

# El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión

## *Practicum in higher education: state of the art*

Miguel A. Zabalza Beraza

*Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar e Métodos de Investigación. Santiago de Compostela, España.*

### **Resumen**

Partiendo de la especial relevancia que los nuevos Planes de Estudio conceden al Practicum, se analiza el estado de la cuestión tomando en consideración 7 aspectos centrales (focus of concern) en su desarrollo: a) la forma en cómo se denomina el periodo de prácticas y cómo eso influye en su sentido curricular; b) los modelos de base del Practicum o cómo se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr; c) la prevalencia de cuestiones organizativas sobre curriculares y sus consecuencias; d) la importancia de la modalidad de relación interinstitucional que se establezca entre la universidad y los centros de prácticas; e) el componente emocional de la experiencia del Practicum y la necesidad de llegar más allá; f) la creación de redes y comunidades de aprendizaje; g) la incorporación progresiva de las TIC a la gestión, supervisión y tutorización del Practicum. Se concluye señalando como futuro desafío que afrontar, la integración curricular del Practicum.

*Palabras clave:* Practicum, enseñanza universitaria, aprendizaje experiencial, modelo base de aprendizaje, integración curricular.

### **Abstract**

As *Practicum* (post-graduate teacher education) is a central component of the new Higher Education curricula, the author analyses the state of the art, discussing seven

focuses of concern in the development of experiential education in teacher training: a) the evolution of the name *Practicum* and its curricular implications; b) the «base model of learning» as a rationale for *Practicum* design and development; c) the prevalence of organizational over curricular considerations; d) the link between institutions and its impact on the *Practicum* syllabus; e) the need to go beyond the emotional component of *Practicum*; f) the need for learning networks and communities to share individual expertise; g) the need for further use of ICT in *Practicum* management, supervision and tutoring. The author concludes that the present challenge is to reach a deeper degree of integration between *Practicum* and the other components of the undergraduate curriculum.

*Key words:* Practicum, higher education, experiential learning, base model of learning, curricular integration.

## Introducción

No ha resultado fácil, probablemente más por cuestiones organizativas que de concepto, pero poco a poco, prácticamente todas las carreras universitarias han ido incluyendo un periodo de prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo, fuera de la propia institución académica.

Se trata de iniciativas aún titubeantes en algunas carreras, sin una fundamentación clara (fundamentación, por cierto, de la que también carece con frecuencia, la parte académica del resto del Plan de Estudios, pero, al menos ésta suele apoyarse en la tradición), y en las que hacen mucha mella las habituales dificultades para colocar en lugares aceptables a un número considerable de estudiantes.

Una buena muestra de esta escasa presencia de la «cultura del Practicum» en nuestras instituciones la tenemos en este número de la Revista. Habiéndose procedido a una convocatoria abierta solicitando a los interesados que enviaran sus artículos y, pese a constituir una posibilidad interesante el hacerlo por el reconocimiento de la revista en los sistemas clasificatorios, cómo podrán ver, la mayoría de los textos referidos pertenecen a las carreras vinculadas a la Educación.

Con todo, cabe valorar como un avance significativo en la organización de las carreras, esta nueva relevancia que se otorga a la formación práctica en contextos reales de nuestros estudiantes. La pretensión de exclusividad con que

las instituciones universitarias suelen plantear la formación y su acreditación profesional se hace imposible de mantener hoy en día. Las profesiones se han hecho excesivamente complejas como para que la academia pueda cubrir todos los frentes. Si, como decía el dicho Masai, «para educar a un niño, hace falta toda la tribu», también podemos reconocer que para formar a un buen profesional se precisa de la colaboración de toda la sociedad. No sólo de los empleadores, como se insiste ahora, sino de los profesionales solventes, de los líderes de la cultura, de la política, de la acción social. Una colaboración destinada a enriquecer la oferta formativa y los estímulos que ofrezcamos a nuestros estudiantes; una colaboración que enriquezca tanto a quien la da como a quien la recibe; una colaboración que saque provecho de la globalización y de las nuevas tecnologías de la comunicación. Una colaboración capaz de ir sentando las bases de una auténtica «sociedad del aprendizaje» de la que tanto se habla pero de la que aún estamos lejos. En esa batalla está el Practicum.

## Estado de la cuestión en torno al Practicum

Las normas de redacción de los bloques monográficos de la Revista de Educación señalan la conveniencia de hacer un capítulo introductorio donde se recoja el «estado del arte» de la cuestión que se vaya a tratar. Interesante y compleja denominación ésta del «estado del arte» que algún colega de la Universidad de Antioquia, en Colombia, ha definido muy bien:

Es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración, que consiste en «ir tras las huellas» del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias. Para su elaboración, es recomendable establecer un período de tiempo, de acuerdo con los objetivos de la investigación<sup>1</sup>.

---

<sup>(1)</sup> [http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminario-estudios-usuario/unidad4/estado\\_arte.html](http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminario-estudios-usuario/unidad4/estado_arte.html)

Como no es ese nuestro propósito aquí («ir tras las huellas»), hemos preferido cambiar la denominación. En lugar de «estado del arte» lo hemos planteado como «estado de la cuestión». Nuestro propósito es, por tanto, menos pretencioso. No vamos a tratar de revisar cómo ha sido tratado el tema o cuáles son las tendencias que actualmente prevalecen en el estudio del Practicum. La idea es plantear aquí algunos de los puntos que, en nuestra opinión, constituyen «puntos calientes» en el análisis del Practicum. Cuestiones en las que el Practicum de los próximos años y los estudios y revisiones que se hagan sobre él, deberán tomarse en consideración. Vamos a mencionar siete aunque, probablemente, el número de aspectos que habría que considerar en una introducción como esta debiera ser mayor. Pero ya tendremos ocasión de ampliar los «focus of concern» del Practicum en posteriores trabajos.

