

Leite, T. & Hortas, M.J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 25-42.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.254241>

Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas

Teresa Leite ⁽¹⁾, Maria João Hortas ⁽²⁾

⁽¹⁾ Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL/UIDEF – Universidade de Lisboa

⁽²⁾ Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL/CEG-IGOT – Universidade de Lisboa

Resumen

En los últimos años, las políticas de formación de profesores se han convertido en un foco de interés para gobernantes, investigadores y profesionales de la educación. En Portugal, como en otros países europeos, la reestructuración de la formación de profesores estuvo marcada por las políticas, directrices y tendencias de la Comisión Europea, adecuándolas a las especificidades propias de la cultura e historia nacionales. Actualmente, la formación de profesores para los primeros años (0-12) se realiza en instituciones de enseñanza superior, bajo una estructura de dos etapas, constituida por el primer ciclo (licenciatura en Educación Básica) y el segundo ciclo (maestros en educación de infancia y/o ciclo de Enseñanza Básica), con una duración de 4,5 a 5 años.

Esta organización en dos etapas ha traído nuevos desafíos a la coherencia y consistencia de los cursos de formación, sobre todo, por lo que respecta a la articulación de la formación académica con la formación práctica. Los problemas generados se vuelven especialmente relevantes en el 6º semestre de la licenciatura en Educación Básica, periodo de transición entre la conclusión de una etapa y el inicio de otra. En este artículo, relatamos el recorrido realizado en la organización de la formación en Educación Básica en una escuela superior de educación en Portugal. El proyecto duró 4 años e incidió en la orientación, organización y procesos de apoyo a la iniciación a la práctica profesional en el 6º semestre del curso. En este proceso, la participación e implicación de los estudiantes, a través de la evaluación de la formación, fue el rasgo fundamental y distintivo.

Contacto:

Teresa Leite. teresal@eselx.ipl.pt; Maria João Hortas. mjhortas@eselx.ipl.pt

Palabras clave

Formación de profesores; licenciatura en Educación Básica; iniciación a la práctica profesional; evaluación de la formación por los estudiantes

Teacher training after Bologna process: challenges of a two steps process

Abstract

During the last few years, teacher-training policies have become a focus of interest of researchers, professionals and governments. In Portugal, like in other European countries, the recent alterations in teacher education are influenced by the policies and tendencies of the European Commission, adapting to country particularities, their history and culture. Nowadays, teacher training for the first years (0-12) is done in higher education institutions, in a two steps structure comprising a first cycle (Bachelor) and second cycle (Master), during 4,5 to 5 years.

This organization in two steps creates new challenges to teacher education coherence and consistency, mostly in what concerns the academic learning and practice. Problems are mainly relevant in the 6th semester of the first cycle, an important period in the ending of a stage and the beginning of other. In the following article, organization of the first cycle in a Portuguese High School it is presented. The project had the duration of 3 years and was mainly focused on guiding, organization and support process of professional practice beginning in the 6th semester. In this process, the participation and involvement of students through evaluation of teaching are an important measure.

Key-words

Teacher education; Basic Education; professional practice beginning; student evaluation of teaching.

Introducción

La formación inicial de profesores en Portugal ha sido ampliamente influenciada por las directivas y estrategias europeas en el área de la enseñanza superior y de la educación. Con vistas a la armonización y comparabilidad de los sistemas de enseñanza superior europea, la Declaración de Bolonia (UE, 1999) fue un factor desencadenante de la reestructuración llevada a cabo en la mayor parte de los países, caracterizándose, entre otros aspectos, por la organización en tres ciclos, por la adopción del sistemas de créditos europeo y por la implementación de procesos de garantías de la calidad (Biesta, 2012; Caena, 2014a).

La formación inicial de docentes para los primeros años (0-12) es similar en toda Europa, desarrollándose en instituciones de la enseñanza superior por un periodo que varía de 3 a 5 años, correspondiendo a una licenciatura o a un máster (Iucu, 2010). La mayor parte de los

países adopta un modelo integrado o simultáneo en la formación para estos niveles educativos, articulando conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos con la práctica pedagógica que discurre simultáneamente y desde el inicio del curso (Iucu, 2010; Caena, 2014a).

Actualmente en Portugal, la cualificación para la docencia en cualquier nivel educativo exige el grado de maestro, lo que presupone una formación de dos etapas (licenciatura y máster). Esta organización ha significado un desafío para las instituciones de formación y, pudiendo constituir una oportunidad para la mejora de la cualificación de los profesores y de su formación, plantea también problemas de difícil resolución (Flores, 2011). Algunos de esos problemas son antiguos, como es el caso de la articulación entre las diferentes componentes de la formación – entre la componente práctica y la componente académica y, dentro de esta última, de los conocimientos disciplinares con los conocimientos pedagógicos y didácticos (Ferry, 1983; Zeichner, 1993); otros, por lo tanto, constituyen nuevos desafíos, como es el caso de la articulación de las competencias exigibles de un master (en particular competencias investigativas) con competencias profesionales; y de la formación en dos ciclos sucesivos más independientes, pudiendo el primero dar acceso al mercado laboral y requiriendo, por eso, el desarrollo de competencias profesionales.

El 1º ciclo de estudios tiene una duración de 3 años (correspondiendo a 180 European Credit Transfer System – ECTS) y se centra en una pluralidad de áreas, en el caso de lo grado en Educación Básica que da acceso a la profesionalización para los niveles de enseñanza que funcionan en mono-docencia o en áreas curriculares (educación de los 0 a los 12 años).

El 2º ciclo de estudios tiene la duración de 3 o 4 semestres (correspondiendo a 90 o 120 ECTS) y da acceso a los siguientes másteres:

- Maestro en educación infantil, o en educación infantil y enseñanza de 1º ciclo;
- Maestro en enseñanza del 1º ciclo o enseñanza del 1º y 2º ciclos (en este último caso, con 2 variantes – Matemática/Ciencias Naturales; Portugués/Historia y Geografía de Portugal);
- Maestro en enseñanza en una disciplina específica del 2º ciclo (Inglés, Educación Musical, Educación Física.../...)
- Maestro en enseñanza de una (o de algunas) de las disciplinas del 3º ciclo y de enseñanza secundaria.

