

El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación¹

Practicum in the European Higher Education Area (EHEA): education professionals' map of competences

Carme Armengol Asparó

Diego Castro Ceacero

Mercè Jariot García

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España.

Margarita Massot Verdú

Josefina Sala Roca

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Barcelona, España.

Resumen²

El texto presentado es fruto del trabajo realizado en los últimos cinco años por los miembros del equipo MPI (Modelo de Practicum Integrador) en el marco del proyecto MQD (Millora de la Qualitat de la Docència) concedido en tres convocatorias consecutivas por la Generalitat de Catalunya. El objetivo de la innovación es desarrollar un Modelo de Prácticum que se aproxime al máximo a una situación profesional real. Entendemos que ello sólo será posible en la medida que nuestros estudiantes sean capaces de trabajar de forma coordinada con otros profesionales y en la medida que seamos capaces también

⁽¹⁾ El grupo MPI (Modelo de Practicum Integrador) agradece a la Generalitat de Catalunya la financiación del proyecto sin la cual no hubiera sido posible llevar a cabo ni la innovación, ni el estudio posterior.

⁽²⁾ En cuanto a la cuestión de género, este artículo establece lo siguiente: dentro de lo posible se utilizarán formas genéricas de sustantivación, por ejemplo: profesorado, estudiantado y se evitará, por fatigosa, la doble formulación de género, por ejemplo; los y las estudiantes. Ante cualquier error u omisión, nuestra disculpa anticipada.

de delimitar qué funciones y qué competencias pueden desarrollar estos estudiantes en las distintas y diversas tipologías de instituciones donde posteriormente podrán desplegar su acción profesional.

En este estudio presentamos las funciones que, desde un punto de vista genérico, pueden desarrollar estos profesionales, los ámbitos de trabajo más frecuentes y las competencias que desarrollan en estos contextos. La clasificación de los ámbitos de trabajo surge a partir de los centros en los que habitualmente nuestros estudiantes realizan las prácticas, aunque no hay que tomarla como una reducción de los espacios en los que estos profesionales intervienen. Concretamente se han delimitado nueve ámbitos: medios de comunicación; salud, consumo y medio ambiente; administración pública; sistema educativo; justicia, adultos y jóvenes; trabajo; cultura y tiempo libre; infancia y adolescencia en riesgo e investigación sociopedagógica. La propuesta de competencias presentadas es el fruto de las consultas llevadas a cabo entre los tutores de los centros con los que trabajamos habitualmente en nuestra facultad.

La propuesta va más allá de una clasificación estructurada, contempla su aplicación a través de la asignatura del Prácticum de tres titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona: Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social.

Palabras clave: Practicum, competencias profesionales, ámbitos de trabajo del profesional de la educación, Innovación educativa, Modelo de Practicum Integrador.

Abstract

The text presented here is the result of a study conducted over the last five years by the members of the MPI (*Modelo de Practicum Integrador*, or Integrative Practicum Model) as part of the MQD (*Millora de la Qualitat de la Docència*, or Improvement of Teaching Quality) project, recipient of financial aid awarded on a competitive basis by the Catalan Regional Government on three consecutive occasions. The objective of the innovation is to develop a Practicum model as close as possible to real-life professional situations. The authors' feeling is that this can be done only if students are able to work in a coordinated fashion with other professionals and too if it is possible to determine which functions and which competences students can develop at the many different types of institutions where they will later work in a professional capacity.

This study presents the functions that, from a generic point of view, these professionals can perform, the most frequent work areas and the competences that are developed in such contexts. The classification of areas of work is based on the schools at which the students in the study regularly do their work experience, although this should not be understood to mean any kind of limitation of potential areas of work. Nine areas are

outlined: the media; health, consumer affairs and the environment; public administration; the education system; justice, adults and young people; employment; culture and leisure time; childhood and adolescence at risk; and socio-educational research. The proposed competences are the result of consultations with the form room teachers at the schools with which the authors' school most commonly works.

The proposal is far more than a mere structured classification, for it envisages application via the Practicum course for three degrees offered by the School of Education Science at the *Universitat Autònoma de Barcelona*: pedagogy, educational psychology and social education.

Key words: Practicum, professional competences, education professionals' areas of work, educational innovation, Integrative Practicum Model.

Planteamiento del problema

Existe un cierto consenso en definir el Practicum como una de las asignaturas más relevantes en los estudios de los futuros profesionales de la educación (García, 2007), ya que a lo largo de la asignatura de prácticas, el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que no sólo requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que también tiene que poner en juego competencias que no se han adquirido en estas mismas asignaturas (Navío, 2004 y Carson, 2004).

El alumnado de prácticas va al centro de prácticas con un encargo propuesto por su tutor de la universidad en el que raramente se delimitan las competencias profesionales que tiene que adquirir, por lo que el aprendizaje que se produce suele ser por *inmersión*: el alumno entra de pleno en el seno del grupo profesionales-usuarios y tiene que asumir parte del rol que tiene el profesional entrando, por tanto, en juego todas las dimensiones que conforman una competencia: aspectos de comprensión, resolución, experiencia, formación, etc. La competencia debe permitir pues una secuenciación de objetivos y logros de resultado y debe configurarse a través de capacidades, destrezas, habilidades y actitudes que conforman una realidad compleja tal y como sostiene Lum (2004).

En este contexto, una pieza clave para una buena formación es la definición de las competencias profesionalizadoras que deberían desarrollarse en el marco

de las prácticas. El trabajo por competencias es uno de los ejes centrales en la reforma educativa que supone la creación del nuevo Espacio de Educación Superior Europeo y en la propuesta del Ministerio de que el Practicum tenga un papel protagonista en los nuevos planes de estudio. Lo que se propone con el diseño de competencias en el nuevo marco formativo derivado de la convergencia universitaria europea (Martínez y Viader, 2008) no consiste sólo en un simple cambio de objetivos de aprendizaje ni en seleccionar unos contenidos y no otros para el logro de tales objetivos. Proponemos una forma diferente de abordar los procesos de docencia y aprendizaje en el que la mirada del profesorado se centre no en lo que cree que debe enseñar sino en los resultados de aprendizaje que pretende lograr en sus estudiantes y, en función de éstos, en lo que cree que es más conveniente enseñar (2008, p. 223).

Igualmente Voorhees (2001) señala que los modelos basados en el aprendizaje de competencias presentan importantes ventajas para los estudiantes. Las competencias permiten al estudiante volver a una o más competencias que no ha logrado de forma experta en su proceso de aprendizaje. Proporcionándoles un mapa claro y los instrumentos de navegación necesarios para avanzar hacia sus objetivos. Los estudiantes pueden recibir retroalimentación clara e inmediata sobre el logro de sus competencias (Bers, 2001).

