

## **UN MODELO FORMATIVO PARA EL PRÁCTICUM DE GRADO. ALGUNAS IDEAS PARA LA REFLEXIÓN**

**Laura Méndez Zaballos**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

[lmendez@psi.uned.es](mailto:lmendez@psi.uned.es)

### **Resum**

En els nous títols de grau en Psicologia les pràctiques externes (Pràcticum) són especialment rellevants. Prova d'això és que s'ha convertit en la matèria amb més crèdits en el conjunt del títol. Malgrat això, i per les seves característiques especials i la complexitat que comporta la seva gestió, aspectes importants que defineixen el model formatiu d'aquesta matèria han estat relegats. El propòsit d'aquest article és aportar algunes idees que ajudin a perfilar aquest model responnent a qüestions com el tipus de competències que esperem que els alumnes adquireixin, els continguts d'aprenentatge que volem que assolixin, o les característiques que té el procés d'ensenyament-aprenentatge en aquesta matèria. Amb aquesta finalitat organitzem el treball en tres parts. A la primera proposem la competència d'acció professional i els seus quatre components com l'enfocament més idoni per delimitar les competències específiques i pròpies del Pràcticum. A la segona, abordem les característiques del coneixement professional que els estudiants adquireixen durant la seva estada al centre extern i la seva relació amb les pràctiques situades que es desenvolupen en ells. Finalment, en la tercera, exposem diferents models per interpretar el procés d'ensenyament-aprenentatge que té lloc en el Pràcticum, per concloure amb la proposta del model de desenvolupament professional, en considerar-lo el que millor respon als objectius d'un Pràcticum en la formació inicial del psicòleg.

### **Resumen**

En los nuevos títulos de grado en Psicología las prácticas externas (Prácticum) son especialmente relevantes. Prueba de ello es que se ha convertido en la materia con más créditos en el conjunto del título. A pesar de ello, y debido a sus características especiales y a la complejidad que conlleva su gestión, aspectos importantes que definen el modelo formativo de esta materia han sido relegados. El propósito de este artículo es aportar algunas ideas que ayuden a perfilar este modelo respondiendo a cuestiones como el tipo de competencias que esperamos que los alumnos adquieran, los contenidos de aprendizaje que queremos que alcancen, o las características que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta materia. Con este fin organizamos el trabajo en tres partes. En la primera proponemos la *competencia de acción profesional* y sus cuatro componentes como el enfoque más idóneo para delimitar las competencias específicas y propias del Prácticum. En la segunda, abordamos las características del *conocimiento profesional* que los estudiantes adquieren durante su estancia en el centro externo y su relación con las prácticas situadas que se desarrollan en ellos. Finalmente, en la tercera, exponemos diferentes modelos para interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el Prácticum, para concluir, proponiendo el *modelo de desarrollo profesional* por considerarlo el que mejor responde a los objetivos de un Prácticum en la formación inicial del psicólogo.

### **Abstract**

In the new Psychology Degrees, external practices (Practicum) are especially relevant. As a proof of that they have become the subject with more credits in the degree. However and due to its special characteristics and the complexity its management brings with, some important

aspects which define the formative model have been put apart. The purpose of this paper is to provide some ideas in order to help shaping this model in response to issues such as the type of competences we expect students to acquire, the learning outcomes we want them to achieve, or the characteristics that the teaching-learning process in this subject has. With that purpose in mind, the article is divided into three main sections. In the first one we propose the *competence of professional action* (Echevarria, 2005) and its four components as the most appropriate approach to delineate the specific and own competences of the Practicum. In the second one, we address the characteristics of the *professional knowledge* students acquire during their stay in the external centre and its relationship to the situated practices they develop inside. Finally, in the third section, we present different models to interpret the teaching-learning process which takes place within the Practicum. To conclude, we propose the professional development model (García, 2006; Guile and Griffiths, 2001; Zabalza, 2011) as we consider it the most suitable to respond to the objectives of a Practicum in the initial formation of psychologists.

## **Introducción**

La entrada de la universidad española en el EEES ha supuesto, junto con otras novedades, una presencia muy relevante de las prácticas externas en la formación de los futuros psicólogos. En la mayoría de los nuevos grados de psicología, y de acuerdo con las indicaciones señaladas en el Libro Blanco de la titulación (Conferencia de Decanos, 2005) el Prácticum tiene un peso muy importante en la formación, convirtiéndose en la materia con más créditos en el conjunto del título.