En este artículo, relatamos el proceso gradual de (re)organización de la formación en Educación Básica (1º ciclo de la formación para la educación y enseñanza de niños de los 0 a los 12 años) llevado a cabo en una escuela superior de educación de Portugal. Realizado con la participación e implicación de los estudiantes, futuros profesores, el proyecto tuvo la duración de 3 años e incidió sobre el 6º semestre del curso, semestre en el que hay una mayor concentración de tiempo de iniciación a la práctica profesional y en que los estudiantes se preparan para terminar la licenciatura e iniciar el máster. Así, este semestre constituye el periodo-clave de transición entre las dos etapas de formación.

Formación de profesores: perspectivas y orientaciones

Esta reestructuración de la formación de profesores surge, en parte, en la secuencia de tendencias ya existentes en el sistema portugués, como exigencia de una formación de nivel superior para todos los docentes independientemente del grado de enseñanza. El máster como requisito mínimo para la docencia es, sin embargo, una novedad introducida en 2007, con el objetivo de reforzar la calidad del cuerpo docente y valorizar el estatuto de los profesores.

Los componentes de formación en los cursos que dan acceso a la formación docente están definidos y regulados a nivel nacional:

- Formación en educacional general;
- Didácticas específicas;
- Formación cultural, social y ética;
- Formación en el área de la docencia;
- Iniciación a la práctica profesional (grado) y práctica profesional supervisada (máster).

Para cada una de estas, la ley establece el número mínimo y máximo de ECTS, el cual varía en función del área de docencia y el nivel de enseñanza a que se destina la formación. Este número ha sido alterado conforme a la orientación ideológica de la política educativa de los diferentes gobiernos (Esteves, Carita, Rodrigues & Silva, 2014).

A lo largo del tiempo, la investigación sobre formación de profesores ha incidido sobre diferentes aspectos: el currículum de formación, la eficacia de los métodos de formación, el conocimiento docente, los procesos de aprendizaje de los profesores, la preparación de los profesores para enseñar poblaciones diversificadas, el impacto de las políticas y prácticas de formación y reclutamiento (Cochran-Smith & Fries, 2008). Estas autoras analizaron la investigación desarrollada sobre formación de profesores en los Estados Unidos entre 1920 y 2008 y establecieron 4 grandes periodos, que se distinguen por las problemáticas centrales en estudio: de 1920 a 1950, la formación de profesores como un problema curricular; de 1960 a 1980, la formación de profesores como un problema de preparación; de 1980 a 2000, la formación de profesores como un problema de aprendizaje; y de 1990 en adelante, la formación de profesores como un problema político.

El primer periodo marca el inicio del uso de la investigación como forma de mejorar la formación de profesores. El debate se centra en la definición del mejor currículum para la formación de profesores y en la discusión sobre el espacio donde esa formación se debería desarrollar: escuelas normales o universidades. La elaboración de los currículos de formación se basa en los resultados de los estudios sobre las características-clave y las competencias demostradas por los buenos profesores. Durante este periodo, fue notoria la búsqueda de un consenso sobre el mejor currículum de formación, consenso especialmente difícil (Cochran-Smith & Fries, 2008).

El segundo periodo, que transcurre hasta el inicio de los años 80, está marcado por la crítica a los programas de formación existentes, sea por falta de rigor científico, sea por la ausencia de resultados positivos entre los alumnos. En este periodo se vuelve especialmente relevante la investigación realizada bajo el paradigma proceso-producto que, a través de diseños experimentales, procura definir la correlación entre los comportamientos de los profesores y los resultados de los niños. Según Cochran-Smith e

Fries (2008), la investigación sobre formación intentaba comprender que algunos comportamientos y técnicas eran más eficaces.

En los 20 años siguientes, la investigación sobre enseñanza estuvo marcada por las cuestiones relacionadas con el conocimiento, las actitudes, las concepciones y las creencias de los profesores. Al contrario de la perspectiva esencialmente técnica, los estudios desarrollados parten ahora de la noción de enseñanza como actividad cognitiva e intelectual, situada, compleja e incierta y son esencialmente estudios de caso que procuran determinar el conocimiento necesario para enseñar y cómo se aprende a enseñar (Cohran-Smith & Fries, 2008; Avalos, 2011).

En el último periodo, los autores ponen énfasis en las políticas y prácticas justificadas a la luz de evidencias empíricas y de análisis coste-beneficio. El objetivo de la mayor parte de estos estudios es identificar los parámetros de la política de formación que promueven resultados deseables en los futuros profesores, por lo que la mayor parte se centra en el impacto de la formación en las prácticas educativas. No obstante, según las autoras, es necesario reconocer las limitaciones de estos estudios, por recurrir frecuentemente a indicadores cuantitativos, poco útiles para comprender los contextos y las culturas organizacionales, sobre todo en el caso de la formación para la educación de los 0 a los 12 años (Cochran-Smith, 2005; Cohran-Smith & Fries, 2008; Jamet, 2013).