Es por ello que nuestro grupo de trabajo ha analizado qué competencias profesionales podrían desarrollarse en los diversos centros de prácticas. Esta labor no ha sido fácil debido a la gran diversidad y dispersión de tipologías de centros en los que los profesionales que formamos desarrollan sus prácticas. Este análisis se enmarca en un Modelo de Practicum Integrador (Armengol et al., 2007) que entre otras cosas persigue desarrollar el trabajo de los estudiantes en equipos interdisciplinarios. La tarea que nos propusimos era, en primer lugar, agrupar los centros de prácticas en ámbitos en los que los estudiantes de Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía podrían realizar sus prácticas, en segundo lugar definir las funciones generales y las tareas que se pueden desarrollar en estos ámbitos y, por último, definir las competencias transversales y las específicas que el estudiante debe adquirir durante sus prácticas en función del ámbito en el cual se ubique.

Antecedentes y fundamentación teórica

El Modelo de Practicum Integrador, en adelante MPI, parte de una concepción integradora que, en permanente conexión con el mundo laboral, permita reconsiderar el planteamiento generalista de los Practicum y que, en consecuencia pueda vincularse a las particularidades de cada ámbito profesional. Concebir la formación universitaria en clave de competencias es un cambio que afecta a cuestiones próximas a los hábitos, las condiciones, las costumbres y la cultura profesional del profesorado. Es un tipo de cambio complejo que no puede abordarse con precipitación ni a título individual, requiere un compromiso institucional y un proceso de implicación y formación en el que el profesorado se autoperciba actor del mismo (Martínez y Viader, 2008, p. 223).

Se trata, fundamentalmente, de que el tutor ponga al estudiante a trabajar en una situación real en función de un proyecto concreto asumiendo el papel del profesional que le corresponda según el Practicum que esté realizando.

El *objetivo general* del Modelo de Practicum Integrador consiste en mejorar la formación teórico-práctica de los estudiantes de las titulaciones de educación social, pedagogía y psicopedagogía a través de un modelo que permita superar la fragmentación epistemológica y profesional actual y que además se aproxime a un patrón más interprofesional que permita integrar las diferentes funciones, tareas y competencias de los actuales estudiantes en practicas y futuros profesionales.

El MPI se basa en una metodología participativa donde los diversos protagonistas han de colaborar estrechamente en los proyectos que se planifiquen y se desarrollen en el centro o institución de prácticas. El equipo de trabajo vinculado a las prácticas ha de estar compuesto por los tres colectivos implicados con unas funciones muy concretas y diferenciadas, pero participando de unos mismos objetivos comunes. Concretamente, estamos hablando del estudiantado en prácticas, los representantes de los centros de prácticas y el profesorado de la facultad que participa del proyecto.

Las funciones y los ámbitos de actuación del profesional de la educación

El perfil profesional es la descripción detallada y precisa que muestra los rasgos más característicos de un grupo profesional. Ello supone delimitar los ámbitos de actuación, las funciones y las competencias profesionales. La función hace referencia al conjunto de tareas que se especifican y se concretan formando un proceso de trabajo coherente, completo y con sentido en sí mismo. Es, desde este punto de vista, el referente global de las actuaciones de un profesional y su conjunto permite caracterizar y definir un perfil y diferenciarlo de otros. Concretamente en el ámbito de educación destacamos las siguientes:

- Analizar aspectos que conforman situaciones educativas en contextos formales y no formales.
- Evaluar para intervenir en procesos socioeducativos.
- Diseñar programas, procesos, proyectos e instrumentos educativos adaptados a los contextos analizados.
- Implementar programas, procesos y proyectos socioeducativos.
- Evaluar y supervisar en contextos socioeducativos.
- Investigar e innovar en contextos socioeducativos.
- Asesorar a personas y organizaciones en aspectos educativos.
- Dirigir y gestionar en contextos socioeducativos.
- Orientar a personas y colectivos para su desarrollo global.

El desarrollo de las distintas funciones profesionales queda mediatizado por el contexto de actuación, que en el caso del ámbito educativo es complejo y variado. Las expectativas que nuestra sociedad tiene depositadas en las posibilidades que ofrece la formación exigen que estos profesionales puedan actuar en diferentes ámbitos, dando lugar a nuevos campos para el ejercicio de la profesión. Los ámbitos que hemos identificado como propios de los perfiles seleccionados son: Medios de comunicación, editoriales y redes, Salud, consumo y medio ambiente, Administración pública, Sistema educativo, Justicia adultos y jóvenes, Trabajo, Cultura y tiempo libre, Infancia y adolescencia en riesgo e Investigación socioeducativa.

Las competencias del profesional de la educación

Se ha definido competencia como la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para realizar una tarea específica (Navío, 2004). Las competencias serían el resultado de las experiencias de aprendizaje integradoras en las que las actitudes, habilidades y conocimientos interactúan para formar conjuntos de aprendizajes que están en relación a una tarea para la cual se han ensamblado (U.S. Department Education, 2001).

Desde nuestro punto de vista la *competencia* es el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre sí, y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación. Es una combinación de comprensión global, sentido común, conocimiento de los demás que permite a la persona adecuar cada parte del proceso e integrarlo en un todo de manera global. La competencia se evalúa a través de su ejecución.

La determinación de las competencias de la formación universitaria tiene diversas consecuencias positivas que cabe subrayar tal y como sostienen Hager, Holland y Beckett (2002). En primer lugar, permiten ajustar la formación a las necesidades reales de los profesionales, rompiendo la tendencia a la acumulación de contenidos curriculares que muchas veces responden más a los intereses de los docentes que a justificaciones en razón de los destinatarios. En segundo lugar, obligan a realizar una organización interdisciplinar que haga posible la adquisición de las competencias, sin olvidar que determinan la naturaleza de las prácticas que se han de realizar durante el período formativo. Los programas de las diversas materias dejan de ser una decisión única y exclusiva del profesorado al quedar supeditados a la consecución de las competencias pretendidas, sin que ello se haya de contraponer al principio de *libertad de cátedra*, entendido como la libertad de emplear recursos y estrategias metodológicas según preferencias y conocimientos propios. En ese sentido Martínez y Viader sostienen que en el caso del diseño universitario basado en competencias los equipos docentes pueden superar la fragmentación del conocimiento que se ofrece a través de diferentes asignaturas y facilitar la evaluación continuada (2008, p. 231).

En el contexto universitario, las competencias toman un cariz claramente profesionalizador. Sin duda el titulado universitario está destinado a ocupar un lugar

en el mercado laboral con una especialización profesional, a veces exclusiva, en el cual se han de desarrollar de manera competente. Por ello, cada titulación universitaria prioriza unas competencias profesionales que la justifican desde una perspectiva laboral.

Existen además otro tipo de competencias que afectan a un abanico más amplio de estudiantes y que no son patrimonio única y exclusivamente de un único estudio de grado. A estas competencias se las ha denominado competencias genéricas o transversales (Angeli, 1997; Corominas, 2001; Aneas, 2003; Proyecto Tunning, 2003; Bisquerra, 2004, ANECA, 2005, Armengol, Canals, Gairín, Jariot, Massot, Rodríguez y Sala, 2007; González Maura y González Tirados, 2008).