No obstante, la gran carga de gestión y organización que conlleva esta asignatura ha relegado en muchas ocasiones los aspectos formativos y de diseño curricular de esta materia. Buscar centros de calidad para los estudiantes, planificar la tutoría o delimitar el reparto de tareas entre los tutores internos y externos, han situado en un segundo plano aspectos importantes como seleccionar las competencias que se desarrollan en el Prácticum o concretar los contenidos de aprendizaje a los que acceden los estudiantes cuando acuden a un centro de prácticas. En definitiva, el complejo día a día nos ha restado tiempo para pensar en el modelo formativo que queremos adoptar para alcanzar los objetivos de esta materia y en el papel que debemos otorgar al Prácticum en la formación inicial del psicólogo. Con este artículo pretendemos aportar algunas claves para esta reflexión.

A diferencia de las prácticas que los recién titulados realizan como becarios o llevan a cabo durante su formación de postgrado, el Prácticum es una materia situada y vinculada a los planes de estudio del grado, con una serie de rasgos (Welsh, Mercha, Broussard, 2010; Zabalza 2004) que la diferencian de otros tipos de prácticas: a) es un requerimiento para terminar el plan formativo del grado y está situada en un lugar concreto del currículum, b) se computa en créditos académicos, c) la experiencia ocurre en entidades externas relacionadas con la universidad por convenios de colaboración, d) la temporalización y el número de horas están distribuidos entre el centro externo y la tutoría de la universidad, y finalmente e) existe una formación previa a la inmersión en el campo aplicado.

Todos estos elementos resaltan el carácter formativo de esta materia, lo que significa ir más allá de la mera inmersión en el mundo laboral y remarcar las oportunidades que ofrece el Prácticum para alcanzar las competencias propias de la titulación. Desde esta perspectiva, las universidades, no sólo tenemos que ocuparnos de conseguir los mejores centros para que nuestros estudiantes realicen las prácticas, también, y de forma especial, tenemos que diseñar y planificar un Prácticum que contribuya a su formación. Para ello debemos plantearnos cuestiones como las siguientes: ¿qué tipo de competencias esperamos que los alumnos adquieran?, ¿qué contenidos de aprendizaje deseamos que alcancen?, o ¿qué características posee el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta materia?

Comenzamos planteando algunas ideas que nos ayudan a definir cuál es el propósito del Prácticum y qué características tienen las competencias adquiridas por los estudiantes durante su estancia en los centros de prácticas.

### ¿Para qué un Prácticum en la formación del psicólogo?

Tanto en el ámbito norteamericano (APA, 2006; Rodólf, Bent, Nelson, Eisman, Rehm, Ritchie, 2005) como en el europeo (Europsych, 2003; Roe, 2003), y aunque de forma diferente tanto en su estructura, momento en el proceso formativo o agentes implicados, las prácticas en el lugar de trabajo resultan imprescindibles en la formación inicial del psicólogo. En ambos ámbitos el objetivo principal de esta materia es que los estudiantes alcancen los conocimientos y habilidades necesarias para ser un psicólogo competente. Pero ¿qué competencias tienen que desarrollar los futuros psicólogos para ejercer de forma óptima su trabajo? Para responder a esta cuestión un primer paso es determinar el modelo de competencias que queremos adoptar.

El enfoque basado en competencias no es nuevo. A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado diferentes modelos desde los que abordar las competencias y las exigencias para su desarrollo. De una forma demasiado reduccionista, pero acorde con los objetivos de este artículo, mostramos en la figura 1 la evolución que comenzó en la década de los noventa y que contempla tres grandes enfoques complementarios (Gonzi y Athanasa, 1996): el de los atributos personales, el del desempeño de tareas y el modelo holístico.