## **El problema de las denominaciones y su proyección sobre el currículo formativo**

Con certeza, no es el aspecto más importante de la problemática del Practicum, pero es una de las características de este tema. Resulta difícil hacer una búsqueda o pretender llevar a cabo una revisión porque apenas contamos con una terminología común con la que referirnos al periodo de prácticas formativas incluido en las carreras universitarias, aunque los que prevalecen son el de «prácticas», con especificadores que refieren esas prácticas a una determinada carrera: prácticas de enseñanza (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Wihitcomb y Borko, 2006; Zeichner, 1994), prácticas en empresas, etc.; «inducción» (Collinson, et al, 2009), cuando el modelo de prácticas se hace al final de la carrera. En algunos países iberoamericanos mantienen la denominación de «pasantía» (Darling-Hammond, 2006)

Con todo, el proceso seguido en este apartado de la terminología es interesante y muestra cómo han ido evolucionando los conceptos en torno al Practicum. Proceso que, en cierta forma, ha avanzado en paralelo con el concepto que se tenía, y se tiene, sobre la formación universitaria e, incluso, con otras ideas más generales como, por ejemplo, la relación entre teoría y práctica.

No ha sido infrecuente que las carreras universitarias, sobre todo aquellas de ciclo corto y, presumiblemente, más centradas en una formación práctica de

los estudiantes (enfermería, magisterio, trabajo social, ingenierías técnicas, etc.) contaran con periodos de prácticas «out-door» en su proceso de formación. Las instituciones universitarias entendían que esa parte de la formación constituía un componente necesario y la incluyeron sin reticencias en su oferta formativa y en la organización de los estudios. Sin duda, son en este momento las carreras que más consolidado tienen su Practicum, incluyendo la existencia de instancias institucionales responsables de su desarrollo, profesorado especializado que cuenta con experiencia profesional previa o simultánea a su docencia académica y conoce de cerca el mundo profesional al que se envía a los estudiantes, instituciones colaboradoras y, en general, procedimientos regulados y estables para llevarlo a cabo. En este tipo de instituciones, la denominación predominante de este periodo formativo (sin una insistencia particular en esta condición de formativo) era el de *Prácticas*, con el adjetivo que les correspondiera en función de la carrera (prácticas hospitalarias, prácticas escolares, prácticas sociales, prácticas en empresas, etc.).

El paso de las Prácticas al Practicum, acontecido con la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), supuso un salto conceptual importante. Las prácticas pertenecían a una forma atomizada de organización de los estudios, basada en las materias como unidad de referencia (en las carreras más consolidadas, la organización se basaba en las cátedras). Por eso, las Prácticas, constituían un elemento independiente dentro de las carreras, con su propio Departamento, su profesorado, sus dispositivos independientes. Por el contrario, el Practicum, pertenece a una visión más curricular e integrada de los estudios. El proceso formativo no es el resultado de la mera yuxtaposición de las influencias de las materias, incluso aunque se lograra que éstas fueran convergentes. La perspectiva curricular de la formación nos lleva a un proyecto formativo más integrado en el que la unidad no es cada una de las materias sino el conjunto de todas ellas, el propio Plan de Estudios. Por esta razón, aparece como eje de estructuración de la formación el perfil profesional y formativo al que se pretende llegar. Las materias o los segmentos curriculares no funcionan por su cuenta no deberían hacerlo sino integradamente y poseen el sentido y la relevancia que les otorga el perfil formativo de la carrera. Bajo esa premisa, aparece el Practicum como componente de la carrera que, vinculado a los otros componentes, tiene como objetivo alcanzar el perfil profesional al que pertenece. Es esa doble idea de integración y de función formativa la que define un buen Practicum. Podríamos decir, por tanto, que el Practicum es una pieza relevante del proceso de formación de nuestros

estudiantes «destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo» (Zabalza, 2006, p. 314). Y, planteado así, esta visión del Practicum se desmarca de otros enfoques sobre las prácticas en las que se insiste menos en la formación y más en la alternancia (dos contextos separados de formación: la academia y la empresa) o en el empleo (facilitar el conocimiento mutuo entre empleadores y posibles empleados).

## Los modelos de base: la fundamentación teórica del Practicum

Acostumbrados a visualizar la actividad docente como una caja negra (los docentes explican sus lecciones, los estudiantes toman sus apuntes y los estudian para después reproducirlos en sus trabajos o en los exámenes), poco hemos sabido de cómo se desarrolla ese proceso interior que llamamos aprendizaje. Conocíamos los *inputs* (lo que nosotros explicamos, los materiales que se manejan) y los *outputs* (los productos que elaboran nuestros estudiantes y en los que se basará su evaluación), pero no cómo se llega de unos a otros, ni por qué en unos casos el resultado es exitoso y en otros no lo es. Durante bastante tiempo, la docencia universitaria se ha despreocupado de esta cuestión, convirtiendo «el aprendizaje» en un problema que afecta sólo a los estudiantes y son ellos y ellas quienes deben resolverlo. Enseñanza y aprendizaje se consideraron componentes, estancos e independientes. Enseñar era la tarea del profesorado y de ellos dependía que se hiciera bien o mal. Aprender era la tarea de los estudiantes y de ellos dependía el que tuvieran éxito o no. Ninguno de los dos supuestos es correcto, obviamente, pero todavía subsiste una notable predisposición a tomarlos como principio práctico de acción. Esa situación es aplicable al conjunto de las actividades formativas, pero el vacío que genera la *black box* es mayor aún en el caso del Practicum.