Estas competencias transversales han sido consideradas como (Angeli, 1997) genéricas y comunes a muchas profesiones, transferibles puesto que sirven en diferentes ámbitos (Corominas, 2001), necesarias y aplicables en todas las profesiones (Proyecto Tunning, 2003) y permiten a la persona desarrollar y aplicar sus propias competencias en actividades diversas (Aneas, 2003). Se trata de competencias que implican tanto factores cognitivos, afectivos como comportamentales (Aneas, 2003). Estas competencias también han sido divididas en instrumentales, personales y sistémicas (ANECA, 2005).

El repaso a distintas concepciones de las competencias genéricas o transversales nos conduce a afirmar que al finalizar una titulación todos deseáramos que el estudiante, además de aprender los contenidos propios de la titulación cursada, finalizara sus estudios con el dominio de una serie de competencias propias del título al que ha optado, las propias del ámbito profesional en el que se desarrollará profesionalmente y una serie de competencias transversales que le ayudaran a desempeñar un comportamiento profesional experto (Angeli, 1997) y cualitativamente superior (Aneas, 2003), le capacitaran para trabajar en los diversos ámbitos profesionales (Aneas, 2003), desarrollando un desempeño profesional eficiente tal y como viene exigiendo una sociedad globalizada y del conocimiento (González Maura y González Tirados, 2008). A nuestro entender, estas competencias le ayudaran a ser más flexible y adaptable a los cambios del mercado de trabajo dentro de su ámbito profesional.

En el ámbito de las tres titulaciones que nos ocupan dividimos las competencias en tres tipos: instrumentales (dominar los conocimientos y las herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica educativa), emocionales (saber gestionar/regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal en el ejercicio de la práctica educativa) y sociales (saber colaborar con

otros profesionales de forma comunicativa y constructiva y mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal) (Armengol y otros, 2007). Identificamos en el siguiente cuadro nuestra clasificación.

CUADRO I. Competencias transversales del profesional de la educación

| COMPETENCIAS TRANSVERSALES | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Instrumentales | Sociales | Emocionales |
| 1. Dominar las estrategias de recogida, de análisis y síntesis de la información. | 10. Tener elementos para poder tomar una posición ética en el ejercicio de la profesión. | 17. Reconocer las limitaciones profesionales. |
| 2. Expresar las ideas con claridad, teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige. | 11. Saber trabajar en equipos multiprofesionales. | 18. Conocer las necesidades para el ejercicio profesional y confiar en las propias fortalezas. |
| 3. Dominar las tecnologías de la información aplicadas al ámbito profesional. | 12. Tener habilidad para trabajar en equipo de forma constructiva. | 19. Implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la que se pertenece. |
| 4. Supervisar el trabajo realizado de forma sistemática. | 13. Mostrar aptitudes para aportar ideas y soluciones nuevas a los retos que la tarea profesional requiera. | 20. Soportar situaciones adversas y estresantes de forma positiva sin bloquearse. |
| 5. Mostrarse creativo e innovador en la solución de problemas y en el desarrollo de la tarea profesional. | 14. Tener habilidad para buscar soluciones integradoras para las partes y conseguir un intercambio satisfactorio. | 21. Mantener una distancia emocional en las actuaciones profesionales. |
| 6. Evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados para predecir su evolución. | 15. Abordar con iniciativa las diferentes situaciones que se presentan para mejorar la realidad y aceptar nuevas propuestas que surjan en este sentido. | |
| 7. Tener capacidad para trabajar en red con profesionales de distintos ámbitos. | 16. Implicarse en diferentes proyectos de forma simultánea. | |
| 8. Tener capacidad para actuar con exactitud y precisión. | | |
| 9. Elaborar el proyecto profesional. | | |

Diseño y metodología

Se realizó una consulta a expertos para certificar cada una de las competencias profesionales que los estudiantes deben alcanzar al final de su estancia en los centros de prácticas, para ello se solicitó la colaboración de los centros que cogen a los estudiantes de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La muestra de centros que participaron en la evaluación se distribuye de la siguiente manera:

- 5 de medios de comunicación.
- 12 de salud.
- 9 de «Administración Pública».
- 40 del «Sistema Educativo».
- 7 de justicia.
- 15 de trabajo.
- 19 de cultura y ocio.
- 15 de «colectivos en riesgo social».
- 9 de investigación.

Se pedía a los expertos que expresaran su juicio en referencia a cada competencia, utilizando una escala valorativa de cero (nada) a cinco (mucho), la importancia que tenía cada una de las competencias en función del profesional que las ejecuta (pedagogo, psicopedagogo y educador social).

Participaron un total de 82 expertos en la evaluación del listado de competencias profesionales de los estudiantes de educación social, psicopedagogía y pedagogía.

Resultados

Como resultado de la consulta a los expertos, se elaboraron las tablas de competencias clasificadas por ámbitos y orientadas a partir del trabajo de Gil (2007), sin diferenciar la titulación de procedencia. En realidad todas ellas son propias del profesional de la educación, pero cada una cobra diferente protagonismo en función del espacio de intervención en que se participe y este aspecto se concretará cuando el estudiante de cada una de las titulaciones realice su estancia de prácticas en cada centro.

El objetivo de esta clasificación es el de establecer un marco de referencia general para el profesor formador y paralelamente un marco de referencia más específico para las instituciones de formación que actúan como centros de

prácticas. Bers (2001) señala que las definiciones de competencia deben ser suficientemente claras y significativas para los formadores y estudiantes. Tienen que estar alineadas con los objetivos de las experiencias de aprendizaje y deben ser evaluables. Así, se pueden esperar diferentes niveles de dominio sobre la misma competencia en función del curso.

Todas las competencias propuestas en el directorio están relacionadas con los ámbitos de actuación profesional comentados en este mismo artículo y constituyen un marco de referencia que permite desarrollar un perfil profesional coherente con el proceso de cambio que se pretende. Asimismo, garantiza un mayor grado de transparencia y responsabilidad, anticipándose a las necesidades de la sociedad y estableciendo referentes para la mejora continua.

En el ámbito de *Medios de comunicación, editoriales y redes* las competencias que presentamos permiten la integración en programas y servicios orientados a los procesos de comunicación y difusión desde diferentes plataformas y recursos. El ámbito se organiza en torno a tres grandes bloques de competencias de carácter teórico y práctico cada uno de ellos: la sociedad de la información; los programas, servicios y productos tecnológicos y, el uso profesional de las TIC en educación.

El modelo social dominante y los nuevos paradigmas de la comunicación y la formación abren interesantes y novedosas perspectivas profesionales y ámbitos de intervención. Es desde esa perspectiva que los profesionales de la educación deben conocer los diferentes procesos que intervienen no sólo como herramientas sino como objeto de intervención socioeducativa específica.