Del análisis del recorrido de investigación sobre formación de profesores llevada a cabo por estas autoras, es posible concluir que siempre estuvo íntimamente articulada con la investigación sobre la enseñanza (y, consecuentemente, con el papel del profesor), reflejando las perspectivas y prioridades de cada época en la formulación de cuestiones de investigación y en el diseño más adecuado para estudiarlas. Sin embargo, diversos autores actuales alertan de la escasez de estudios que permitan entender los efectos de los programas de formación en la práctica de los profesores y en el aprendizaje de los alumnos (Cochran-Smith & Fries, 2008; Avalos, 2011; Wiens, 2012; Hoz & Kaplan, 2014; Burn & Mutton, 2015). Esta relación es difícil de establecer, puesto que implica determinar qué características, procesos de enseñanza y comportamientos de los profesores son resultado de la formación, como también identificar qué características, procesos de enseñanza y comportamientos de los profesores son relevantes para el aprendizaje de los alumnos (Zeichner, 2006). La creación de bases de datos a larga escala que permitan seguir el camino de los profesores, durante el curso de formación y durante varios años de experiencia docente, será uno de los instrumentos esenciales para el establecimiento de la relación entre la formación y sus efectos en los alumnos, pero requiere un esfuerzo conjunto y una agenda común a los investigadores en formación de profesores (Wiens, 2012).

En la ausencia o escasez de estudios que ilustren de forma evidente esta relación y sus efectos, los autores tienden a trasladar hacia la formación inicial de profesores los resultados de la investigación sobre la enseñanza de los alumnos. Retomando los principios básicos del aprendizaje definidos por la OCDE en 2010 para la formación de profesores, Conner e Sliwka (2014) defienden que los programas de formación inicial deberán reflejar el equilibrio entre diferentes formas instructivas y constructivistas de aprendizaje, a través de la inserción en proyectos de largo plazo, que permitan el aprendizaje auto-orientado y colaborativo y el desarrollo de capacidades complejas. Para ello será necesario también tener en cuenta las motivaciones de los estudiantes y sus conocimientos anteriores, con el objetivo de crear respuestas diferenciadas para sus necesidades.

Para que la formación de los futuros profesores posibilite el desarrollo de un pensamiento pedagógico sobre las situaciones, la capacidad de tratar con dilemas y de investigar

situaciones problemáticas, el análisis de los procesos de aprendizaje de los niños y la consecuente definición de las formas de enseñanza adecuadas, se hace necesario articular el conocimiento de los contenidos con el conocimiento pedagógico y didáctico e intercalar estos conocimientos con práctica en el terreno a través de las prácticas integradas, aportando al currículum de formación las experiencias en el aula (Darling-Hammonds & Baratz-Snowden, 2007; Caena, 2014a). Los cursos organizados así tienen más impacto en las concepciones, prácticas y eficacia de los futuros profesores que aquellos cursos que presentan una estructura fragmentada de disciplinas y no integran de forma clara la teoría y la práctica. Son características comunes en estos programas: un currículum centrado en el desarrollo, en el aprendizaje, en la didáctica de los contenidos a enseñar y a evaluar; patrones de implementación bien definidos y consensuados entre las diferentes instituciones de la enseñanza superior y las escuelas; prácticas pedagógicas supervisadas durante al menos 30 semanas; uso del método de casos, investigación, evaluación de las prácticas y análisis de portafolios para relacionar el aprendizaje de los futuros profesores con la práctica (Darling-Hammonds, 2006). En la formación de profesores, la relevancia del currículum depende, así, de la integración de diferentes disciplinas, de la coherencia de las estrategias formativas y de la orientación hacia una perspectiva clara sobre la enseñanza, compartida entre la institución de enseñanza superior y las escuelas donde se dan las etapas (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Conner & Sliwka, 2014; Caena, 2014a).

Con base en diferentes estudios e informes, en 2007 el Consejo de la UE consideró que la formación de profesores es un elemento crucial para la modernización de la educación europea identificando como prioritarias las calificaciones para la enseñanza, la formación a lo largo de la vida y los valores profesionales docentes, entre los cuales está la reflexión sobre la práctica, la investigación, el aprendizaje autónomo, la producción de innovaciones y de conocimiento (Holdsworth, 2010; Caena, 2014a).

Los principios comunes europeos (European Commission, 2005) definen la enseñanza como una profesión altamente cualificada, que se desarrolla en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, que se basa en la colaboración entre docentes y entre instituciones y que requiere la integración de proyectos transnacionales y movilidad. En este proceso, se ruega al profesor que desempeñe nuevos y multifacéticos papeles para los cuales es necesaria una formación inicial orientada al desarrollo de la competencia reflexiva, de la capacidad de análisis crítica de las situaciones educativas, articulando teoría y práctica a través de la investigación-acción (Holdsworth, 2010; Lucu, 2010; Caena, 2014a; 2014b).

En 2014, Caena analizó la formación de profesores realizada en 4 instituciones europeas, encontrando puntos en común y también diferencias que derivan de los contextos nacionales en que esas instituciones se insieren. Entre los puntos en común, se destaca la dimensión reflexiva, presente en todos los contextos formativos estudiados por la autora, en los documentos orientados por la política educativa de los diferentes países y en las directrices de la UE. Esta dimensión está relacionada con la noción de investigación sobre su propia práctica y a la capacidad de adecuar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, según Caena (2014b), el concepto de reflexión no es interpretado del mismo modo en todas las instituciones, dando origen a estructuras curriculares y formativas diferentes. La autora concluyó que la reflexión es “un concepto compartido que es comprendido y usado de manera variable por diferentes comunidades de intereses y de prácticas, funcionando como un elemento de interfaz y mediación para el diálogo y el intercambio de conocimientos” (p.116).

El papel de la práctica en la formación de profesores

Caena (2014b) enuncia también un conjunto de tensiones que son comunes en los cuatro contextos formativos estudiados, destacando la tensión entre la formación académica y la preparación para la profesión, la tensión entre los conocimientos desarrollados en la formación y los contextos escolares, la tensión entre el papel social y el papel funcional de los profesores – tensiones que, desde siempre, marcan el campo de la formación docente (Zeichner, 1993; 2006; Marcelo, 1999, entre otros).

