



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

LA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR.

**Aproximación multidisciplinar a la supervisión del prácticum en las carreras de
Educación, Medicina, informática, comunicación y documentación.**

- Mena Marcos, Juan José
Universidad de Salamanca.
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación.
Pº de Canalejas, 169, 37009. Salamanca (España)
juanjo_mena@usal.es
- Olmos Migueláñez, Susana
Universidad de Salamanca.
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación.
Pº de Canalejas, 169, 37009. Salamanca (España)
solmos@usal.es
- Torrecilla Sánchez, Eva María
Universidad de Salamanca.
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación.
Pº de Canalejas, 169, 37009. Salamanca (España)
ems@usal.es
- Rodríguez Conde, Mª José
Universidad de Salamanca.
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación.
Pº de Canalejas, 169, 37009. Salamanca (España)
mjrconde@usal.es



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

1. **RESUMEN:** Este estudio está destinado a la supervisión del practicum en seis dominios del conocimiento en la Universidad de Salamanca- Medicina, Educación, Odontología, Ingeniería Informática, Comunicación y Documentación-, con una muestra de 6 mentores de las seis disciplinas. Los resultados esperados pueden ayudar a identificar las formas comunes de la tutoría, las diferencias y, servir como un recurso universitario que ayudará a diseñar directrices de práctica.
2. **ABSTRACT:** A cross-disciplinary program is intended to be launched about the supervision of the practicum in six domains of knowledge at the USAL: -i.e. medicine, education, dentistry, computer engineering, communication and documentation- A sample of 6 mentors from the six disciplines. The expected results from this experience may help to identify common ways of mentoring in all disciplines and, at last, serve as a university resource that will help to redesign practicum guidelines.
3. **PALABRAS CLAVE:** Practicum, tutoría de prácticas, multidisciplinariedad, Buenas prácticas (SoTL), investigación-acción. / **KEYWORDS:** Practicum, Mentoring, Interdisciplinarity, SoTL, Action- Research.
4. **DESARROLLO:**

a) **Objetivos**

La propuesta de estudio está avalada por la Universidad de British Columbia (UBC, Canadá) y ha sido presentado en el programa “Faculty SoTL Leadership Program: UBC certificate on Curriculum and Pedagogy in Higher Education”. El propósito último es estudiar seis programas de practicum de la USAL desde una perspectiva multidisciplinar. El practicum se entiende como el periodo de prácticas formativas que se realizan dentro de una carrera universitaria de dominio aplicado (Liston, Whitecomb & Borko, 2006), como por ejemplo Enfermería, Medicina, Magisterio o Economía. Es la oportunidad que se ofrece a los alumnos universitarios de aprender en los contextos reales donde se desarrolla el trabajo para el que se están formando.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

El propósito principal de este estudio es el de aprender de prácticas pedagógicas innovadoras y aproximarse a un enfoque científico (scholarly approach) sobre las decisiones curriculares en torno al practicum (Hubbal, Clarke & Poole, 2010). Se trata de recoger evidencias sobre los conocimientos y estrategias profesionales y de supervisión de las actividades realizadas en el practicum de distintas disciplinas con la idea de desvelar lo que hacen los expertos de cada campo para enseñar la profesión a sus aprendices.

Diversos autores han subrayado la importancia de ofrecer contextos de prácticas en el proceso de formación inicial (Hascher et al., 2004; Zeichner, 2010) en los que se estimulen los aprendizajes adaptados a las situaciones, que respondan a las necesidades del sector y que impliquen la resolución creativa de problemas (Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Zabalza, 2011). Ahora bien, para alcanzar este fin parece pues necesario no sólo proporcionar experiencias de aprendizaje práctica en los grados (ej. distribución de alumnos en los centros) sino también establecer parámetros de enseñanza de calidad (ej. Programación personalizada, estrategias profesionales, parámetros objetivos de evaluación, etc.), que garanticen el aprendizaje genuino y fundamentado de la profesión (Cocharro de Luis y otros, 2013).