CUADRO II. Competencias vinculadas al ámbito de medios de comunicación, editoriales, redes

| Medios de comunicación, editoriales, redes | |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | Conocer la normativa sobre los medios de comunicación. |
| | Comprender la estructura y funcionamiento de instituciones y empresas de producción y distribución de materiales didácticos. |
| | Conocer cómo se realiza el diseño y la edición de materiales. |
| | Conocer propuestas de marketing educativo. |
| | Comprender encuestas de opinión. |
| | Crear y desarrollar redes educativas. |
| | Identificar situaciones vinculadas a derechos de autor. |
| | Comprender la estructura y el funcionamiento de redes y asociaciones de autores. |
| Saber hacer | Elaborar guiones didácticos. |
| | Delimitar un programa y un plan de producción multimedia. |
| | Estructurar procesos relacionados con la documentación. |
| | Informar sobre propuestas de diseño gráfico. |
| | Evaluar la producción escrita y multimedia. |
| | Elaborar programas para el cambio. |
| | Establecer procesos de edición diferenciados en función del destinatario. |
| | Establecer un plan de creación de auto empresas. |
| | Elaborar proyectos y sus presupuestos asociados. |
| | Dirigir equipos de producción. |
| | Elaborar informes sobre propuestas editoriales. |
| | Evaluar material didáctico. |
| | Elaborar catálogos de recursos. |

Observamos que la disparidad de tipologías de centros que se agrupan en el ámbito de **Salud, consumo y medio ambiente** puede dificultar la definición de las competencias necesarias para cada sector. No obstante, estas competencias se pueden resumir en el conocimiento de las características de los usuarios específicos de estos sectores, dominar los conocimientos específicos que subyacen en las intervenciones que se realizan en cada sector (normativas, sostenibilidad, trastornos, etc.), conocer los recursos disponibles, intervenir, diseñar instrumentos, evaluaciones... y dominar lo que venimos denominado como *la relación de ayuda*.

Así comprobamos que hay competencias relacionadas con otros ámbitos y que su especificidad fundamental reside en las características específicas de los usuarios, los conocimientos específicos que subyacen a la intervención en cada sector y las particularidades de la propia intervención en ese sector (objetivos, estrategias, modelos de intervención, etc.).

CUADRO III. Competencias significativas vinculadas al ámbito de salud, consumo y medio ambiente

| Salud, consumo y medio ambiente | |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | Comprender las bases de la sostenibilidad y su relación con la salud, el consumo y el medio ambiente. |
| | Comprender las bases de la Relación de Ayuda. |
| | Conocer la normativa vigente en las instituciones del ámbito. |
| | Conocer las características psicológicas de las personas que se hallan en las instituciones del ámbito. |
| | Conocer las tipologías y los rasgos característicos de los trastornos de aprendizaje. |
| | Conocer los diferentes modelos de educación para la salud, el consumo y el medio ambiente. |
| | Comprender las características y necesidades de los diferentes colectivos que se encuentran en las instituciones del ámbito. |
| | Conocer los recursos (educativos, institucionales...) disponibles en lo que se refiere a la salud, el consumo y el medio ambiente. |
| | Identificar estrategias de intervención educativa que fomenten unos hábitos y actitudes sostenibles en temas de salud, consumo y medio ambiente. |
| Saber hacer | Aplicar las bases teóricas de la sostenibilidad en las intervenciones educativas relacionadas con la salud, el consumo y el medio ambiente. |
| | Aplicar las bases teóricas de la Relación de Ayuda en las intervenciones educativas relacionadas con la salud, el consumo y el medio ambiente. |
| | Elaborar recursos didácticos para la educación en el consumo, la salud y el medio ambiente: soporte a la docencia y a la autoformación. |
| | Aplicar estrategias de intervención educativa que fomenten unos hábitos y actitudes sostenibles en temas de salud, consumo y medio ambiente. |
| | Gestionar sosteniblemente los recursos de las instituciones. |
| | Diseñar y aplicar intervenciones educativas en el ámbito de la salud, el consumo y el medio ambiente. |
| | Diseñar y aplicar estrategias de evaluación inicial, procesual, final y diferida. |
| | Evaluar necesidades y características del entorno económico, ecológico y social de los colectivos e instituciones del ámbito. |

En el ámbito de la *Administración pública* las competencias se organizan bajo dos grandes polos.

En primer lugar, es necesario poseer un amplio conocimiento de la estructura de la administración pública así como de la legislación más cercana al puesto de trabajo ocupado. Este conocimiento ha de ser suficiente para poder moverse sin dificultades por el sistema.

En segundo lugar debe saber detectar necesidades, planificar planes o programas vinculados a las necesidades detectadas así como ser capaz de evaluar propuestas realizadas tanto por el mismo como por terceras personas.

CUADRO IV. Competencias significativas vinculadas al ámbito de la administración pública

| Administración pública | |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | Conocer la estructura del Estado y de las administraciones públicas. |
| | Comprender los cimientos básicos del Derecho Público. |
| | Identificar variables y situaciones de modernización en las administraciones. |
| | Conocer el estatuto de los trabajadores y las normas que afectan a la función pública. |
| | Conocer la estructura y funcionamiento de los planes sectoriales de formación. |
| | Identificar los elementos y supuestos que inciden en la elaboración de programas de formación. |
| Saber hacer | Recoger y analizar las demandas de los usuarios. |
| | Realizar, aplicar y evaluar programas de formación. |
| | Diseñar módulos formativos. |
| | Desarrollar planes de carrera y establecer procesos de promoción. |
| | Desarrollar la gestión por competencias. |
| | Estructurar programas de actualización y perfeccionamiento. |
| | Gestionar grupos de calidad. |
| | Desarrollar procesos de investigación-acción vinculados a procesos formativos. |
| | Desarrollar planes y programas de gestión del conocimiento. |
| | Seleccionar personal. |
| | Diseñar y evaluar propuestas de formación. |
| | Elaborar proyectos y sus presupuestos asociados. |
| | Elaborar programas para el cambio. |
| | Valorar las propuestas vinculadas a la atención ciudadana. |
| | Analizar el sentido, las perspectivas y las propuestas de la calidad de los servicios públicos. |
| Actuar como agentes de cambio. | |
| Mediar en conflictos que afecten a procesos formativos. | |

En el ámbito del Sistema educativo existen una gran diversidad de centros educativos: institutos de educación secundaria, centros de educación infantil y primaria, centros de formación para personas adultas, institutos de ciencias de la educación, escuelas infantiles, universidades, centros de ciclos formativos de grado superior, centros de autoformación... Todos ellos tienen en común el objetivo de ofrecer una formación básica o inicial, incluida la de las universidades, para todas aquellas personas que están en un proceso de formación. Este objetivo

común, unido a la necesaria diversidad de tipología de centros nos permite establecer una lista detallada de competencias que cualquier formador debe poseer y que en el caso que nos ocupa, el alumnado del Practicum puede empezar a ejercer en su centro de prácticas.