Aclarar ese agujero negro es lo que tratan de hacer los modelos de aprendizaje. Cuanto más sepamos de los procesos internos que llevan a cada sujeto al aprendizaje, en mejores condiciones estaremos para optimizarlos, para organizar las cosas de manera que los resultados de aprendizaje resulten efectivos. No debemos olvidar que los «modelos» constituyen formas de representación

retrospectiva (reflejar en un esquema lo que se está haciendo), pero también un marco de referencia prospectivo (organizar lo que se va a hacer de acuerdo a un modelo).

Resulta tan obvio lo dicho hasta aquí que produce un cierto sonrojo mencionarlo. Pero me da la impresión de que, aún así, generaríamos una notable incomodidad si preguntáramos a los responsables académicos de nuestras Facultades cuál es el modelo de aprendizaje en el que han basado el Practicum de su carrera. Incluso si esa pregunta se hiciera en Facultades de Psicología o Educación a las que se supone especialistas en modelos de aprendizaje. Y, sin embargo, la ausencia de un modelo claro que defina la organización del Practicum es, en mi opinión, la variable que mejor explica la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos modelos de prácticas actualmente vigentes.

Parece evidente que la forma de aprender en contextos profesionales reales, como sucede en el Practicum, es diversa de la que se utiliza en un contexto académico. Y no porque ésta haya de ser teórica y aquella práctica. Ése es un error que suele ser habitual en los estudiantes («aprendemos mucho más en las prácticas, acostumbran decir, que en los rollos teóricos de las clases»), pero también en algunos tutores de prácticas. Y es una idea que subyace, incluso, en algunos programas de prácticas. Sin embargo, convendría tener claro que ambos componentes de la experiencia formativa, el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje del Practicum, contienen elementos teóricos y prácticos. Es el proceso de aprender y los contenidos que se aprenden lo que cambia. Zeichner (2010) entiende que las universidades propician un tipo de aprendizaje más dogmático, mientras que los centros de práctica son más abiertos y flexibles. Probablemente sea así, pero la cuestión básica que se debe destacar aquí es que, al igual que el resto de los momentos de la formación, el Practicum se justifica por los aprendizajes que propicia. Por ello Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizando buenas prácticas de formación docente a través del Practicum, resaltan la importancia de buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas...

En cualquier caso, los aprendizajes del Practicum están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad. Por eso, parece evidente que se haya de acudir a buscar fundamentación doctrinal en modelos de aprendizaje que se basen en la experiencia y en el contexto. El viejo principio

pedagógico del «learning by doing» de Dewey, se ha ido concretando en modelos de aprendizaje más elaborados y sistematizados (Jaques, Gibbs y Rust, 1993).

Uno de dichos modelos es el del *aprendizaje experiencial* de Kolb (1984) que conjuga y complementa algunos de los enfoques más interesantes surgidos en los últimos años: el valor de la actividad directa (la práctica) y el valor de la reflexión. El punto de partida de este modelo es una experiencia real y concreta a la que el estudiante se incorpora, en la que participa activamente y en la que toma notas de lo que va pasando. La experiencia está configurada, por tanto, como un proceso de acción al que acompaña y sigue otro de reflexión, y que se continúa por un periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente experiencia. El aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia a una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo. Este tipo de aprendizaje puede ser promovido bien a través de la reflexión sobre experiencias pasadas, bien a través de la reflexión de experiencias planeadas con ese fin como es el Practicum y, también, mediante experiencias simuladas como el trabajo de laboratorio o el *role playing*. Ni qué decir tiene que la riqueza del aprendizaje experiencial va a depender tanto del valor formativo de la experiencia en sí, como de los procedimientos y dispositivos que hayamos puesto en marcha para propiciar la reflexión (grupos de discusión, tutorías, diarios de prácticas, grabaciones, informes, portafolios, etc.). Como ha señalado el propio Kolb:

Esta perspectiva del aprendizaje es llamada experiencial por dos razones. La primera es para vincularla claramente a sus orígenes intelectuales: el trabajo de Dewey, Lewin y Piaget. La segunda razón es para enfatizar el papel central que posee la experiencia en el proceso de aprendizaje. Esto diferencia la teoría del aprendizaje experiencial de la del aprendizaje racional y de las otras perspectivas cognitivistas del aprendizaje que tiende a otorgar un papel prioritario a la adquisición, manipulación y recuperación de símbolos abstractos. La diferencia igualmente de las teorías del aprendizaje conductual en que niegan cualquier papel a la conciencia y a la experiencia subjetiva en el proceso de aprendizaje. He de enfatizar, sin embargo que no es el objetivo de este trabajo el de proponer el aprendizaje experiencial



como una tercera vía alternativa a la cognitiva y conductual, sino el de, sugerir a través de la teoría del aprendizaje experiencial, una perspectiva holística e integrativa del aprendizaje que combina la experiencia, la percepción, la cognición y la conducta. (Kolb, 1984, p. 21).

El aprendizaje es el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Esta definición enfatiza algunos aspectos críticos del proceso de aprendizaje, tal y como éste es analizado desde la perspectiva experiencial. En primer lugar está el énfasis en el proceso de adaptación y aprendizaje como algo opuesto al contenido o a los resultados. En segundo lugar está la idea de que el conocimiento es un proceso de transformación, que está en continua creación y recreación, y no una entidad independiente que debe ser adquirida o transmitida. En tercer lugar, se considera que el aprendizaje transforma la experiencia tanto en su forma objetiva como subjetiva. Finalmente se insiste en que para entender el aprendizaje debemos entender la naturaleza del conocimiento y viceversa. (Kolb, 1984, p. 38).

Podríamos decir que estas ideas ya están presentes en la fundamentación de los actuales enfoques, o en la mayoría de ellos, que se da al Practicum en las titulaciones universitarias. Pero, después, no se consigue transferirlas adecuadamente a su desarrollo operativo. Una de las dificultades fundamentales que se deben enfrentar es, precisamente, la de la *reflexión*. Reflexionar no es simplemente contar la propia experiencia (lo que muchos de nuestros estudiantes hacen en sus memorias y diarios) sino, justamente, ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos.