La universalización de la formación de profesores, defendida por la UE, ha agravado algunas de estas tensiones. Los currículums procuran equilibrar, de forma más o menos conseguida, la adquisición y desarrollo de los conocimientos académicos esperados en el 2º ciclo de formación (máster) con las experiencias y competencias necesarias en la profesionalización. Para este equilibrio, es fundamental el papel que las instituciones de formación atribuyen a la introducción a la práctica pedagógica y a forma cómo la integran en el currículum (Zeichner, 2010; Darling-Hammonds, 2006; Ludke, 2012; Caena, 2014a). Pero el papel y el lugar de la práctica en la formación de profesores es un problema antiguo y complejo, de difícil resolución, lo que lleva a algunos autores a considerarlo el eterno problema (Korthagen, 2010) y hasta incluso un problema perverso (Southgate, Reynolds & Howley, 2012).

En este proceso, los estudios han demostrado la importancia de:

- Clarificación de las competencias a desarrollar durante las etapas y del desempeño esperado (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007);
- Organización secuencial y progresiva de las experiencias de práctica, exigiendo progresivamente más responsabilidades y autonomía por parte de los futuros profesores (Brouwer & Korthagen, 2005; Zeichner, 2010);
- Elección del espacio de la práctica y de profesores-mentores que, en esos espacios, orientan a los futuros docentes, teniendo en cuenta la coherencia entre las perspectivas sobre la enseñanza de la institución de formación y de las escuelas cooperantes (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Conner & Sliwka, 2014; Caena, 2014a; Cohen, Hoz & Kaplan, 2014);
- Formación de equipos supervisores compuestos por supervisores institucionales y profesores-mentores de las escuelas que garantizan la observación, *feedback* y discusión fundamentados de las prácticas, promoviendo el desarrollo profesional y proporcionando soporte emocional y teórico a los futuros profesores, en una perspectiva formativa (Hagger & McIntyre, 2006; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Cohen, Hoz & Kaplan, 2014; Conner & Sliwka, 2014);
- Creación de situaciones estructuradas y frecuentes para debate, análisis y reflexión sobre las prácticas, permitiendo relacionar las experiencias con los conocimientos adquiridos en la institución de formación (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Conner & Sliwka, 2014; Burn & Mutton, 2015).

Consensuada la necesidad de la práctica en la formación de profesores, la relación entre las instituciones de formación y las escuelas donde ésta transcurre (entre los supervisores institucionales y los mentores cooperantes) parece ser un de los factores más problemáticos en este campo. Visiones y orientaciones contradictorias, objetivos y preocupaciones diferentes de los actores implicados perturban la integración de los conocimientos con las expectativas de los futuros profesores y no propician la movilización adecuada de esos conocimientos en la práctica (Cohen, Hoz & Kaplan, 2014), dando origen a procesos de socialización que mantienen la barrera entre teoría y práctica (Burn & Mutton, 2015). Más que los planteamientos y modelos de formación, que son y deberán continuar siendo diversificados, parece ser fundamental la selección cuidadosa de los sitios de prácticas, la preparación y apoyo a los profesores cooperantes que, en las escuelas,

acompañan a los practicantes, y la evaluación compartida y rigurosa de la capacidad de los practicantes para promover el aprendizaje de los alumnos (Zeichner, 2010; Hoz & Kaplan, 2014; Conner & Sliwka, 2014).

Esta incidencia en la práctica, si no fuera cuidadosamente planeada y acompañada, podría dar origen a procesos artesanales de la formación, al aprendizaje por imitación y por ensayo-error. Contrariamente a esa idea, diversos autores defienden hoy la noción de práctica clínica – la interpretación de las necesidades específicas de los alumnos, planeando e implementando acciones pedagógicas adecuadas a esas necesidades y evaluando sus resultados (Zeichner, 2010; Kriewaldt & Turnidge, 2013). La práctica clínica fundamentada en la investigación exige la movilización pertinente de las contribuciones de las diferentes áreas de investigación educacional para las decisiones curriculares de los futuros profesores en contextos reales, tales como el enfoque de las situaciones de enseñanza como base en la definición de problemas, recogida y análisis de datos para la evaluación de la situación y posterior planeamiento de la acción pedagógica (Hagger & McIntyre, 2006; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Burn & Mutton, 2015). Este enfoque permite a los practicantes profundizar la interacción entre los conocimientos académicos y los conocimientos provenientes de la práctica, cuestionándolos y usándolos para problematizar y planear formas de resolución de las situaciones. Aunque no hay muchos datos sobre los programas con este enfoque es posible decir que tiene un impacto positivo en la preparación de los futuros profesionales, creando competencias específicas de implicación de los alumnos en el aprendizaje así como en el desarrollo profesional de los profesores-mentores de las escuelas cooperantes (Burn & Mutton, 2015).

Otros autores han defendido la importancia y los efectos positivos de la inserción de los practicantes en comunidades de práctica en las escuelas. Estas comunidades son constituidas por profesores implicados en procesos de aprendizaje contextualizados y colectivos (Wenger, 1999), en los cuales los futuros profesores tienen oportunidad de conocer diferentes perspectivas y prácticas y de reflexionar sobre su enseñanza, y también sobre la de otros colegas, configurando verdaderas experiencias profesionales que van más allá de la iniciación a la práctica pedagógica (Le Cornu & Ewing, 2008). Un proceso de este tipo exige la creación de convenios con instituciones de educación superior y escuelas y da origen a nuevos procesos de supervisión, más dinámicos y sistémicos, implicando la comunidad escolar y no sólo al profesor cooperante individualmente. Así, la profesionalización de los nuevos profesores se convierte también en una forma de desarrollar profesionalmente a los profesores cooperantes y a los propios supervisores de las instituciones de formación (Korthagen et al, 2006; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Le Cornu & Ewing, 2008).

La integración de los futuros profesores en estos foros propicia el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad individual y colectiva, la implicación directa en la reflexión colectiva sobre la enseñanza y las formas de enseñar. El papel atribuido al estudiante de Educación o Enseñanza en un dispositivo de este tipo es un papel activo e interactivo, de participación y responsabilidad, siendo simultáneamente objeto y sujeto de la formación (Estrela, 2002). Visto desde esta perspectiva, el estudiante puede tener también un papel activo en la orientación y organización de la propia formación, a través de la participación en la evaluación de los cursos.