Enfoque del desempeño	Enfoque de atributos	Enfoque holístico
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser competente desde esta perspectiva consiste en ajustarse a las exigencias del trabajo entendido como un conjunto de tareas claramente especificadas en acciones concretas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Las competencias se describen tanto por lo que se sabe o se hace como por lo que se puede hacer. Aquí se contemplan aspectos como el liderazgo, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Integra los dos anteriores y supone una interrelación entre diferentes componentes. En esta visión integral hay que hablar de conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes de forma combinada e integrada.</li></ul>

Figura 1.

De entre todos, el que nos interesa es el enfoque holístico, ya que otorga un nuevo significado a las competencias a partir de la interrelación de todos los elementos presentes en los otros dos enfoques. Vamos ahora a profundizar, siguiendo el trabajo de Tejada (2000, 2003, 2005), un poco más en este modelo, señalando algunas de sus características.

- *Las competencias integran e interrelacionan un conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes.* Esto supone que cuando hablamos de competencia profesional nos referimos a contar con una variedad de recursos necesarios para desarrollar las tareas profesionales. Además de conocer las teorías o los conceptos que vertebran el corpus teórico de una profesión, hay que tener la capacidad para llevar a cabo los procedimientos que caracterizan a esa profesión y finalmente, hay que poseer las actitudes necesarias para comportarse como un profesional competente.
- *Las competencias están relacionadas con un contexto que demanda y obliga a movilizarlas.* Desde esta perspectiva no podemos entender las competencias sin tener en cuenta el contexto particular donde se ponen en "acción", ni separarlas de las condiciones específicas en las que se evidencian. Para llegar a ser competente

tenemos que movilizar todos los recursos y capacidades que tenemos y esto sólo podemos hacerlo cuando las ponemos en práctica en un contexto profesional concreto.

- *La competencia no se puede desarrollar sin la experiencia.* Esta idea supone que no es suficiente con los procesos de capacitación que se obtienen a través de la enseñanza formal. Por el contrario es imprescindible tener la oportunidad de experimentar en un entorno real.

Esta visión de la competencia tiene que ver con retos complejos que exigen respuestas creativas y adaptadas a entornos sociales y laborales cada vez más versátiles. Desde esta perspectiva, asumir este enfoque nos aleja de una visión centrada en la eficiencia y en la eficacia, donde lo importante es la aplicación de reglas y procedimientos llevados a cabo en el día a día de una determinada profesión.

Aceptando el enfoque holístico de competencias, proponemos adoptar para el Prácticum lo que algunos autores (Echevarría, 2005) han denominado “*Competencia de Acción Profesional*”. Este modelo de competencias no sólo tiene que ver con los conocimientos sino sobre todo con la experiencia situada en un contexto definido por exigencias, restricciones y recursos de ese entorno. Además, estas competencias tienen que estar validadas y comprobadas por otros y demostradas en la acción (LeBoterf, 2001).

Esta forma de entender la competencia profesional engloba cuatro componentes:

- **Componente técnico.** Se refiere a conocimientos especializados y relacionados con el ámbito profesional que permitirán dominar las tareas propias de la profesión.
- **Componente metodológico.** Se relaciona con los procedimientos, y se relaciona con aplicar conocimientos en situaciones concretas y en tareas pertinentes al ámbito laboral, de forma autónoma e innovadora.
- **Componente participativo.** En este caso, el componente se refiere a las habilidades interpersonales que permiten la colaboración, la cooperación y desarrollar un comportamiento orientado al grupo.
- **Componente personal.** Finalmente están aquellas capacidades relacionadas con asumir y actuar respetando las propias convicciones, aceptar responsabilidades y tomar decisiones de forma responsable.

Estos componentes se interrelacionan con cuatro dimensiones (figura 2) que definen a un profesional competente: saber, saber hacer, saber estar y saber ser (Bunk, 1994).