Ése es uno de los aspectos que destacan Oser y Baeriswyl (2001) con su analogía de las *coreografías* de la enseñanza. La primera de las 12 coreografías que describen es la que denominan *aprendizaje a través de la experiencia* que se acomoda bien a la forma en que puede ser concebido el Practicum. También el Practicum puede ser analizado en términos similares, como una coreografía diversa a la académica y donde se busca propiciar el aprendizaje a través de una secuencia (modelo base) que combina la experiencia directa y la reflexión. Según estos autores, la secuencia de operaciones que debe realizar el aprendiz en este modelo de aprendizaje es la siguiente: a) *anticipación del plan de acción a de-*

*sarrollar* (pensar en lo que se va a hacer, observar, colaborar, participar, diseñar, manipular, construir, resolver, etc.) y los problemas previsibles; b) *realización de las actividades previstas* en los correspondientes contextos; c) *construcción del significado de la acción* a través de un intercambio comunicativo (contar lo que se ha hecho y por qué); d) *generalización de la experiencia* a través de la identificación de los elementos comunes en las experiencias de diversos sujetos; e) *reflexión sobre experiencias similares* existentes en la bibliografía, en lo explicado en clase, en los libros de texto, en bases de datos, Internet, la literatura, etc. Como puede constatarse, la secuencia resuelve perfectamente no sólo la combinación de experiencia y reflexión, sino también entre teoría y práctica, entre experiencia realizada, experiencia vivida y experiencia contada. Permite, además, complementar el doble contexto de la formación: el académico y el profesional.

También han ido consolidándose otros planteamientos sobre el aprendizaje aplicables al Practicum. Así, por ejemplo, los modelos del «aprendizaje en situación» (situated learning) de Warner y McGill (1996), que destacan el impacto de la interacción entre sujeto y contexto a la hora de definir los aprendizajes. En el caso del Practicum, esto nos plantea importantes exigencias a la hora de seleccionar los centros de prácticas y a tomar en consideración la dinámica global en que se produce la estancia del aprendiz en dicho contexto (la forma en que es aceptado, su nivel de integración, el clima institucional, etc.). Hascher et al. (2004) han insistido fuertemente en la importancia de los contextos de prácticas en el proceso de aprendizaje. Igual consideración merecen los modelos del «focus of concern», interesantes aportaciones didácticas orientadas a la resolución de problemas prácticos relevantes. Se ha empleado en estudios de Medicina, pero pudiera ampliarse con facilidad a cualquier carrera. Ofrece, además, la ventaja, de que resulta coherente y complementario con las metodologías activas (estudio de casos, resolución de problemas, etc.) que pudieran emplearse en las sesiones académicas.

Digamos, en resumen, que, sean éstos u otros, las propuestas de Practicum precisan de un modelo de aprendizaje que les dé fundamento y que permitan hacer una lectura más profunda del Practicum y poder planificarlo de manera que resulte más estimulante para los estudiantes y con mayor capacidad de impacto en su formación.

## La predominancia de los aspectos organizativos sobre los curriculares

Ya he destacado con anterioridad este aspecto que marca, indirectamente, la «etapa de desarrollo» en que se encuentra la propuesta de Practicum. Los primeros momentos de cualquier iniciativa de Practicum suelen consumir buena parte de las energías de sus promotores en cuestiones logísticas y de organización. Es necesario «colocar» en centros de prácticas a un gran número de estudiantes y eso requiere poder contar con esos centros, establecer convenios de colaboración, encontrar los periodos adecuados para ambas partes, etc. La presión por poner en marcha el Practicum impide entrar en cuestiones más cualitativas. De ahí que sólo aquellos programas de Prácticas bien consolidados suelen estar en condiciones de atender los aspectos más estrictamente curriculares. Pero, en ocasiones, ni siquiera cuando los problemas organizativos están resueltos, se sigue avanzando hacia otros componentes del diseño curricular del Practicum que haría de esa experiencia un momento especialmente relevante en la formación de los estudiantes.

Parte del problema está, seguramente, en una incorrecta definición del Practicum y de sus propósitos. Cuando se entiende que el Practicum es enviar a los estudiantes a centros de trabajo, las instituciones suelen contentarse con que ese propósito se cumpla y tienden a medir su éxito por el número de estudiantes que salen de prácticas o por el número de centros de prácticas vinculados al programa. En tales casos, parece obvio que los problemas que deben resolverse son, básicamente, de orden organizativo. Pero el problema aparece cuando las instituciones se detienen en ese nivel de desarrollo del Practicum, quizás porque carecen de referentes, de planes estratégicos o de voluntad institucional para proponerse objetivos más avanzados.

En cualquier caso, priorizar o estancarse en los aspectos organizativos de los programas de Practicum trae consigo notables pérdidas desde el punto de vista de la calidad de la experiencia. Entre esas consecuencias negativas merece la pena citarse las siguientes:

- *La escasa atención prestada a los contenidos de aprendizaje.* Cuando se leen los planes de prácticas establecidos en el diseño de las carreras, resulta difícil, a veces, lograr identificar los contenidos concretos que se espera que los estudiantes adquieran durante ese periodo de su formación. Unas veces, porque se establecen contenidos genéricos o vinculados

a la mera experiencia vivida («que tengan la experiencia de tratar con clientes»; «que vivan desde dentro la dinámica de una empresa», «que se acostumbren a convivir con otras personas de culturas diferentes»); otras veces, porque o no aparecen o no se delimitan esos contenidos.