La evaluación de la formación por los estudiantes

La evaluación de la enseñanza por los estudiantes cuenta ya, en los países anglófonos, con una historia de muchas décadas (Murray, 2005), pero es relativamente reciente en los países de influencia latina (Chênerie, 2005). Su implementación levantó perplejidades y controversias que los resultados de los estudios sobre la problemática desmitificaron (Younes, 2007; Lanarès e Rigaud, 2009) sin que la resistencia inicial fuese totalmente superada (Younes, 2007; Romainville, 2009; Gangloff-Ziegler & Weisser, 2012). Detroz e Blais (2012) sintetizan el resultado de estudios recientes sobre esta temática llevados a cabo en diferentes países (Estados Unidos, Francia, Bélgica, Israel, Taiwan...) y concluyen en que la mayor parte de los actores actualmente acoge bien este tipo de evaluación o por lo menos tiene una posición neutra sobre el asunto, habiendo sin embargo, una minoría de profesores que revela una oposición irreducible al proceso. A pesar de esa minoría, la evaluación de la enseñanza por los estudiantes es hoy una práctica generalizada en todas las instituciones de enseñanza superior, sea por deseo e iniciativa de las propias instituciones, sea por imposición externa.

Uno de los principales focos de desconfianza en relación a la evaluación hecha por los estudiantes residía en la falta de fiabilidad de esa evaluación. No obstante, diversos estudios muestran la coherencia entre los resultados de la evaluación hecha por los estudiantes y la autoevaluación de los profesores, de la evaluación realizada por los pares (Murray, 2005) y de la evaluación realizada por los órganos de gestión de las instituciones (Lanarès & Rigaud, 2009). Otros autores se fijan, no obstante, en el hecho de que no todos los procesos garantizan la validez de la información recogida así, siendo necesario tener en cuenta las cuestiones disciplinares (Coggi & Maccario, 2009; Detroz & Blais, 2012).

En los estudios recientes, la mayor parte de los autores concluyó que la evaluación de los estudiantes es fiable, pero debe ser complementada por otras fuentes de datos y otras formas de recogida de información (Hadji & Lima, 2005; Lanarès & Rigaud, 2009; Postiaux & Salcin, 2009; Coggi & Maccario, 2009; Gangloff-Ziegler & Weisser, 2012). La evaluación de la enseñanza y de la formación incide sobre un objeto de estudio complejo, que exige la comparación de puntos de vista de sujetos con posiciones diferentes dentro de un sistema dado (Sall, 2009).

Además de las cuestiones de credibilidad, método y pluralidad de fuentes de información, cuando reflexionamos sobre la evaluación de la enseñanza por los estudiantes, aparece otra cuestión fundamental: su función. Exigida y diseminada actualmente en la mayor parte de las instituciones de enseñanza superior europeas, esta forma de evaluar corre el riesgo de convertirse en una imposición que se cumple anualmente pero cuyos resultados no tienen efectos en la propia enseñanza que se pretende evaluar. La estandarización de procedimientos y la tendencia a centrarse en criterios de satisfacción de los estudiantes, da origen a una imagen de la enseñanza vaga y que no siempre da pistas suficientes para la mejora de la calidad formativa (Coggi & Maccario, 2009), transformándose en un ritual administrativo sin efectos en la formación (Colet & Durand, 2005; Younes, 2007).

El problema principal será, entonces, el de establecer la relación entre los resultados de esta evaluación y la calidad de la enseñanza, o sea, saber hasta qué punto estos resultados son incorporados por las instituciones y equipos docentes con vista a la mejora del proceso formativo. Los efectos de la evaluación sobre la enseñanza dependen de la construcción e implementación de una cultura de evaluación que, según Colet y Durand (2005) pasa por 3 fases: i) apropiación del proceso, que incide en la construcción y familiarización con los instrumentos y procedimientos de evaluación; ii) valorización del proceso que incide en la exploración de los resultados, usándolos para regular procesos de enseñanza y fundamentar decisiones individuales y colectivas; iii) especialización del proceso, frase en la cual se analizan y mejoran los propios mecanismos de evaluación. La mejora de las prácticas

de enseñanza y formación se vincula, por tanto, al desarrollo profesional de los docentes y al desarrollo organizacional de las instituciones.

Estudios desarrollados en este área han mostrado que los docentes tienen en cuenta los resultados de la evaluación de los estudiantes, incorporando sugerencias y cambiando prácticas pedagógicas (Colet & Durand, 2005; Salcin, Wery, Emplit & Robert, 2012; Dumont, Rochant, Berthiaume & Lanarès, 2012). No sucede lo mismo en el plano científico, en el cual la evaluación de los pares se superpone a la de los estudiantes (Salcin et al., 2012). Sin embargo, la existencia de efectos de evaluación por los estudiantes depende, en gran parte, de dos factores: por un lado, de la creación de un dispositivo interno que periódicamente recoge y analiza resultados (Heyde, Lediouris & Sylvestre, 2008; Dumont et al, 2012) y, por otro lado, del debate de los resultados y de los procedimientos evaluativos entre docentes y entre docentes y estudiantes (Younes, 2007 ; Heyde et al, 2008).

Este diálogo puede llevar al desarrollo de dinámicas internas de explicitación y fundamentación de opiniones y de negociación, convirtiendo la evaluación en un proceso formativo para los docentes y para los propios estudiantes (sobre todo para los estudiantes en el área de la Educación y la Enseñanza), y eventualmente, re-organizativo para las instituciones. Así, los estudiantes dejan de ser meros informadores para el cumplimiento de las exigencias externas de evaluación de los cursos, convirtiéndose en participantes en la evaluación, a través de la descripción de la formación, de la reflexión sobre la experiencia personal a la luz de su propio proyecto de formación y de formulación de juicios de valor o de co-evaluadores, contribuyendo a la construcción de un referencial colectivo de evaluación a través de la comparación de perspectivas, de la discusión y de la negociación. El papel atribuido a los estudiantes en la evaluación de los cursos es, en última instancia, sintomático del propio modelo de formación de la institución.