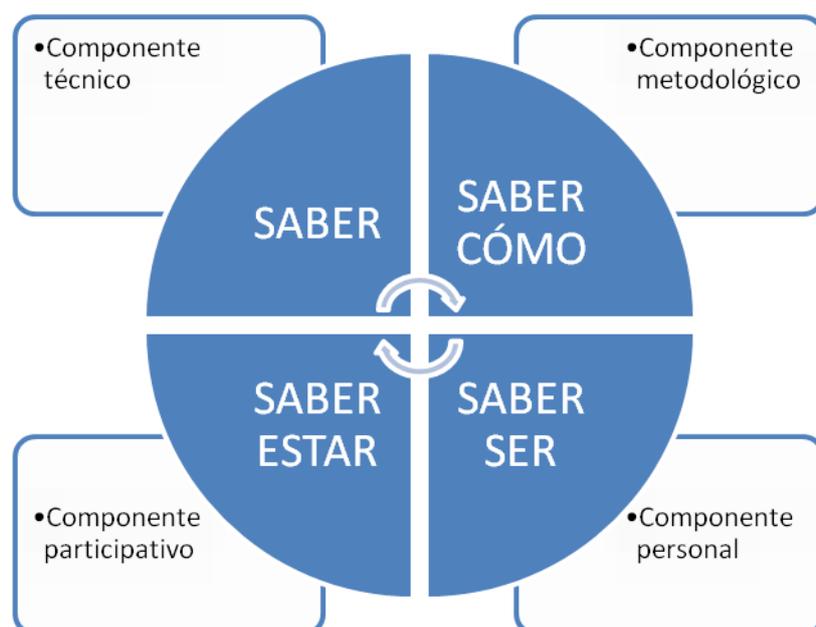


Figura 2

Martínez y Echevarría (2009), en su trabajo sobre la formación basada en competencias, nos descubren la relación entre los componentes contemplados en la competencia de acción profesional y las dimensiones que definen a un profesional competente: *“para un desempeño eficiente de una profesión, es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma. A su vez, un ejercicio eficaz de éstos requiere saber hacer. Pero, para ser funcionales en un mundo cambiante, es preciso saber estar y más aún saber ser”*.

Hasta aquí hemos expuesto un modelo que nos puede ayudar a delimitar las competencias que los estudiantes adquieren en el Prácticum y cómo están indefectiblemente vinculadas a los contextos profesionales y a las experiencias llevadas a cabo en ellos<sup>1</sup>. En el siguiente apartado tratamos de explicar qué características tienen las experiencias en las que participan y el conocimiento que adquieren a partir de ellas.

### **¿Qué se aprende en el Prácticum?**

Si hiciéramos esta pregunta en la comunidad universitaria la mayoría de los estudiantes y muchos de los profesores tutores seguramente responderían que con el Prácticum van a tener la oportunidad de ver cómo se aplican los contenidos aprendidos durante la titulación y de ensayar en un contexto real algunas técnicas o procedimientos que han estudiado. Sin embargo, para algunos de nosotros (Méndez, 2011b), los estudiantes, además de tener contacto con contenidos aplicados, en esta materia adquieren contenidos específicos y distintos de aquéllos a los que tienen acceso durante la carrera. Estos contenidos tienen que ver con el conocimiento profesional que, de acuerdo con algunos autores, posee rasgos diferentes (De la Fuente, 2003; Zeichner, 2010) al conocimiento académico (figura 3).