Cuando se leen los planes de prácticas establecidos en el diseño de las carreras, resulta difícil, a veces, lograr identificar los contenidos concretos que se espera que los estudiantes adquieran durante ese periodo de su formación. Unas veces, porque se establecen contenidos genéricos o vinculados a la mera experiencia vivida («que tengan la experiencia de tratar con clientes»; «que vivan desde dentro la dinámica de una empresa», «que se acostumbren a convivir con otras personas de culturas diferentes»); otras veces, porque o no aparecen o no se delimitan esos contenidos.

Los modelos de formación en alternancia, de los que el Practicum deriva buena parte de sus componentes, exigen mucha claridad en este punto. De hecho, los programas formativos que se desarrollan en esa modalidad suelen diferenciar, claramente, los contenidos que se adquirirán en la institución académica de aquellos otros cuya adquisición se hará en los centros de prácticas. De esta manera queda más clara cuál es la responsabilidad que cada una de las instituciones asume en la formación de los estudiantes. Resulta, también, más fácil discriminar si el periodo de prácticas ha resultado efectivo o no, si ha propiciado los aprendizajes que le correspondían o no. Y, en caso de que estemos en condiciones de hacerlo, ayuda, por otra parte, a realizar una adecuada selección de los centros de prácticas (obviamente, sólo podrán serlo aquellos que estén en condiciones de ofrecer a los estudiantes los aprendizajes que ellos y ellas deben adquirir durante el Practicum).

- *Sistemas de evaluación superficiales.* Otra parte importante de la dimensión curricular de cualquier programa es la que tiene que ver con su evaluación. Y ésta es otra de las pérdidas relevantes que se producen cuando el Practicum consume excesivas energías en las cuestiones organizativas en detrimento de otras dimensiones. Es bien cierto que se trata de un espacio complejo de toma de decisiones con múltiples agentes cuyas responsabilidades en el proceso resultan borrosas. Nuestros estudiantes desarrollan sus prácticas bajo la responsabilidad de instituciones y tutores que no son académicos y a los que les cuesta aceptar, sin más, los criterios de evaluación establecidos por las universidades. Que el propio proyecto

de prácticas no deje claros, como se señalaba en el punto anterior, los objetivos de aprendizaje y los contenidos específicos que deben adquirir, hace aún más difícil llevar a cabo una evaluación adecuada. Afortunadamente, son muchas las iniciativas innovadoras puestas en marcha en los últimos años (portafolios, diarios, memorias de prácticas, grupos de discusión, etc.). Con todo, sigue prestándose mucha menos atención a este apartado de la evaluación del Practicum (en cuanto a su regulación, en cuanto a las condiciones y técnicas para realizarla, en cuanto a los efectos de los resultados), que el que se le presta a la evaluación que hay que desarrollar en las materias de la carrera. Incluso cuando, desde la investigación, se aborda el estudio de los efectos formativos del Practicum (las competencias y aprendizajes que adquieren los estudiantes) se hace mediante encuesta a los estudiantes (lo que ellos creen que han conseguido) o a quienes les han atendido en los centros de prácticas (lo que han trabajado durante las prácticas, o la opinión que les han merecido sus estudiantes en prácticas). Varios ejemplos de este tipo podemos encontrarlos en este mismo número de la revista. En definitiva, es como, si al considerar los aprendizajes del Practicum, nos encontráramos ante un intangible al que resulta imposible acceder directamente y hubiera que hacerlo a través de las opiniones o percepciones de los afectados. Algo similar se podría señalar en lo que se refiere a la evaluación de los programas de Practicum de las diversas carreras. Los planes estratégicos de las instituciones universitarias no suelen considerarlo como uno de los temas relevantes al que prestar atención. Por ejemplo, pese a que he participado durante los últimos años como evaluador del programa Docentia en varias Agencias de Calidad, no he constatado, hasta la fecha, que ninguna propuesta de aseguramiento de la calidad de las muchas universidades que he tenido que evaluar haya hecho mención expresa a los dispositivos puestos en marcha para evaluar la calidad del Practicum.

- *Sistemas de tutoría y supervisión aún marginales y heterogéneos en la práctica.* Un buen desarrollo curricular del Practicum debería incorporar, necesariamente, un sistema completo de tutoría y supervisión. La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes. En un trabajo anterior (Zabalza y

Cid, 1998), hemos descrito al tutor/a como la persona experimentada que proporciona la guía y el apoyo necesarios para que el aprendizaje y la inserción profesional resulten lo más enriquecedores posible. A una idea similar, aunque más volcada hacia el empleo, llegan Ehrich, Tennent y Hansford (2002) tras revisar la literatura especializada en la formación de enfermeras. Se trata, dicen, de «una persona que establece una relación con el tutorando con objeto de ayudarlo en el desarrollo y promoción profesional». Hay que reconocer que se ha mejorado mucho en los sistemas de supervisión y tutoría pero aún quedan muchos aspectos por regular de una manera más favorable al Practicum (por ejemplo, en lo que se refiere al nombramiento de los tutores académicos para evitar que la dedicación al Practicum se convierta en un mero dispositivo para completar el horario, el reconocimiento de su estatus y función, etc.) y mucho por profundizar en cuanto a la función de los tutores y tutoras, en cuanto al tipo de feedforward y feedback que se precisa y en cuanto a las competencias que deberían poseer quienes actúen como tutores (tanto en la universidad como en los centros de prácticas). Sin embargo, existen claras constancias del papel determinante que ejercen los tutores y tutoras en aspectos tan centrales para un buen Practicum como puede ser, por ejemplo, la dimensión reflexión (Muradás y Porta, 2007). También sobre los importantes efectos que el Practicum acaba teniendo tanto sobre los tutores (les permite incrementar su entusiasmo y reencontrarse con la profesión, señalan Hobson et al., 2007) como para los propios tutorandos (se sienten apoyados y mejora su confianza como futuros profesionales, señala Lindgren, 2005; es un factor esencial en el proceso de socialización, indica Barquin, 2002)