Las competencias pueden clasificarse en dos grandes bloques, a saber: 1) *Ámbito del conocimiento*; conocer la normativa vigente, conocer el entramado administrativo relacionado con la educación formal, conocer las características y necesidades de los diferentes colectivos en las diferentes aulas de formación...y 2) *Ámbito de las habilidades instrumentales*; aplicar diferentes estrategias de intervención, en las dificultades y trastornos de aprendizaje, orientar y asesorar, saber captar y gestionar recursos. A pesar de su diversidad, estas competencias también tienen algo en común, que les es sustantivo, el conocimiento en profundidad del funcionamiento del sistema educativo y de la amplitud de colectivos a los que se dirige. Cada colectivo tiene su propia especificidad, es por ello que se requiere de una amplia formación teórica y práctica para asumir estas competencias.

En otro orden de cosas, los formadores deben añadir a su repertorio competencial aquellas habilidades que les van a capacitar para intervenir en los distintos procesos de orientación, asesoramiento de los distintos colectivos implicados, así mismo deberán estar capacitados también para ocupar puestos de gestión y saber moverse en los distintos ámbitos administrativos del sector para la captación de recursos y su mejor optimización.

CUADRO V. Competencias significativas vinculadas al ámbito del sistema educativo

| Sistema educativo | |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | Conocer la normativa vigente en la formación del colectivo destinatario. |
| | Conocer el entramado administrativo que existe alrededor de la educación. |
| | Conocer y comprender las características psicológicas de los destinatarios. |
| | Identificar las características y los trastornos de aprendizaje. |
| | Comprender las principales aportaciones de la sociología en lo concerniente a la edad y a las generaciones. |
| | Identificar los diferentes modelos del sistema educativo. |
| | Conocer los diferentes modelos de inserción personal y social. |
| | Comprender las características y necesidades formativas de los diferentes colectivos. |
| | Conocer los recursos disponibles para las personas en formación. |
| | Identificar las diferentes estrategias de intervención a utilizar frente las dificultades y trastornos de aprendizaje. |
| | Conocer las características diferenciales del desarrollo de personas con diferentes discapacidades y cómo éstas condicionan sus procesos de aprendizaje. |
| | Conocer en profundidad la materia a enseñar. |
| Saber hacer | Elaborar recursos didácticos aplicados a la formación, soporte a la docencia y auto-formación. |
| | Informar sobre los recursos existentes. |
| | Orientar a los distintos destinatarios de las instituciones educativas. |
| | Asesorar a los centros y profesores de las instituciones educativas. |
| | Captar y gestionar recursos. |
| | Diseñar y aplicar programas formativos. |
| | Aplicar las diferentes estrategias de intervención, en las dificultades y trastornos de aprendizaje. |
| | Analizar y optimizar los procesos de aprendizaje. |

En el ámbito de *Justicia (adultos y jóvenes)* las competencias se organizan bajo tres grandes polos.

En primer lugar, es necesario poseer un amplio conocimiento de la legislación más cercana al puesto de trabajo ocupado y al colectivo con el que se va a trabajar. Este conocimiento ha de ser suficiente para poder moverse sin dificultades por el sistema.

En segundo lugar, el futuro educador interesado en este ámbito de trabajo debe saber conectar su trabajo con el de otros profesionales que también desarrollan actuaciones con este colectivo, detectar necesidades, planificar planes o programas vinculados a las necesidades detectadas así como ser capaz de evaluar propuestas realizadas tanto por el mismo como por terceras personas.

Un tercer aspecto fundamental es el poseer competencias que les capaciten para realizar evaluaciones individualizadas, proyectos educativos individuales, seguimiento, orientación y tutorías.

CUADRO VI. Competencias significativas vinculadas al ámbito de justicia: adultos y jóvenes

| Justicia: adultos y jóvenes | |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | Conocer las características del colectivo que se encuentra en el centro penitenciario. |
| | Comprender los aspectos legales relacionados con el régimen interno. |
| | Conocer la normativa legal que regula la situación de reclutamiento y los servicios y programas adecuados a esta población. |
| | Conocer las tareas y funciones de los diferentes especialistas implicados en los planes educativos. |
| | Conocer, diseñar y aplicar programas de desarrollo personal y habilidades sociales específicas para intervenir. |
| | Conocer los diferentes modelos y teorías de la reinserción social. |
| | Conocer técnicas de elaboración de informes y carpetas individuales que ayuden al resto de profesionales a conocer la evolución de los internos. |
| | Comprender las bases psicopatológicas y sociológicas de la conducta disocial. |
| | Conocer las bases del derecho penal y procesal. |
| | Conocer la Administración de Justicia. |

| | |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber hacer | Aplicar técnicas y recursos de orientación personal para dar respuesta a problemas y demandas individuales. |
| | Detectar y poner en marcha mecanismos de intervención en función de las diversas aulas taller. |
| | Diseñar cursos y estrategias de mejora de las competencias profesionales para la futura inserción laboral. |
| | Realizar seguimientos individuales utilizando como técnica los informes y carpetas individuales. |
| | Seleccionar y aplicar las técnicas y estrategias formativas más adecuadas en función del interno. |
| | Dominar las técnicas y métodos de trabajo y seguimiento en el lugar de trabajo aplicables a una situación extrapenitenciaria. |
| | Utilizar procedimientos de recogida y análisis de información para conocer la información necesaria sobre cada interno. |
| | Tener recursos para solucionar demandas personales, sociales y educativas de los internos. |
| | Diagnosticar las fortalezas y debilidades en las competencias socioemocionales. |
| | Analizar e interpretar informes multiprofesionales. |
| | Aplicar métodos de prevención de conflictos. |
| | Intervenir para reducir la ansiedad y el estrés que puede provocar una situación de reclutamiento. |

En el ámbito de *Trabajo* las competencias se organizan bajo tres grandes polos. En primer lugar es necesario poseer un amplio conocimiento sobre el mercado de trabajo y las ocupaciones. Este conocimiento ha de ser suficiente para poder moverse sin dificultades por el sistema.

En segundo lugar, el futuro educador interesado en este ámbito de trabajo debe saber realizar análisis diagnósticos del perfil de la persona con la que preparara su itinerario de inserción.

Por último ha de ser capaz de interrelacionar estos dos elementos (mercado de trabajo – ocupación – usuario) para preparar la búsqueda, consecución y mantenimiento del empleo.