Por otra parte, cada vez más la comunidad académica apunta a ofrecer experiencias de formación multidisciplinares en las que el currículo no se limite a un único dominio de conocimiento. Este modelo permitiría a los alumnos ganar un bagaje profesional más adaptable a los complejos escenarios y rápidos cambios del mercado de trabajo (Hubbal, Lamberson & Kindler, 2012; Hubbal, Pearson & Clarke, 2013). Muchas universidades de prestigio empiezan a reestructurar sus modelos de enseñanza tradicionales basados en la compartimentalización del saber en disciplinas para acercarse a un enfoque multidisciplinar. No obstante, poco se ha documentado aún sobre la eficacia de esas iniciativas (Arai et al., 2007) y, especialmente, de la necesidad (o no) de abordar el estudio del practicum bajo un enfoque multidisciplinar (Wietman, Perkins & Gilber, 2010).

De modo más específico los objetivos de este estudio son los siguientes:



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Fomentar las buenas prácticas y la enseñanza del practicum basada en evidencias en cada una de las disciplinas.
- Promover conversaciones multidisciplinares entre profesores de distintas disciplinas de la Universidad de Salamanca.
- Promover nuevas líneas de investigación que puedan revertir en mejorar la calidad de la enseñanza universitaria en la propia institución.
- Mejorar la pericia profesional en la docencia de los profesores de la USAL así como su compromiso público con esta tarea.

Desde el punto de vista de investigación educativa el presente proyecto trataría de valorar la distancia entre lo que se dice que hay que hacer en el practicum de cada disciplina (*intending*) frente a lo que realmente los alumnos de prácticas son capaces de realizar (*acting*). Concretando algo más podríamos resumir en dos las preguntas de investigación del mismo:

P1. Revelar el conocimiento básico que, según el currículo universitario, se necesita aprender en el practicum de cada disciplina. *Lo que se dice*.

P2: Describir el conocimiento real que los expertos muestran y comparten con sus aprendices en las conversaciones profesionales (ej.: Conceptos clave, estrategias, principios prácticos).

b) Descripción del trabajo

El proyecto que se plantea en estas líneas pretende tomar forma dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cuya pretensión es fomentar la dimensión europea e internacional de la enseñanza y el trabajo conjunto entre los centros de educación superior.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

El tipo de metodología que se implementa se basa en un paradigma interpretativo en el que se asume que la realidad objeto de estudio es socialmente construida por los participantes y por tanto, los resultados extraídos pueden diferir de otros que se analizarán en situaciones similares (Maxwell, 2012). Asumiendo esta perspectiva el enfoque de investigación es puramente descriptivo sin entrar en comparaciones entre los distintos practicum bajo una metodología cualitativa.

Para poder llevar a cabo el proceso, se cuenta con un total de seis a doce docentes de la Universidad de Salamanca (preferiblemente dos por cada una de seis carreras escogidas) que realicen tareas de supervisión del practicum de sus disciplinas. Estos profesores se encargan de seleccionar a doce mentores de prácticas- alumnos de prácticas.

Respecto al procedimiento de recogida de datos, se estructura mediante tres ejes:

1. Análisis documental. Lectura y análisis de contenido de los programas oficiales de practicum.
2. Grabaciones en vídeo.
 - 2.1. Grabaciones de sesiones prácticas. Durante los periodos de prácticas de las diferentes disciplinas del estudio se grabará una sesión de al menos un alumno/a de prácticas en la que el estudiante tenga que realizar una tarea de su profesión.
 - 2.2. Grabaciones de supervisión. Una semana después de la ejecución práctica por parte del alumno/a se grabarán las conversaciones entre los mentores y los alumnos analizando los aspectos positivos y negativos de la misma.
3. Entrevistas de campo.
 - 3.1. Entrevistas a mentores. Supervisores de las prácticas en cada una de las seis carreras. Una entrevista al principio y otra al final.
 - 3.2. Entrevistas a estudiantes. Una al principio del programa y otra al final.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Marco de análisis.