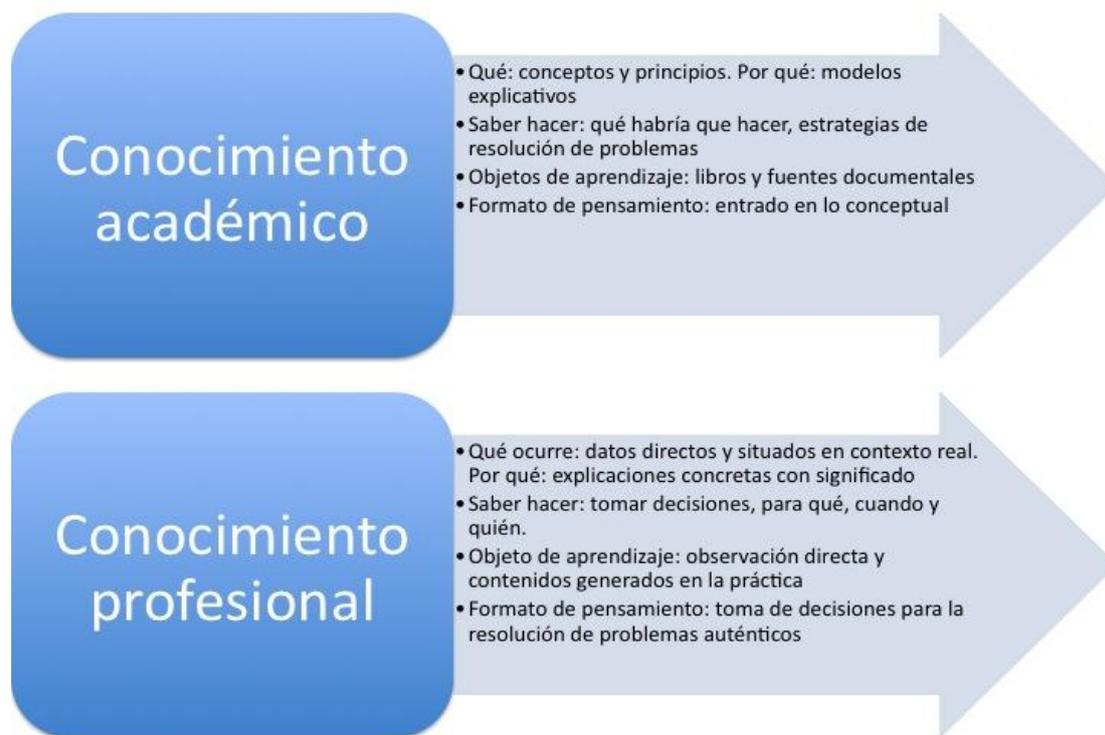


Figura 3

<sup>1</sup> Se puede consultar en Méndez, L. (2011 a) (pag. 81-85) una propuesta de competencias para el Prácticum acorde con este modelo y avalada por la APA.

Si observamos los rasgos que definen el conocimiento profesional todos ellos están anclados al contexto o situación en la que se genera. Desde esta perspectiva, el conocimiento que nuestros estudiantes adquieren durante el Prácticum es *un conocimiento situado* (Uitley, 2006) y estrechamente ligado al contexto donde tiene lugar. Este conocimiento se define, no sólo por las características físicas, sino sobre todo por las interacciones sociales que tienen lugar en ellos y que propician la construcción de comunidades de práctica. Estas comunidades se caracterizan por una cultura profesional que se *materializa* en las prácticas que realizan los que forman parte de ella. Estas prácticas suponen, a diferencia de las planteadas en el ámbito académico, una toma de decisiones frente a problemas reales y con un significado concreto en un contexto profesional específico.

Para entender mejor cómo se genera en los estudiantes el conocimiento profesional cuando realizan el Prácticum, tenemos que entender qué significan, desde el planteamiento que defendemos en este artículo, las prácticas a las que tienen acceso. Para hacerlo seguimos el análisis que realiza Lacasa (1997), explorando las dimensiones que las caracterizan y relacionándolas con la adquisición del conocimiento profesional en el Prácticum (Méndez, 2011 a):

- *Las prácticas proporcionan un camino para llegar a participar de la cultura para reproducirla o transformarla.* Esta idea resalta la construcción, que llevan a cabo los participantes en esa cultura profesional, de una comunidad de práctica que tiene que ver con las interacciones que establecen en los centros de trabajo, la tradición e historia de los modos de hacer en ese contexto profesional y los materiales o instrumentos utilizados. Este planteamiento pone el foco de atención en los cambios que los estudiantes sufren en el proceso de enculturación que comienza con el Prácticum y que concluirá cuando se conviertan en miembros de pleno derecho de la comunidad profesional.

- *Las prácticas no existen aisladamente.* Una comunidad profesional se conforma a partir de una red de prácticas interrelacionadas y desarrolladas históricamente. En los contextos profesionales, cada rutina y cada práctica guarda relación con otras, que se han ido “materializando” a lo largo del tiempo. Cuando un estudiante se acerca a un entorno laboral concreto tiene a su disposición múltiples caminos y prácticas interrelacionadas para adquirir el conocimiento profesional.

- *Las prácticas reflejan un orden social y moral.* A través de las prácticas realizadas por representantes de una profesión podemos conocer los valores, creencias y normas que regulan el comportamiento de esa profesión en particular. Los estudiantes a través del contacto con las prácticas de los psicólogos en los contextos laborales, tienen acceso a comportamientos que no son neutrales, sino que responden a los que en esa comunidad profesional se acepta como una práctica adecuada y moralmente aceptable.