## **Los protocolos de cooperación interinstitucional: el modelo de partenariado**

Uno de los elementos clave de un buen Practicum es, sin duda, el que se refiere a la calidad de los «centros de prácticas». Calidad de los centros y calidad de las experiencias formativas que ofrecen a nuestros estudiantes. También este aspecto

viene muy determinado por el momento de desarrollo en el que se encuentre el programa de prácticas. En sus inicios, buena parte de dichos programas nacieron a través de relaciones personales (profesores/as de universidad que echaban mano de sus amigos o colegas para que recibieran a los estudiantes y les permitieran hacer las prácticas con ellos/as). Sólo cuando la estabilidad y el progresivo enriquecimiento de los dispositivos y recursos puestos a disposición del Practicum van aumentando, es cuando se pueden formalizar de una manera más sistemática los protocolos de colaboración interinstitucional. De que esa colaboración funcione bien (no sólo en el terreno de las relaciones sino en el de una auténtica colaboración en la formación de los estudiantes) dependerá una parte importante del éxito del Practicum. Son aquellos centros universitarios que disponen de una mejor red de centros colaboradores los que pueden ofrecer un mejor Practicum. Tan importante es este aspecto que se ha convertido en uno de los ejes del marketing de las instituciones universitarias privadas.

La cooperación entre instituciones se produce en un marco de condiciones de naturaleza poliédrica. Las muchas caras de esa relación tienen que ver con *aspectos legales* (los convenios, la normativa aplicable, las limitaciones que impone el estatuto de estudiante en prácticas); *administrativos* (la adscripción de responsabilidades y tareas); *laborales* (la disponibilidad de tiempo de los tutores, las contraprestaciones, el tipo de trabajo que se puede o no se puede pedir a un estudiante en prácticas); *profesionales* (los contenidos formativos que se trabajarán, la rotación por diversas tareas profesionales); *didácticos* (la forma en que se ha de plantear la experiencia para que conduzca a un buen aprendizaje) e, incluso, *personales* (la relación entre el personal del centro de prácticas y los estudiantes, y la forma en que se afrontarán los conflictos si éstos se producen).

La relación entre las instituciones constituye, en sí misma, un importante elemento a tomar en consideración (Zeichner, 2010). Los modelos de partenariado son muy diversos y marcan contextos de compromiso de las partes muy distintas. Resulta muy diferente una relación simétrica, en la que ambas instituciones ocupan una posición equivalente a la hora de diseñar el Practicum, a una relación desequilibrada en la que es la Universidad la que define las condiciones del Practicum y la forma en que se desarrollará (el momento, la duración, los objetivos y contenidos formativos, los sistemas de evaluación y supervisión, etc.). Es poco probable, por ejemplo, que en este segundo modelo de partenariado (que es en el que estamos funcionando) obtengamos un compromiso de colaboración serio por parte de las instituciones donde hacen prácticas nuestros alumnos. Nos

prestan ese servicio por hacernos un favor, se acomodan sólo formalmente a nuestros propósitos formativos y considerarían, justificadamente, una descortesía cualquier tipo de crítica de nuestra parte.

## La predominancia de aspectos emocionales en la valoración de los estudiantes

Las emociones son fundamentales en el Practicum (Hastings, 2004). De hecho, es uno de los escasos momentos en que la formación universitaria puede incidir en la dimensión personal de los sujetos. Verse metidos en una situación real de ejercicio profesional, tener que enfrentarse a las demandas de otras personas, adaptarse a las reglas del trabajo y a las exigencias del contexto de prácticas, etc., supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender unas explicaciones en clase. Cuando el Practicum implica la relación con sujetos con características o necesidades especiales (niños, enfermos, grupos minoritarios, personas mayores) o actuar en situaciones de estrés (actuaciones en público, atención a clientes, elaboración de proyectos, etc.) las variables personales de los estudiantes emergen con una gran potencia. El Practicum constituye una oportunidad magnífica para hacerles enfrentarse consigo mismos y con sus fortalezas y debilidades personales. Por eso mismo desempeñan tan importante papel los diarios de prácticas, los grupos de discusión, los portafolios y cualquier otro sistema que permita a los estudiantes expresar cómo se sienten y cómo están viviendo su periodo de prácticas, primero, y, después, analizar cómo han ido evolucionando esos sentimientos y emociones a lo largo del periodo. Eso les permitirá reconocer, junto a otras aportaciones de las prácticas, en qué les ha afectado personalmente y en qué han cambiado como consecuencia del periodo de prácticas.

Pero quedarse en las emociones supone un nivel de estancamiento similar al que señalábamos en un punto anterior con respecto a los aspectos organizativos. La sorpresa, el shock de la realidad desempeña un papel importante pero, como decían Lapierre y Aucoeur (1977) refiriéndose a los primeros momentos titubeantes en la psicomotricidad relacional, *il faut le dépasser*. El proceso tiene que llevar a los estudiantes más allá, para que estén en condiciones de recorrer todo



el proceso de reflexión y aprendizaje que se les propone. Cuando se analizan los diarios de prácticas, resulta bastante habitual descubrir ese encantamiento global que produce el Practicum. Supongo que esto varía de unas carreras a otras pero, por lo general, los y las estudiantes se sienten felices, sienten que están aprendiendo mucho, se sienten bien al ver que las personas con las que trabajan los aceptan y tratan amablemente, caen con frecuencia en la tentación de desmerecer lo que han aprendido en las aulas porque tiene poco que ver (o ellos no ven la relación) con lo que ellos están haciendo y viviendo (Hascher, Cocard y Moser, 2004).