La iniciación a la práctica profesional en la licenciatura en Educación Básica

En Portugal, la mayor parte de los estudios sobre formación de profesores muestra la ausencia de una visión compartida sobre la enseñanza entre la institución de formación y las escuelas cooperantes y la ausencia de un proyecto formativo común (Esteves & Rodrigues, 2002; Flores, 2011; Roldão, 2011), convirtiendo los momentos de iniciación a la práctica profesional especialmente difíciles para los estudiantes, generando “sentimientos de irrelevancia de la teoría para la preparación de la práctica profesional” y dando origen a un choque con la realidad, derivado de imágenes deformadas de los contextos y de las dificultades encontradas (Esteves & Rodrigues, 2002, p.23).

La falta de articulación en los cursos de formación en Portugal no se limita, sin embargo, a la relación teoría/práctica, extendiéndose a otras componentes de formación, en una perspectiva que Roldão (2011) define como adictiva.

Buscando superar, en parte, esta ausencia de articulación, en la licenciatura en Educación Básica (LEB) de la Escuela Superior de Educación de Lisboa (ESELx), organizamos el 6º semestre¹ articulando la formación en didácticas específicas (DE)² con la iniciación a la práctica profesional³. Para esta intervención, los estudiantes deberán elaborar un proyecto curricular sustentado en la observación en el contexto educativo, movilizándolo las diferentes

¹ Último semestre del curso, que dará después acceso al máster en Educación de Infancia y Enseñanza de 1º y 2º Ciclos de la Enseñanza Básica.

² Didácticas del Portugués, Matemáticas, Estudio del Medio, Educación Física y Educación Artística.

³ La iniciación a la práctica profesional se inicia en el 4º semestre del curso, con la observación y caracterización por los estudiantes de situaciones educativas diversificadas.

didácticas, los supervisores cooperantes y los supervisores institucionales. Este proyecto será después implementado (con las adecuaciones eventualmente necesarias) en el contexto de observación (fig. 1).

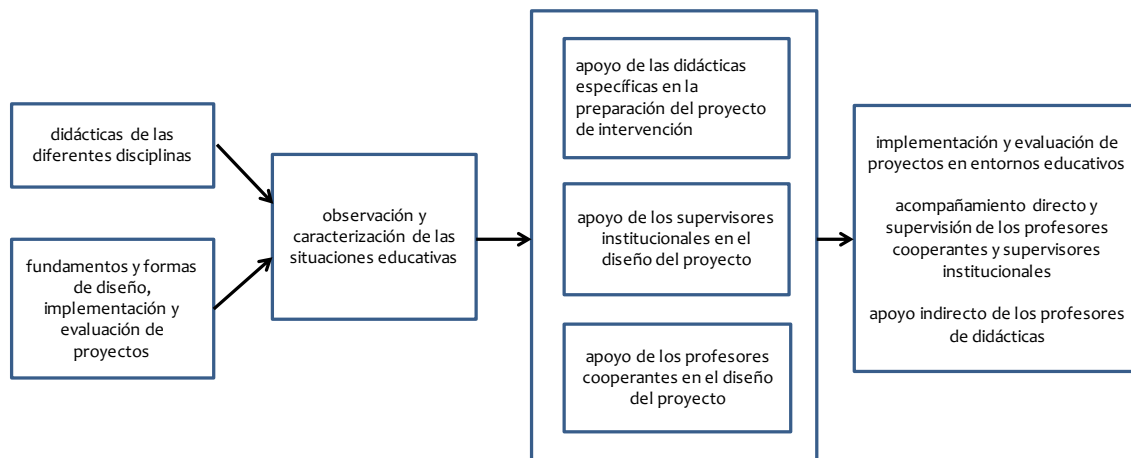


Figura 1. Organización del 6º semestre de la licenciatura en Educación Básica en la ESELx

Este proceso está orientado hacia un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes definido a partir del Perfil de Desempeño de los Educadores de Infancia y profesores de Enseñanza Básica y Secundaria (DL 240/2001). Siendo la LEB un curso de “banda ancha” que puede tanto conducir la profesionalización en Educación y Enseñanza a través de la asistencia a un máster, como la salida hacia el mercado de trabajo en cuanto técnico de educación (Leite, Loureiro & Hortas, 2015), este perfil fue adaptado a la intervención de profesionales en situaciones educativas, dándose relevancia a la elaboración, implementación y evaluación de proyectos educativos que incluyen, a su vez, la realización de proyectos por los propios niños (Leite & Arez, 2012).

La orientación de todas las unidades curriculares (UC) del 6º semestre hacia las competencias a desarrollar en esta intervención favorece la construcción de una visión compartida de la educación y de la enseñanza entre las DE de cada área disciplinar y la orientación y supervisión de las prácticas, asegurada por docentes con formación pedagógica generalista. Conscientes de las diferentes formaciones y perspectivas de los docentes envueltos, se hace imprescindible asegurar un programa de formación coherente e integrado.

La organización del semestre en momentos alternados en los contextos de prácticas y en la institución de formación favorece la articulación entre los profesores cooperantes y los supervisores institucionales, ya que implica diálogo y negociación para la elaboración de los proyectos. Tal como decíamos, este tampoco es un proceso lineal, exigiendo un trabajo de cooperación que va más allá de las prácticas (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Zeichner, 2010; Conner & Sliwka, 2014; Caena, 2014a), del que son ejemplos las acciones de formación continua para los cooperantes de esta licenciatura (realizadas antes, durante y después del periodo de prácticas).