- *La participación en las prácticas tiene consecuencias.* Las situaciones particulares con las que se enfrentan nuestros estudiantes de la mano de los profesionales en su día a día, los problemas que se les presentan, el modo que tienen de solucionarlos y los instrumentos y medios que utilizan para ello, condicionan la forma en que comprenden la tarea y los procesos cognitivos, sociales y personales que activan.

Esta forma de entender las prácticas que caracterizan el conocimiento profesional pone en primer plano, a diferencia de lo que pasa en el contexto académico, no los conceptos sino sobre todo los comportamientos, procedimientos y actitudes movilizadas en una comunidad profesional. Los estudiantes cuando observan a un profesional o participan con su supervisión en alguna tarea, acceden a comportamientos que implican, además de *saber los conocimientos* necesarios para ejercer la profesión, *saber aplicar* los recursos necesarios para resolver los problemas con los que se enfrenta el psicólogo en su profesión y también, de forma muy relevante, implica *saber comportarse como un profesional de la psicología*.

Si volvemos ahora a la cuestión planteada al comienzo de este apartado, lo dicho hasta ahora nos conduce a defender la existencia de algunos contenidos exclusivos y propios del Prácticum, rechazando la idea de que se trate solo de actualizar los contenidos aprendidos en otras materias y aplicarlos en situaciones reales.

El modelo formativo que proponemos, a parte de actualizar y “aplicar” los contenidos adquiridos durante la carrera, contempla contenidos propios de los entornos profesionales y

que sólo se pueden adquirir en las prácticas que se generan en ellos. Desde este planteamiento, los contenidos del Prácticum están relacionados con tres elementos como se indica en la figura 4.

Actualización e integración de conocimientos y contenidos adquiridos durante el grado.

Contenidos referidos al **comportamiento profesional** y el **aprendizaje de rol** (el ser y estar como psicólogo).

Contenidos relacionados con la **enculturación** y la inserción profesional .

Figura 4

- a) **La consolidación, actualización e integración de conocimientos, habilidades, y competencias** adquiridos durante el grado. Estos conocimientos están relacionados con cuatro grandes tipos de tareas que el psicólogo realiza en los diferentes ámbitos laborales: prevención, diagnóstico, intervención y evaluación. Procurar un aprendizaje integrado y conectado supone facilitar la interrelación de esta materia con el resto del currículum pero también la conexión dialéctica entre lo aprendido en la Universidad y lo aprendido en el entorno de trabajo. Para conseguirlo tendremos que prestar una especial atención a dos aspectos, la conexión de esta asignatura con el perfil profesional del grado y la relación entre lo que hace el estudiante durante las prácticas y las competencias contempladas en la titulación.
- b) Otro de los contenidos tiene que ver con la perspectiva de las prácticas como una experiencia de aprendizaje en la que el alumno comienza su aprendizaje para ser y estar como un profesional. Este aprendizaje está relacionado con **el aprendizaje de rol y con las formas peculiares que identifican la práctica y el comportamiento profesional** ajustado a la legalidad, la ética y el código deontológico de la profesión. También se relaciona con el trabajo colaborativo que el psicólogo desde su rol mantiene con otros profesionales.
- c) Finalmente, y esta vez respondiendo a la perspectiva del desarrollo profesional, en las prácticas también se incluyen **contenidos relacionados con la inserción profesional**. Contenidos referidos a las estrategias y habilidades que ayudan a los estudiantes a mostrar en el entorno profesional sus capacidades relativas tanto a las competencias genéricas como específicas. También se abordan estrategias para iniciar el camino profesional y la transición de aprendices a expertos.

En los dos apartados anteriores hemos expuesto algunas reflexiones acerca de las competencias y los contenidos de aprendizaje que los estudiantes adquieren cuando acuden a un centro de prácticas, resaltando el papel que tiene en este proceso el contexto y las prácticas profesionales desarrolladas en ellos. En el siguiente y último apartado tratamos de responder a otra de las preguntas que hacíamos al comienzo de este artículo acerca de las características que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Prácticum.