Una parte importante de la tutoría y supervisión del Practicum debe orientarse a reenfoque constantemente el sentido del Practicum: a enfrentar a los estudiantes con las otras dimensiones de las tareas y problemas que están presentes en su trabajo y a ayudarles a buscar esas conexiones invisibles para ellos entre la teoría y la práctica, entre los estudios de la Facultad y lo que están viendo y haciendo en el Practicum.

## La creación de redes

Hasta ahora, la creación de redes es muy escasa. Uno de los dilemas habituales al que nos enfrentamos en la planificación del Practicum de nuestros estudiantes tiene que ver con la opción que se adopta respecto a los contextos profesionales en los que realizarán sus prácticas. Algunos programas planifican el proceso de manera que los estudiantes conozcan, vivan y actúen en un solo centro de prácticas de forma que lleguen a integrarse en él y a conocer sus procedimientos de manera plena. En otros casos, la opción por la que se opta es por variar los escenarios de modo que, aunque el nivel de profundidad de la experiencia sea menor, los estudiantes tengan la oportunidad de conocer *in situ* diferentes contextos profesionales. En cualquier caso y, aunque se adopte esta solución diversificadora, las posibilidades de variación son escasas.

Por esa razón, y por otras que afectan al conjunto de las dinámicas de aprendizaje que generamos (tanto en el Practicum como en el resto de las materias), podrían utilizarse mucho más de lo que se utilizan el sistema de trabajo en red. Redes entre nuestros estudiantes que realizan sus prácticas en lugares diversos

y que pueden enriquecer vicariamente su experiencia contrastándola con la de sus colegas. Redes con otros estudiantes de lugares, culturas, especialidades y experiencias diversas con los que podrían colaborar para llevar a cabo proyectos conjuntos, análisis de los mismos fenómenos pero con diversas miradas, estudios multiculturales, estudios interdisciplinarios, etc. Que estudiantes españoles de Magisterio, de Políticas, de Periodismo o de cualquier otra especialidad puedan plantearse para su periodo de prácticas preprofesionales proyectos conjuntos con colegas suyos de otros países, resultaría de una riqueza formativa extraordinaria, tanto en la dimensión lingüística, como cultural, científica o técnica. Y, desde luego, desde el punto de vista profesional, significaría una muy adecuada socialización a los modos de hacer profesional que deberíamos propiciar en nuestros estudiantes porque ésa será, sin duda, una de las competencias básicas que requerirán las profesiones en el futuro.

Resulta poco probable que esto suceda en el Practicum si no sucede ya en los otros componentes del currículo. Pero la lectura inversa también es posible. El Practicum es una buena oportunidad para ir introduciendo fórmulas de trabajo en red que, posteriormente, podrían transferirse a otras materias del currículo.

## **Progresiva incorporación de las TIC**

La transformación que se está produciendo en la Educación Superior al socaire de las TIC es extraordinaria. Si la función básica de los docentes es la de servir de mediadores entre los estudiantes y los aprendizajes que se espera desarrollen, esa función ya no precisa hacerse de forma presencial, sino que admite otras modalidades (McNair y Marshall, 2006). La docencia presencial se complementa y enriquece con la virtual. Y esa posibilidad afecta de forma sustancial, por su particular naturaleza, al Practicum.

Nuestros estudiantes realizan sus prácticas en lugares diferentes, a veces, muy distanciados del nuestro. El uso de las TIC permite superar la dificultad inherentes a la distancia, la dispersión o los tiempos particulares de cada estudiante. Tareas esenciales en el desarrollo del Practicum como la tutoría, la supervisión, la resolución de problemas, la introducción de temas de análisis, la evaluación, etc., pueden desarrollarse de forma personalizada o colectiva. Las TIC también

permiten una comunicación horizontal entre nuestros estudiantes para compartir sus experiencias a través de formatos de blog, foros, redes sociales, etc. Y les permite, igualmente, llevar a cabo modalidades de aprendizaje colaborativo con colegas de otras latitudes.

Ya se están produciendo interesantes innovaciones en este campo pero, obviamente, queda mucho terreno por recorrer.

Hasta aquí he expuesto los grandes desafíos que soy capaz de ver a día de hoy en el Practicum que llevamos a cabo en las instituciones universitarias. Quedan, sin duda, muchos otros por mencionar. Por ejemplo, la vinculación del Practicum con la investigación; la combinación de los intercambios y el Practicum (que nuestros estudiantes realicen el Practicum en países diferentes al suyo); la incorporación al Practicum de experiencias que vayan más allá de lo profesional (participación en programas de ONGs, realización de experiencias de aprendizaje-servicio a la comunidad). No es posible afrontar todas las vertientes en simultáneo. Podrán encontrar sugerencias muy estimulantes en los artículos que siguen pero, en cualquier caso, el Practicum da para mucho más que este apartado monográfico que tan generosamente le dedica la Revista de Educación.

## **Conclusión: la integración como desafío de futuro**

¿Podemos dar por establecida la necesidad del Practicum en la Educación Superior? Creo, sinceramente que sí, al menos en los estudios que se refieren a la formación inicial de graduados. De hecho, los trabajos que tienen como objetivo llegar a esa conclusión nos parecen ya fuera de foco. Como si no tuviéramos ya evidencias suficientes sobre ese aspecto desde hace 10 años. Pueden verse las Actas del Symposium de Poio desde 1987 y muchos trabajos que han ido construyendo esa certeza desde muy diversos enfoques y para distintas carreras (Carless y Prodan, 2003; Cannon, 2002; McDiarmic, 1990; Molina, 2008; Stuart y Tatto, 2000; Zabalza, 2009).

En mi humilde opinión, el gran desafío que tendrá que afrontar la Educación Superior en los próximos años es el de la integración curricular. El de pasar de un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias

formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas.

