de psicopedagogía sobre la acción tutorial? REOP, 19(1), 1er Cuatrimestre, 73-77.
- Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- McTaggart, R., Henry, H. y Johnson, E. (1997). Traces of participatory action research: reciprocity among educators. *Educational Action Research*, 5(1), 123-140.
- MEyFP (2019) Informe de síntesis de las aportaciones al Foro *Educación para el siglo XXI. Desafíos y propuestas para la profesión docente*. Madrid. Documento inédito.
- MIF. PROGRAMA DE MILLORA I INNOVACIÓ EN LA FORMACIÓ DE MESTRES. (2017). *Millora de la formació inicial per a la docència. Reflexions i propostes*. Extret el 9 d'octubre de 2018, de <http://mif.cat>.
- Messiou, K. (2018). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330.
- Morales, S. (2013). Evaluando el Practicum en Educación Social: Acciones de Mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. 11(1), 349-364.
- Noffke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305-343
- Paredes-Labra, J.; Esteban-Moreno, R.M. y Fernández-Prieto, M. S. (2016). El Prácticum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 161-178.
- Pascual, I. y Núñez, C. (2012). La colaboración de los tutores de centros en la evaluación de competencias en el prácticum. REOP, 23(3), 3º Cuatrimestre, 121 - 133.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona : Graó.
- Perez- Gómez, A.I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33:2,172-176.
- Pyrch, T. (2007). Participatory action research and the culture of fear: Resistance, community, hope and courage. *Action Research*, 5(2), 199-216.
- Plazaola, I.; Ruiz, U. y Iriondo, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1169-1183.
- Raposo, M. y Zabalza, M.A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum. *Revista de Educación*, 354, 17-20
- Rodicio García, M.L. y Iglesias Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rodríguez Illera, J.L.(2018) Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30,1-2018, 259-272.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P. et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de a formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379

- Rubio, L y Escofet, A. (Coords.) (2017). *Aprendizaje- servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB
- Santos Rego, M.A; Lorenzo, M. (Eds) (2018) *Guía para la institucionalización del aprendizaje -servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacions e Intercambio Científico
- Sastre, A. y Escorial, A. (Coords.) (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Madrid: Save the Children.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós.
- Sepúlveda Ruiz, M.P., Calderón Almendros, I. y Torres Moya, F.J. (2012). De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores. *Revista de Educación*, 359, 456-480.
- Sepúlveda Ruiz, M.P. y Rivas, J.I. (2000). *Biografías profesionales*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sikes, P. y Troyna, B. (1991). True Stories: a case study in the use of life history in initial teacher education. *Educational Review*, 43(1), 3-16.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Toffler, A. (1976). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- UNESCO(2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?*. Paris: UNESCO
- Valle, J. M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Wenger, E. (2003) *Communities of Practice and Social Learning Systems*. En D. Nicolini, S. Gherardi and D. Yanow (Eds), *Knowing in Organisations: A Practice based Approach* (pp.75-99). New York Armonk/Londres: me Sharpe.
- Wood, R. y Sikes, P. (1987). The use of teacher biographies in professional self development. En F. Tood (Ed.), *Planning Continuing Professional Development*, London: Croom Helm.
- Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (1980): Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.