CUADRO VII. Competencias significativas vinculadas al ámbito de trabajo

| Trabajo | |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | Comprender las características y particularidades de las instituciones y/o entidades en las que se está participando. |
| | Conocer las características y necesidades formativas de las personas de la institución y/o entidad en la que se participa. |
| | Identificar las características del mercado de trabajo. |
| | Valorar los diferentes modelos teóricos de inserción sociolaboral. |
| | Conocer la normativa vigente en materia de contratación de los colectivos implicados. |
| | Conocer los recursos existentes en materia de formación e inserción. |
| | Comprender los procesos a seguir en materia de inserción y formación sociolaboral. |
| Saber hacer | Informar a los usuarios sobre los recursos existentes. |
| | Orientar, asesorar y derivar (inserción y/o formación) a las personas con criterios coherentes y de acuerdo con las necesidades detectadas. |
| | Gestionar procesos de selección y formación. |
| | Gestionar ofertas de trabajo. |
| | Diseñar y aplicar intervenciones formativas en las instituciones y/o entidades en las que se está participando. |
| | Captar y gestionar los recursos necesarios para desarrollar las tareas encargadas. |
| | Elaborar recursos didácticos aplicados a la formación. |
| | Analizar las diferentes estrategias de intervención formativa. |
| | Analizar las diferentes estrategias de evaluación de detección de necesidades formativas. |
| | Diseñar y aplicar estrategias de evaluación. |

En el ámbito de *Cultura y tiempo libre* las competencias asociadas se organizan en torno a tres tópicos generales que resumirían los rasgos para su óptimo desempeño.

En primer lugar aparecen los aspectos vinculados a la Administración, las diferentes políticas y los procedimientos actualmente establecidos entorno al ámbito cultural y de animación habida cuenta que gran parte de los procesos que se desarrollan en nuestro contexto proceden de iniciativas institucionales.

En segundo lugar destacan las competencias que abordan los aspectos de los modelos y las bases de orden cultural, social y antropológico como elementos participantes en toda actuación sociocultural. Debemos destacar que de estos dos bloques de competencias se derivan tanto aspectos teórico-reflexivos como elementos de corte más práctico y profesionalizado.

Finalmente identificamos los aspectos relacionados a la gestión de recursos, instituciones y programas, así como las técnicas más pertinentes en cada una de esas fases, siendo este ámbito competencial más práctico y aplicativo.

CUADRO VIII. Competencias significativas vinculadas al ámbito de cultura y tiempo libre

| Cultura y tiempo libre | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | Conocer los recursos públicos, privados y sociales de atención y desarrollo comunitario. |
| | Conocer los procedimientos administrativos de relación entre ciudadanos y asociaciones con la administración. |
| | Comprender las bases de la educación intercultural. |
| | Conocer las características sociales y culturales del colectivo en el que desarrolla su trabajo. |
| | Identificar las aportaciones antropológicas en cultura e identidad. |
| | Conocer la legislación vigente aplicable a la intervención sociocomunitaria. |
| | Conocer los diferentes modelos de aprendizaje de segundas lenguas. |
| | Conocer los diferentes modelos de intervención en el tiempo libre. |
| Saber hacer | Descubrir las potencialidades del entorno y saber transformarlas en recursos para la dinamización sociocultural. |
| | Intervenir tomando en consideración el entorno y el territorio vinculándose con los agentes educativos sociales necesarios. |
| | Analizar las políticas de las diferentes administraciones respecto a programas de intervención comunitaria. |
| | Valorar las características que condicionan los procesos de aprendizaje de los participantes. |
| | Obtener y generar recursos de las administraciones, entidades, patrocinadores y de los individuos. |
| | Coordinarse con otras instituciones para gestionar y desarrollar programas innovadores contra la exclusión social. |
| | Gestionar un equipamiento socioeducativo o cultural. |
| | Aplicar técnicas de comunicación eficaz para relacionarse con los usuarios. |
| Elaborar un catálogo de recursos con los materiales disponibles en el centro. | |

El planteamiento descrito y el propio sentido de los bloques de competencias que configuran el ámbito de *Infancia y adolescencia en riesgo* dan pistas sobre el modelo formativo subyacente y permite la concreción de tres ópticas diferenciadas: la descriptiva del sistema político administrativo, la reflexiva vinculada a las bases y modelos de intervención y, una más aplicativa adaptada a las herramientas e instrumentos de intervención. La necesaria combinatoria de actividades que regulen estas tres perspectivas hace del nuevo modelo formativo universitario el escenario ideal para articular propuestas en las que los futuros profesionales del ámbito puedan desarrollar con plenas garantías estas tres facetas.

Incluimos aquí las problemáticas de los colectivos en riesgo (familias desestructuradas, adultos y niños en riesgo psicosocial, menores tutelados, etc.), sus características y necesidades y conocer los diferentes modelos de intervención. Por otra parte, el futuro educador debe tener competencias para dinamizar y conducir a grupos y personas hacia su desarrollo personal.

CUADRO IX. Competencias significativas vinculadas al ámbito de infancia y adolescencia en riesgo

| Infancia y adolescencia en riesgo | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | Comprender las características de los colectivos en riesgo, las necesidades educativas y afectivas y cómo éstas condicionan la intervención educativa. |
| | Conocer las políticas dirigidas a proteger los colectivos en riesgo, así como los agentes implicados y los recursos disponibles. |
| | Comprender las problemáticas psicosociales que pueden afectar gravemente a determinados colectivos y sus consecuencias. |
| | Identificar los diferentes modelos de intervención de colectivos en riesgo. |
| Saber hacer | Facilitar la integración en el grupo. |
| | Detectar la personalidad y los estados afectivos de las personas para adaptar la actuación educativa a estos estados y peculiaridades. |
| | Mantenerse coherente con los principios educativos frente al colectivo tanto por lo que se refiere a la aplicación de las «normas» como por lo que se refiere al propio comportamiento. |
| | Mediar y promover habilidades para la resolución de conflictos. |
| | Relacionarse con el entorno del colectivo en riesgo, a pesar de las problemáticas que puedan surgir. |
| | Promover las habilidades sociales, afectivas y la autonomía de los destinatarios a partir de situaciones educativas no formales y/o cotidianas. |
| | Elaborar informes educativos individualizados. |
| Diseñar y desarrollar proyectos educativos individualizados y colectivos. | |

El ámbito de la *Investigación socioeducativa* requiere personas que sean rigurosas, perseverantes y con una cierta dosis de curiosidad. Es necesario además adquirir una buena competencia en la búsqueda y el uso de la información, así como la utilización de metodologías diversas y apropiadas para la recogida y análisis de datos. Será necesario por último, establecer los elementos principales en la elaboración de un proyecto y de una memoria de investigación.