En ese juego de generar unidades formativas cada vez más amplias e integradas, ha de entrar, también, el Practicum. En mi opinión, repito, porque hay otros especialistas que piensan lo contrario: el Practicum adquiere mayor sentido si funciona vinculado a módulos o bloques formativos integrados por diferentes materias. Es ese conjunto de materias, en el que se integra el Practicum, el que asume la encomienda de la formación del estudiante en aquellas competencias que se han atribuido al módulo. El Practicum (los diversos momentos de Practicum que se organicen en las carreras) no tiene por qué estar vinculado a un solo módulo o bloque de materias; podría estarlo a varios, pero esa vinculación permitiría clarificar más su sentido y ayudaría a establecer contenidos de aprendizaje más claros y con una mayor vocación de integrar las prácticas con la teoría de las materias.

Porque, efectivamente, *integrar* es más que establecer vínculos entre las materias. Hay muchas cosas que integrar en nuestros estudios. En un contexto formativo como el universitario, donde la desintegración predomina sobre la integración, son muchos los elementos que habremos de reintegrar. Por ejemplo, la teoría y la práctica; la docencia y la investigación; el trabajo en las aulas y el que se lleva a cabo fuera de ellas; los componentes académicos con los profesionales; los conocimientos con las habilidades, actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y mejor persona; la formación general con la especializada; las materias básicas y las competencias instrumentales con las profesionalizantes, etc.

Todos esos aspectos afectan, también, al Practicum y tienen sobre él un doble efecto. Uno interno al propio Practicum en el que habrá que desarrollar todas esas integraciones de manera que llegue a constituir una pieza formativa completa en el currículo universitario. El otro ámbito de integración deberá hacerse en lo que se refiere a la conexión del Practicum con las otras materias o componentes de cada carrera. Ya sabemos que constituye un elemento importante en la formación de nuestros estudiantes. La cuestión que hay que resolver es qué tipo de formato ejerce mayores resultados sobre ellos. Qué tipo de estructuras curriculares y de relación entre las materias y el Practicum es la que nos va a permitir que ambos componentes se enriquezcan mutuamente y, como consecuencia natural, mejoren los aprendizajes de nuestros estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- BARQUÍN, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- CANNON, P. (2002). *A Handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan.
- CARLESS, S. A. Y PRODAN, O. (2003). The impact of Practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55 (2), 89-94.
- COLLISON, V., KOZINA, E., LIN, YK., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L. Y ZOGLA, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programmes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DERRICK, J. y DICKS, J. (2005). *Teaching Practice and Mentoring: The key to effective literacy, language and numeracy teacher training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- EHRICH, L., TENNENT, L. Y HANSFORD, B. (2002). A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing. *Contemporary Nurse*, 12(3), 253-264.
- HASCHER, T., COCARD, Y., Y MOSER, P. (2004). Forget about theory practice is all? Student teacher's learning in Practicum. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- HASTINGS, W. (2004). Emotions and the Practicum: the cooperating teachers perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.
- HOBSON, A., MALDEREZ, A., TRACEY, L., HOMER, M., MITCHELL, N., BIDDULPH, M., GIANNAKI, M., ROSE, A., PELL, R., ROPER, T., CHAMBERS, G. Y TOMLINSON, P. (2007). *Newly qualified teachers' experiences of their first year of teaching: Findings from phase III of the becoming a teacher project*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- JAQUES, D., GIBBS, G., RUST, C. (1993). *Designing and Evaluating Courses*. New South Wales: Educational Methods Unit, Oxford Brooke University.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- KORTHAGEN, F. A. J., LOUGHRAN, J. Y RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.

- LAPIERRE, A. AUCOUTURIER, B. (1977). *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y Educación*. Barcelona: E. Científico Médica.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria —LRU— (BOE, 1-9-1983).
- LINDGREN, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- LISTON, D., WHITCOMB, J. & BORKO, H. (2006). Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4): 35-58.
- MCDIARMID, G. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41, 12-20.
- MCNAIR, V. & MARSHALL, K. (2006). How ePortfolios Support Development in Early Teacher Education. In A. JAFARI Y C. KAUFMAN (Eds), *Handbook of research on ePortfolios* (pp. 474-485). IGI Publishing Hershey, PA, USA.
- MOLINA, E. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- MURADÁS, M., PORTA, M. (2007): Las memorias del Practicum I de maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos. En A. CID SABUCEDO, M. MURADÁS LÓPEZ, M. A. ZABALZA BERAZA, M. GONZÁLEZ SANMAMED, M. RAPOSO RIVAS Y L. IGLESIAS FORNEIRO (Coord.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 977-990). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- OSER, F. K. BAERISWYL, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. En V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition) (pp. 1031-1065). Washington: AERA.
- STUART, J. S. & TATTO, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.
- WARNER, S. & MCGILL, I. (Eds). (1996). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- ZABALZA BERAZA, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. EN J. M. ESCUDERO (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- (2009). Practicum y formación. ¿En qué puede formar el Practicum? En M. RAPOSO RIVAS, M. E. MARTÍNEZ FILGUEIRA, L. LODEIRO ENJO, J. C. FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, Y A. PÉREZ ABELLÁS (Coords.), *El Practicum más allá del empleo*.

*Formación vs. Training* (pp. 45-70). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.

ZABALZA BERAZA, M. A. Y CID SABUCEDO, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. ZABALZA BERAZA (Ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.

ZEICHNER, K. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. HARVARD, P. y HODK (Eds.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 15-34). Norwood, NJ: Ablex.

— (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

**Dirección de contacto:** Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar e Métodos de Investigación. Rúa Xosé María Suárez, s/n. Campus Sur. 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: zabalza@usc.es