## **¿Cómo se aprende en el Prácticum?**

Para responder a esta cuestión nos vamos a fijar en dos propuestas que nos ofrece la literatura, una fuera de nuestro entorno (Guile y Griffiths, 2001) y otra ofrecida por expertos de nuestro país (García, 2006; Zabalza, 2004, 2011). En ambas se exponen diferentes modelos para interpretar el proceso de aprendizaje en el Prácticum, la relación que se establece entre el contexto académico y el laboral, o el papel que tienen en este proceso los diferentes agentes implicados, estudiantes, profesores y profesionales.

El primer modelo "*lanzando a los estudiantes al mundo laboral*", se sustenta en la idea de que los estudiantes obtienen de forma automática los conocimientos y las habilidades relevantes del contexto profesional. En este sentido, los estudiantes serían contenedores donde se van depositando los conocimientos y las experiencias y donde los aprendizajes obtenidos durante la carrera le ayudan a adaptarse al nuevo contexto. Si aceptamos este modelo, estaremos conformes con un Prácticum donde la actividad del estudiante sea fundamentalmente la observación. Afortunadamente creemos que este modelo está cada vez menos presente en nuestra universidad.

En el segundo modelo "*una oportunidad para adquirir habilidades*", a diferencia del anterior, el estudiante tiene un papel más activo en la consecución del objetivo que no es otro que poner en práctica los conocimientos, habilidades y procedimientos estudiados en el currículum del título. Este proceso se lleva a cabo siguiendo un plan de trabajo o *contrato* entre los estudiantes, el centro externo y la universidad. En este sentido el estudiante tiene que ser capaz de planificar su propio aprendizaje en un plan de trabajo, con ayuda de su profesor o tutor, que se convierte en un facilitador del proceso. Este modelo, aunque resulta un avance respecto al primero, no deja de presentar limitaciones, que podemos agrupar en dos puntos. El primero se refiere al tipo de aprendizajes que propicia y a la relación que existe entre éstos y los adquiridos durante la carrera. Podemos decir que desde este planteamiento se fomenta una visión tecnicista de las competencias que oculta el proceso de integración entre diferentes conocimientos, teorías o experiencias.

En este modelo no hay lugar para explorar los mecanismos por los que los estudiantes pueden llegar a conectar los contextos específicos en los que realizan las prácticas con las ideas, teorías o prácticas que ocurren fuera de ese contexto específico. Tampoco aporta nada sobre el modo en que han adquirido las habilidades o destrezas, ni sobre los procesos mediacionales entre lo aprendido en la universidad y lo que están conociendo y aprendiendo en el contexto laboral, ni se explicitan las teorías que avalan esas prácticas como "buenas prácticas". Desde esta perspectiva, el papel de la universidad queda relegado a validar las experiencias que el estudiante tiene en el contexto concreto, convirtiéndose en una *oficina gestora de convenios* o en el mejor de los casos en una instancia para validar las habilidades que el estudiante muestra en ese contexto. Durante mucho tiempo este modelo ha sido el más presente en el Prácticum que se desarrolla en la universidad española.

En el tercer modelo, *descubriendo la relación entre la teoría y la práctica*, se resalta la idea de que el aprendizaje ocurre en y entre los diferentes contextos de educación y trabajo, definiendo este último con dos dimensiones: los productos de la organización y su sistema ecológico y social. Se trata de ayudar a los estudiantes a que entiendan las tareas y las conductas que se espera de ellos en la organización y descubran lo que necesitan desarrollar para estar en ese contexto. Supone una combinación entre aspectos teóricos y prácticos que prepara a los alumnos para adaptarse y aprovechar mejor los nuevos entornos de trabajo y moverse entre diferentes contextos laborales.

Para conseguirlo tiene que haber una relación dialéctica mediada por conceptos, ideas, o teorías que se les ofrezca en el propio lugar de trabajo y en los entornos de la academia. En este modelo el rol de la universidad es aportar instrumentos para que los estudiantes puedan relacionar lo que experimentan en el contexto laboral con lo aprendido en otras materias. En esta tarea el centro de trabajo también tendrá un papel relevante definiendo de forma consensuada con la universidad y el alumno un plan de trabajo que, con una adecuada supervisión, ayude a los estudiantes a integrar el conocimiento académico y el profesional.