CUADRO X. Competencias significativas vinculadas al ámbito de investigación socioeducativa

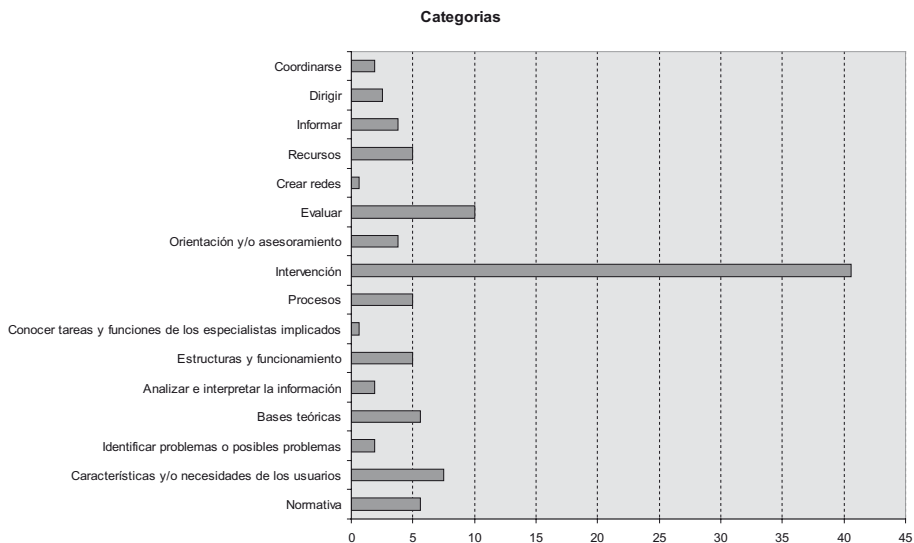
| Investigación socioeducativa | |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | Conocer formas diferentes de almacenar, distribuir y difundir estudios. |
| | Conocer los principales instrumentos susceptibles de utilizar en la investigación educativa. |
| | Conocer métodos e instrumentos para la recogida de datos. |
| | Comprender los principales paradigmas de investigación educativa. |
| Saber hacer | Explicar e interpretar informes educativos. |
| | Utilizar metodologías diversas para recoger y analizar datos. |
| | Localizar información y seleccionar la principal de la secundaria. |
| | Diseñar estudios relacionados con el análisis de problemáticas educativas. |
| | Escoger instrumentos para la recogida de la información sobre la realidad educativa. |
| | Aplicar instrumentos para la recogida de la información sobre la realidad educativa. |
| | Realizar protocolos para guiar el desarrollo de investigaciones educativas. |
| Establecer el índice de la Memoria de investigación de acuerdo con su finalidad. | |

En conjunto, se observa una mayor preponderancia de las competencias relacionadas con el saber hacer (57.5%) que con el saber (42.5%). Esta preponderancia se ha observado prácticamente en todos los ámbitos.

No sorprende el mayor porcentaje de competencias relacionadas con el *saber hacer* que con el *saber*. Parece lógico que en las asignaturas de prácticas predomine este tipo de competencia. Incluso era esperable una menor presencia de las competencias relacionadas con el *saber*, que podrían haberse trabajado suficientemente en las aulas. No obstante, la diversidad de escenarios profesionales condiciona que frecuentemente los *saberes* que se imparten en las aulas de la facultad, sean generales y no acotados a los diferentes ámbitos laborales. Esto nos lleva a valorar la importancia de que ya en la facultad se introduzcan contenidos específicos de los diferentes ámbitos que aporten estos *saberes* a los estudiantes antes de tomar su primer contacto con la realidad. Ello les permitiría aprovechar mejor sus prácticas profesionales.

A partir de un análisis de contenidos de las 160 competencias específicas delimitadas (siguiendo un proceso inductivo de categorización) hemos procedido a agrupar las diferentes competencias en categorías.

GRÁFICO I. Agrupación de competencias en categorías



Tal como se observa en el Gráfico I, la mayor parte de las competencias delimitadas tienen que ver con la intervención (40,6%). Dentro de esta categoría se agrupan competencias relacionadas con la elaboración y aplicación de planes, proyectos y programas (13,8%), estrategias y técnicas (12,5%) y materiales (3,8%); y con el conocimiento y dominio de los distintos modelos de intervención (6,3%) o propuestas (0,6%).

Un 10% de las competencias se relacionan con la evaluación, tanto por lo que refiere a evaluación de necesidades, de programas, proyectos, materiales, etc. Otra competencia en la que se incide desde la mayoría de los ámbitos es el conocimiento de las características y necesidades específicas de los usuarios propios de los diferentes ámbitos de intervención (7,5%). Aunque en menor medida, también hay una cierta reiteración a la necesidad de conocer las normativas específicas (5,6%) y las bases teóricas que sustentan la intervención en el ámbito (5,6%).

Algunas de las competencias refieren a conocimiento y gestión de recursos (5%), de las estructuras y sus funcionamientos propios del ámbito (5%) y los procesos (5%).

En mucha menor medida se mencionan competencias relacionadas con la orientación y el asesoramiento (3,8%), informar (1,9%), dirigir (2,5%),

coordinarse (1,9%), identificar problemas (1,9%), analizar la información (1,9%), crear redes (0,6%) o conocer las funciones y tareas de los distintos agentes (0,6%).

Por consiguiente, en el análisis se observa una preponderancia de las competencias relacionadas con la intervención y una presencia muy discreta de competencias relacionadas con la orientación y el asesoramiento, la coordinación y dirección, el análisis de la información o informar. No obstante estas competencias son también de especial relevancia profesional. Algunas de ellas, como el análisis de la información, informarse o coordinarse, ya son objeto de aprendizaje en las aulas. Otras, como la orientación y asesoramiento o la dirección, requieren para su implantación de una cierta profesionalización que no tienen los estudiantes, y ello explicaría su baja presencia en los mapas de competencias.

Discusión de resultados y conclusiones

La diversidad de tipologías de centros que se encuentran en el sector educativo es considerable y no se le escapa a nadie que es uno de los factores que dificulta concretar su formación inicial. No obstante, se observa que en cada ámbito se valora el conocimiento de las características particulares de los grupos humanos que son objeto de intervención, sus problemáticas y sus necesidades. Estas características son determinantes en la concreción de objetivos de la intervención, las estrategias, etc. Por ello es necesario aportar este conocimiento a los estudiantes incluso antes de su llegada al centro de prácticas.

Otra constante en las competencias de cada ámbito es el conocimiento del marco normativo en el que el centro desarrolla su labor. Observamos que cada ámbito supone adquirir unos conocimientos específicos y que éstos deberían ser incorporados en los planes de estudio. Esto supone un mapa competencial complejo y con una cierta dispersión; y replantea un debate no cerrado sobre si debemos formar competencias generales o específicas por ámbitos. Después de analizar la opinión de los profesionales que intervienen en los diferentes ámbitos, pensamos que la formación debe hacer hincapié en las competencias generales para posteriormente formar competencias específicas. Plantear un currículo por competencias supone una apuesta por la finalidad profesionalizadora de los

estudios universitarios, y no puede haber una profesionalización si la formación es ajena a los ámbitos profesionales.

Ciertamente en las asignaturas de prácticas, el alumno conocerá más de cerca algunos de estos ámbitos, pero en las prácticas, el alumno debe aprender *practicando* conocimientos previos adquiridos en el aula. Asignaturas generales como *psicología del desarrollo* o *proyectos didácticos* son evidentemente necesarias, pero se necesitan otras asignaturas con contenidos especializados en los diferentes ámbitos profesionales.