Calculado e implementado desde 2009, este dispositivo de formación ha sufrido algunas alteraciones, sugeridas por los docentes de la institución formadora, por los profesores cooperantes y, mayoritariamente, por los propios estudiantes, a través de la evaluación del proceso de iniciación a la práctica profesional.

Procedimientos de recogida y análisis de datos

En la LEB, durante los últimos años recogemos y analizamos datos de evaluación de los estudiantes relativos al 6º semestre del curso, datos que han sido devueltos y discutidos con estos, incluyéndolos en las decisiones de mejora. Este proceso tiene como objetivos: i) mejorar la orientación y organización del 6º semestre, creando simultáneamente la conexión con la fase siguiente – la profesionalización en educación y Enseñanza (máster); ii) establecer una relación clara entre la evaluación y sus efectos en la formación, convirtiéndose el proceso evaluativo en una estrategia de formación de los estudiantes.

Para ello, fueron realizados cuestionarios durante tres años consecutivos. En el primer año (2010/11) se adoptó un cuestionario de formato abierto, cuyo análisis de contenido permitió la elaboración de un cuestionario cerrado que fue realizado en los años siguientes (2011/12, 2012/13). Este fue organizado en dos grandes categorías: 1) Caracterización del Grupo (estructura, motivaciones y expectativas); 2) Apreciación del 6º semestre relativa a la integración de las DE en el proyecto, a la construcción del proyecto de intervención y al desarrollo de la intervención en situación educativa. Esta última subcategoría incluía la inserción en la institución y contacto con profesionales de educación; la práctica educativa (relación pedagógica, gestión del grupo); y la satisfacción de expectativas. En el tratamiento de este cuestionario fueron usados apenas procesos de estadística descriptiva.

El cuestionario fue rellenado por una media de 83 alumnos por año. Estos son mayoritariamente del sexo femenino (97,7%) con edades entre 20 y 22 años (81,1%). La mayoría escogió la LEB como 1º opción (88%) y la totalidad pretende proseguir con el máster a la que esta da acceso (100%), a pesar de que algunos entreveían la posibilidad de empezar a trabajar, simultáneamente con la asistencia al máster (1,5%).

Resultados y sus efectos en la formación

En relación a la organización general del curso, las opiniones de los estudiantes en el primer año fueron mayoritariamente negativas: el exceso de carga horaria global del semestre; la escasez de tiempo de intervención directa en contexto; el exceso de UC y la ausencia de articulación entre ella; la cantidad de trabajos escritos a realizar y la falta de apoyo de los supervisores institucionales y profesores de las DE. Coherentemente, las sugerencias se referían a la disminución de la carga horaria, al aumento de horas de intervención directa y la reducción del número de UC.

En cuanto a las DE, los estudiantes subrayaban la falta de articulación entre estas y la elaboración del proyecto curricular integrado, refiriéndose también a la necesidad de profundizar en las técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los niños en cada una de las áreas curriculares de la educación básica y de un mayor enfoque en la práctica. Se sugiere, de esta forma, una mayor articulación entre los conocimientos didácticos y la práctica pedagógica defendidas por Darling-Hammonds e Baratz-Snowden (2007), Caena, (2014a), Burn e Mutton (2015).

Por lo que respecta a la elaboración del proyecto, los estudiantes subrayaban la necesidad de profundizar en la metodología de trabajo de proyecto y de un mayor apoyo tutorial en su elaboración, proponiendo la creación de situaciones frecuentes para analizar y reflexionar, relacionando las experiencias con los conocimientos como señalado por Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2007), Burn e Mutton (2015).

En relación a la intervención directa en contextos educativos, las apreciaciones negativas se referían a su escasa duración, al poco tiempo de observación por los supervisores institucionales, a la falta de apoyo de los supervisores en la fase de elaboración del informe final de prácticas y al desfase entre las orientaciones de la institución de formación y las orientaciones pedagógicas de los profesores cooperantes, sobre todo por lo que respecta a la metodología de trabajo de proyecto con los niños. Incoherencias entre las perspectivas de la institución de formación y las orientaciones de las escuelas, identificadas también por diversos autores (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Conner & Sliwka, 2014; Caena, 2014a).

De estos datos iniciales resultó una reorganización del semestre, alargando el periodo de intervención en situaciones educativas y creando un esquema general de la organización de las UC de DE, lo cual favorecía un enfoque hacia las situaciones prácticas observadas en el contexto y el apoyo a la elaboración del proyecto, reduciendo el número de trabajos a realizar. Esta dinámica favoreció una mayor participación de los profesores de las DE en la construcción y acompañamiento del proyecto de intervención, permitiendo un enfoque más profundo en las situaciones prácticas, analizando los datos recogidos, identificando problemas y planeando formas de resolución de las situaciones (Hagger & McIntyre, 2006; Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

Sin embargo, durante el año siguiente, se mantuvieron algunos de los factores de descontento, como la carga horaria excesiva y la dispersión de UC. Estos resultados, combinados con los del año anterior, llevaron a una reformulación del plano de estudios que permitió concentrar en este semestre solo las UC que contribúan directamente a la intervención y a aumentar la duración de esta última.

En los siguientes años, la apreciación de los estudiantes sobre la organización general del curso vino a ser progresivamente más positiva. Algunos de los factores de descontento se mantuvieron (por ejemplo, la duración de la intervención en contextos educativos y el número excesivo de trabajos), pero surgen con una frecuencia más reducida. Otras pequeñas alteraciones fueron siendo introducidas, hasta conseguir una mayor consistencia y cohesión en la formación. Sin embargo, no todas discurrieron bien, en parte debido a cuestiones de organización. Hubo un intento de reuniones conjuntas entre estudiantes, supervisores institucionales y profesores de DE para discutir el esquema inicial del proyecto, todavía las dificultades de conciliación de horarios dificultaran este intento

En el inicio del semestre, los estudiantes conocían las apreciaciones de los colegas del año anterior y los cambios realizados. Esta devolución de los resultados del año anterior contribuyó a una mayor participación en la evaluación y en la mejora de la organización del curso. Se buscó, así, crear situaciones de debate de los resultados y medidas resultantes de esto, implicándose los intervinientes en el proceso de evaluación y en la reorganización de los resultados (Younes, 2007 ; Heyde et al, 2008).