Aceptando que este modelo se acerca mucho a la idea de un Prácticum formativo y que en los últimos años han existido esfuerzos serios por implementarlo en los Prácticum de psicología, sin embargo, aún podemos ir más allá, fijándonos en otro planteamiento que complementa y perfecciona el modelo que acabamos de describir.

El último modelo, o *la perspectiva del desarrollo profesional*, está basado en la idea del aprendizaje reflexivo situado en múltiples contextos, cercanos y conectados, donde el

estudiante aprende las habilidades y las pone en práctica. Se trata de que los estudiantes relacionen sus experiencias en diferentes entornos para lograr un aprendizaje crítico y reflexivo de la realidad que experimentan en sus prácticas. A diferencia de lo que pasaba en el anterior modelo, ahora sí son conscientes para el estudiante las relaciones entre los aprendizajes adquiridos en las otras materias del grado y en su estancia en el entorno laboral. Según este modelo los estudiantes tienen que demostrar capacidad para participar en las actividades y cultura del entorno profesional actualizando el aprendizaje formal y usándolo para cuestionar las prácticas que se desarrollan en ese entorno. Este proceso supone incorporar los conocimientos adquiridos, ver su relevancia en ese contexto, resituar los conceptos e integrarlos en los nuevos conocimientos. Además, esta perspectiva supone adoptar un tipo de relación colaborativa entre la universidad y la empresa que contribuya a conectar al estudiante con una variedad de prácticas profesionales de una forma crítica que le sirva para realizar un autoanálisis de sus propias competencias (incluidas las actitudinales) y planificar su desarrollo profesional.

Este modelo está en consonancia con las ideas expuestas a lo largo de este artículo. Por un lado, refuerza la visión holística de competencias que vimos al comienzo y por otro, remarca la idea de que los estudiantes durante el Prácticum no sólo aplican técnicas o ponen a prueba sus capacidades, sino que, a través de las prácticas que se llevan a cabo en la comunidad profesional, se enfrentan a la identidad profesional y a los valores culturales de la profesión. Por todo ello y porque creemos que responde a las preguntas que han guiado las páginas de este artículo, proponemos este modelo, a modo de conclusión, como eje para el diseño de un Prácticum de grado que contribuya a formar profesionales competentes capaces de responder a las nuevas, y cada vez más complejas, demandas sociales.

### Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. Council of Representatives (2006). *Council of representatives policy statement on licensure*. Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado Septiembre 19, 2006, de <http://www.marylandpsychology.org/NewAPACouncilStatement.htm>
- Bunk, G.P. (1994). *La trasmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA*. Cedefop.
- De la Fuente, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del psicólogo*. Diciembre, nº 86.
- Echevarría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Europsych. EDP (2003). European Diploma in Psychology. Disponible en [www.europsych.org](http://www.europsych.org)
- García, E. (2006). Prácticas externas. En M. de Miguel (Coord), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gonzi, A. y Athanasa, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. En SEP. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Mexico: Limusa.
- Guile, D. y Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 113-131.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Martínez, P. y Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 125-147.
- Méndez, L. (2011 a). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Madrid: Sanz y Torres/UNED.
- Méndez, L. (2011 b). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para re-pensar el Prácticum. *Revista de Educación* (en prensa).
- Rodolfa, E., Bent, R., Nelson, P., Eisman, E., Rehm, L. y Ritchie, P. (2005). A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 ( 4), 347–354.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente al Psicólogo? *Papeles del psicólogo*, Dic, nº 86.
- Tejada, J. (2000) La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4 (1), 13-26.

- Tejada, J. (2003). *Un sistema nacional de competencias profesionales, respuesta a los desafíos de la formación y el empleo. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*, Santiago Compostela.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum, cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2.
- Utley, B. (2006). Effects of situated learning on knowledge gain of instructional strategies by students in a graduate level course. *Teacher education and special education*, 29, 1, 69-82.
- Welsh, J. Mercha, S. y Broussard, C. (2010). Competency-based school psychology practica: A collaborative training model. En kaufman et al., (Eds.), *Handbook of education, training and supervision of school psychologist*. New York: Routledge.
- Zabalza, F. (2004). Condiciones para el desarrollo del Prácticum. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- Zabalza, F. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 353, enero-abril, 21-47.
- 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.