El futuro profesional de la educación debe tener un importante abanico de habilidades instrumentales que van desde el diseño de proyectos a su aplicación y evaluación. Y ello se plasma en la preponderancia observada en las competencias de intervención. No obstante, este profesional puede ocupar cargos en todos los niveles de la organización que puede tener una institución; desde dirigir el equipo, dinamizarlo, a tener una labor en los últimos niveles jerárquicos –en el supuesto de que la institución se organice de forma vertical–. Sin embargo, cualquiera que sea su puesto y funciones que desempeñe en el complejo engranaje, las competencias socioemocionales y de gestión de grupos humanos son una herramienta esencial para el desempeño de su labor. Un profesional de la educación que no cuente con estas competencias está condenado al fracaso. Esto supone que las competencias transversales debe ser un elemento esencial en los nuevos planes de estudio, y debe tener sus espacios específicos en las diferentes materias. La experiencia de los *ejes transversales* que no se implantaron o se implantaron deficientemente en la educación primaria nos indica que debemos poner una especial atención a la planificación de estas competencias que son básicas para el ejercicio profesional. Por ello no se puede dejar fuera de los planes de estudio dichas competencias. Ciertamente en el marco de las pasadas titulaciones muy ancladas en la adquisición de conocimientos y no de competencias este objetivo era difícil de plantear. Pero en los futuros planes de estudio debemos considerar las competencias profesionales que se deben adquirir en los grados y esto cambia radicalmente la perspectiva formativa.

El Practicum permite evaluar las competencias y no sólo conocimientos o habilidades, además es donde el estudiante podrá cotejar su nivel de competencia en situaciones reales. Debe aprovecharse este momento para que el estudiante pueda hacer un plan de trabajo individualizado que le permita adquirir las competencias que no tiene y potenciar las que ya posee. Por ello, es sumamente importante que en la asignatura de prácticas se trabaje un plan formativo por

competencias. Asimismo, la evaluación de las competencias en el Practicum debería realizarse con todo el rigor posible. Si las competencias, de forma rigurosas, sólo pueden evaluarse en contextos de intervención, la evaluación del Practicum supone la certificación de la competencia profesional y no puede realizarse una evaluación positiva por el simple hecho de haber realizado una buena memoria o haber asistido al centro todos los días acordados. Si el estudiante no es competente en la dinamización de las actividades del centro, si no es responsable en su labor, si no tiene competencia para interactuar con los usuarios..., entonces éste no debería superar dicha asignatura.

El mapa competencial aportado en el presente trabajo aporta orientaciones claras para la planificación de los Practicum. Así, nuestro grupo está empezando a trabajar los Practicum por competencias usando dicho mapa. Ello posibilita, por una parte, al profesor tutor de prácticas de la universidad y al tutor del centro planificar las prácticas del alumno para lograr las competencias señaladas. Por otro lado, la evaluación se realiza sobre el nivel de logro de dichas competencias. Y finalmente, al estudiante le permite visualizar claramente los objetivos formativos de sus prácticas, analizar el nivel de adquisición de sus competencias, e implicarse en su desarrollo profesional.

A modo de conclusión podría apuntarse que a pesar de la diversidad y complejidad que ofrece la amplia tipología de centros educativos, todos ellos tienen el mismo objetivo fundamental: *ofrecer la máxima formación de calidad al colectivo específico* y así lo transmitimos a nuestros estudiantes. Aunque somos conscientes que corremos el riesgo de la simplificación creemos, en nuestro caso particular, que los estudiantes en prácticas, pueden centrar mejor su atención en lo nuclear y evitar el riesgo de la dispersión. Tiempo habrá para entrar en detalles, en realidad durante toda su vida profesional.

En cuanto a los aspectos competenciales, estamos convencidos, que pueden alcanzarse con cierta solvencia si somos capaces de aplicar, al proyecto de intervención en los centros educativos, los distintos conocimientos y habilidades instrumentales aprendidas a través de las distintas asignaturas de la carrera. Los estudiantes en prácticas tienen así la oportunidad de conjugar teoría y práctica bajo una misma supervisión y evitar en consecuencia la fragmentación epistemológica, a veces inevitable, que aparece en las distintas titulaciones que tienen en común la Educación. El proyecto MPI ofrece, de forma modesta, la innovación un sistema complementario de talleres que permite, a demanda del alumnado, profundizar en las distintas necesidades formativas que aparecen a lo largo de

su estancia en los centros de prácticas. Es por todo ello que coincidimos en la bondad del mismo y en su posible y quizás necesaria generalización.

Referencias bibliográficas

- ARMENGOL, C., CANALS, M., GAIRÍN, J., JARIOT, M., MASSOT, M., RODRÍGUEZ, M. Y SALA, J. (2007). *Model de Pràcticum Integrador (MPI), material de suport per a la millora de les competències professionals*. Sabadell: A l'Abast.
- ANGELI, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Roma: Isfol.
- BERS, T. H. (2001). Measuring and reporting competencies. *New Directions for Institutional Research*, 110, 29-40.
- CARSON, J. (2004). Definición y selección de competencias. En D. REYCHEN & L. SALGANIK. (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 74-93). México: Fondo de Cultura económica.
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria, *Revista de Educación* (Madrid), 325, 299-321.
- GARCÍA, M. J.. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad. Trabajo de investigación*. Bellaterra (Barcelona): Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB. Documento inédito.
- GIL, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 2007, 83-106.
- HAGER, P., HOLLAND, S., & BECKETT (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills. *B- Hert Position paper*, (7), 9, 1-16.
- NAVÍO, A. (2004). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de Educación* (Madrid), 337, 213-234.
- MARTÍNEZ, M. Y VIADER, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación* (Madrid), número extraordinario 2008, 213-234.
- OROZCO, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria. En M. A. VALLE (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM.
- PROYECT TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2001). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- VOORHEES, R. A. (2001). Competency-Based Learning Models: A necessary future. *New Directions for Institutional Research*, 110, 5-13.

Fuentes electrónicas

- ANEAS, A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. Seminari Permanent d'Orientació Professional*. Barcelona: Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universitat de Barcelona. Recuperado el 27 de octubre de 2008, de: http://es.geocities.com/seperop/docs/A_Aneas.PDF
- ANECA (2005). *Libro blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. 1. Madrid. Recuperado el 17 de julio de 2008, de: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- BISQUERRA, R. (2004). *Competencias emocionales y educación emocional. IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional 2004*. Recuperado el 27 de octubre de 2008, de: <http://fp.educaragon.org/files/Competencias%20Emocionales%20R.%20Bisquerra.doc>
- GONZÁLEZ MAURA, V. Y GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. Recuperado el 27 de octubre de 2008, de: <http://www.rieoei.org/rie47a09.htm>

Dirección de contacto: Carme Armengol Asparó. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G6. 08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vellés. Barcelona, España. E-mail: carme.armengol@uab.es