Como se ha comentado anteriormente, el propósito último del proyecto es desvelar el conocimiento que profesores y alumnos comparten acerca de las situaciones de la práctica de su profesión (Johannes y otros, 2013). Se trata de describir aquéllos contenidos a los que tanto supervisores como alumnos les dan más importancia. Este conocimiento encajaría podría encajar dentro de uno de estos tres tipos (Mishra & Koehler, 2006): (1) Conocimiento de contenido; (2) conocimiento pedagógico; y (3) conocimiento tecnológico y cuatro combinaciones posibles entre ellos: (1y2) Conocimiento Pedagógico de Contenido; (1y3) Conocimiento de Contenido Tecnológico; (2y3) Conocimiento Pedagógico Tecnológico; (1,2y3) Conocimiento Pedagógico de contenido tecnológico.

Tipos principales:

1. Conocimiento de contenido (CK). El conocimiento de contenido tiene que ver con el dominio de conocimiento de la asignatura que tiene que enseñarse o ser aprendida. El contenido que se imparte en medicina es obviamente diferente al que se enseña en ingeniería o documentación. Los profesores deben comprender las asignaturas que enseñan: los conceptos, los procedimientos y las teorías explicativas de cada campo (Shulman, 1986).
2. Conocimiento pedagógico (PK). Aquél que tiene que ver con los técnicas, prácticas o métodos de enseñanza utilizados en clase. Es una forma generica de conocimiento que está implicada en los procesos de aprendizaje de los alumnos, el control de la clase, el diseño y el desarrollo del plan docente y la evaluación.
3. Conocimiento técnico (TK). Es el conocimeinto sobre el uso cotidiano de las tecnologías como los libros, la pizarra, internet o vídeos. Ello implica la adquisición de habilidades para operar con ellas. Ej. Herramientas de software, buscadores de internet, e-mail. El conocimiento técnico implica también como manejar periféricos , archivar documentos o instalar programas.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Combinaciones:

La combinación de los tres tipos principales darían lugar a cuatro subtipos de conocimiento:

1. Conocimiento Pedagógico de Contenido (PCK). Es el tipo de conocimiento pedagógico que es necesario para cada disciplina. Como los contenidos a enseñar son diferentes, también lo son las estrategias que han de emplearse. Este conocimiento es diferente del saber que los profesores tienen sobre los contenidos/procedimientos de sus asignaturas (Shulman, 1986)
2. Conocimiento de Contenido Tecnológico (TCK). Es el conocimiento sobre la manera en la que el conocimiento tecnológico y el conocimiento de contenido (conocimiento disciplinar) están relacionados. Los profesores no sólo tienen que saber la disciplina que enseñan, también el modo en que esa material puede transformarse por el uso de la tecnología (ej. Internet, moodle, pizarras digitales, etc.). Por ejemplo la utilización del geoplano como herramienta para enseñar geometría en la que los alumnos juegan con las formas de las mismas. La utilización de la aplicación informática de la misma hace que los alumnos además puedan utilizarlo para realizar construcciones geométricas, algo que no permite el objeto físico.
3. Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TCK). Es el conocimiento sobre los componentes y capacidades de varias tecnologías según son usadas para propósitos de enseñanza. Dicho de otra manera es saber cómo la enseñanza puede cambiar en función del uso de distintas tecnologías (ej. Webquests, chats, blogs, etc.).
4. Conocimiento Pedagógico de contenido tecnológico (TPACK). Este tipo de conocimiento es la integración de los tres tipos de conocimientos primarios al mismo tiempo tal y como es posible que se den dentro de las complejas situaciones de aula.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

c) Resultados y/o conclusiones

El propósito último del estudio es desvelar el conocimiento que profesores y alumnos comparten acerca de las situaciones de la práctica de su profesión (Johannes y otros, 2013). Por ello, los resultados esperados se basan en la recogida ética de casos -grabados en vídeo- con el propósito último de iniciar la creación de una biblioteca virtual con ejemplos sobre buenas prácticas en las distintas disciplinas. Recurso que servirá de ayuda para rediseñar las guías de practicum así como la modificación y mejora de algunos de sus apartados. Por otra parte, la recogida de casos prácticos permite ilustrar de modo gráfico aquellos incidentes críticos más relevantes de las sesiones de los profesionales en formación.

Desde un enfoque multidisciplinar, se podrá: (a) distinguir los patrones docentes que son comunes en todas las disciplinas y (b) determinar el conocimiento profesional propio de cada una de ellas (bien sea de contenido, pedagógico, o tecnológico).

Por otra parte, los resultados tendrán un impacto sobre la propia docencia, que se delimitan en:

1.- Hacer una primera aproximación para la elaboración de un banco de recursos docentes (guía ilustrada) para la enseñanza del practicum. La creación de una biblioteca virtual con experiencias sobre el practicum permitiría que profesores -y formadores de profesores- de la institución académica tengan a su disposición situaciones de supervisión que les permitan ver reflejada su actividad en el practicum y recojan los recursos docentes de otros colegas para resolver problemas propios. Cada situación de supervisión sería descrita, comentada, e indexada por temas.

2-. Reestructuración de las guías docentes del practicum. En segundo lugar, y a partir de la descripción de las situaciones de supervisión del practicum en los distintos dominios de conocimiento, se propondrían acciones de mejora en la planificación, diseño y desarrollo de la asignatura del practicum. El hecho de ordenar este proceso de la formación universitaria a partir de evidencias recogidas mediante observación de campo permitiría organizarlo de modo más eficaz y provechoso para los alumnos. Es necesario tener en cuenta que el



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

practicum es considerado tanto por profesores como por alumnos un elemento clave e imprescindible en la formación universitaria.

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, el impacto esperado sobre la docencia redundará en un incremento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la satisfacción de los usuarios (alumnos, profesores) dentro de un contexto presencial de enseñanza universitaria (De la Cruz Tomé, 2006).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arai, K., Cech, T., Chameau, J.L, Horn, P., Mattaj, I., Potocnik, J. & Wiley, J. (2007). The future of research universities. Is the model of research-intensive universities still valid at the beginning of the twenty first century? European Molecular biology Organization (EMBO). *Reports*, 8(9), 804-810.

De La Cruz Tomé, M.A. (2006). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.

Hascher, T., Cocard, Y., y Moser, P. (2004). Forget about theory practice is it? Student teacher's learning in Practicum. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637

Hubball, H.T., Clarke, A., & Poole, G. (2010). Ten-year Reflections on Mentoring SoTL Research in a Research-Intensive University. (Accepted). *International Journal for Academic Development*.

Hubbal, H., Lamberson, M. & Kindler, A.M. (2012). Strategic restructuring of a centre for teaching and learning in a research-intensive university: Institutional engagement in scholarly approaches to curriculum renewal and pedagogical practices. *IJUTFD*, 3(2), 1-16.

Hubball, H.T., Pearson, M., & Clarke, A. (2013). SoTL inquiry in broader curricula and



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

institutional contexts: Theoretical underpinnings and emerging trends. Invited Peer-reviewed Essay for inaugural issue. *International Journal for Inquiry in Teaching and Learning* 1(1).

Johannes, C. Fendler, J. & Seidel, T. (2013). Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. *International Journal for Academic Development*, 18 (2), 152-165

Korthagen, F.A, J., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education program and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.

Liston, D., Whitecomb, J. & Borko, H. (2006). Too Little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57 (4): 35-38.

Maxwell, J. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Vol. 41. Sage Publications, Incorporated.

Mishra & Koehler (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Wieman, C., Perkins, K. y Gilber, S. (2010). Transforming science education at large research universities: A case study in progress. *Change*, 42(2), 7-14.

Zabalza, M.A. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zeichner, K. (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.