En los gráficos siguientes presentamos los resultados globales del cuestionario aplicado en los diferentes años.

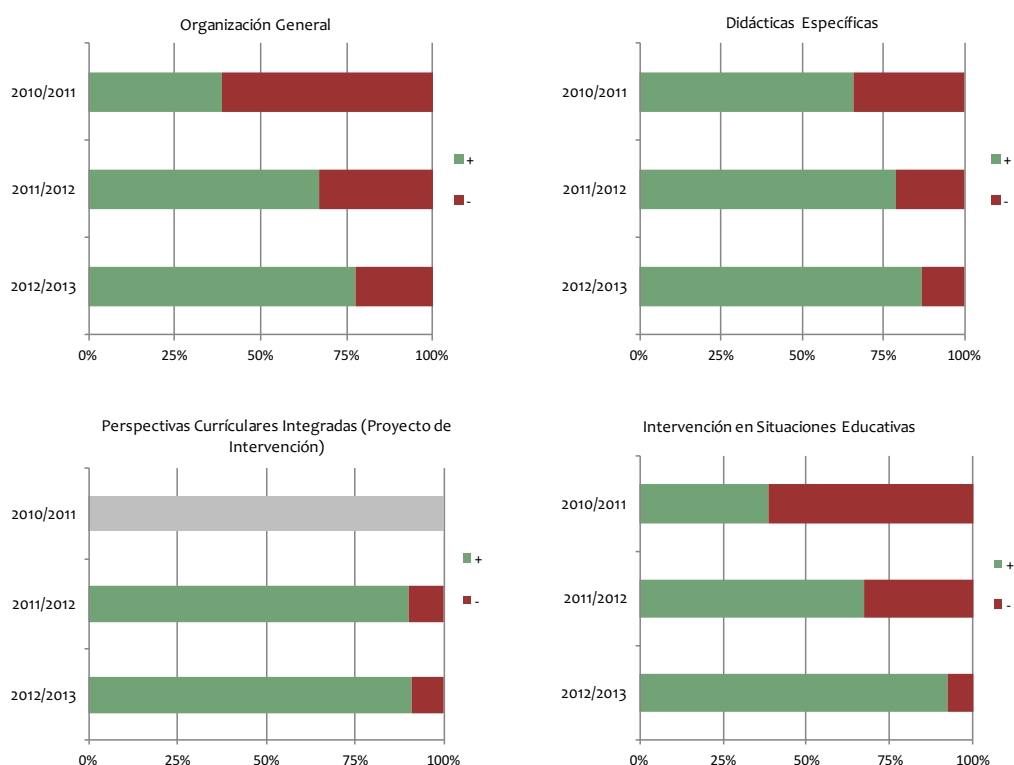


Figura 2. Balance global de la apreciación del 6º semestre por los estudiantes

El análisis comparativo de los diferentes años muestra claramente el aumento gradual de las apreciaciones positivas, siendo especialmente relevante en el caso de la organización general del curso y en la intervención en situaciones educativas.

Sin embargo, como vimos antes, la evaluación por los estudiantes debe ser complementada con otras fuentes de información (Hadji & Lima, 2005; Lanarès & Rigaud, 2009; Postiaux & Salcin, 2009; Coggi & Maccario, 2009; Gangloff-Ziegler & Weisser, 2012). Así, en dos de estos años obtenemos todavía la recogida de información junto a los profesores de las DE y los supervisores y, en este último año, también de los profesores cooperantes, lo que nos permitió conocer las evidencias de mejora percibidas por estos y los aspectos a mejorar. Además de algunos aspectos que se obtienen de la regulación a nivel nacional de los cursos que habilitan la docencia y es difícil modificar, fueron también introducidos cambios en la orientación y organización del semestre resultantes de las sugerencias de mejora de los docentes, es decir, la introducción de una dimensión investigativa en el proyecto de intervención, un mayor incentivo a la práctica en contextos educativos no formales y la creación de formas de divulgación del trabajo realizado por los estudiantes, a través de una exposición de posters.

Consideraciones finales

A pesar de no ser un proceso finalizado, la experiencia de implicación directa de los alumnos en la reorganización del 6º semestre del curso a través de la evaluación permitió identificar problemas y necesidades de forma más rápida y más precisa de lo que habría sido solo con la observación y la reflexión por parte de los docentes. Los estudiantes detectaron muy claramente fragilidades que tienen base en la literatura sobre Formación

de Profesores en general y específicamente sobre la iniciación a la práctica pedagógica. Su implicación en el proceso permitió resolver algunos problemas en el momento oportuno y otros durante el año siguiente y contribuyó, de forma decisiva, a la mejora de la organización y funcionamiento del curso y de la calidad del trabajo realizado en la formación por los docentes y supervisores de los contextos. Por otro lado, el análisis de los proyectos e informes finales de los estudiantes revela que ha habido también, a lo largo de estos años, una mejora de la calidad del trabajo por estos desarrollado con los niños, en la práctica pedagógica. Esta mejora se debe a una mayor incorporación de la entrada de las DE en articulación con los supervisores y los cooperantes.

Esta experiencia muestra que la evaluación de la formación por los estudiantes puede ser un instrumento extremadamente útil para la mejora de los cursos, si fuera realizado de forma sistemática, si los datos así obtenidos fueran debatidos con los intervinientes y si los resultados fueran usados para regular el proceso y fundamentar decisiones (Colet & Durand, 2009). La incorporación de los resultados de la evaluación de los estudiantes, acogiendo sugerencias y cambiando prácticas, podrá convertirse en un proceso formativo para los profesores, para los profesores cooperantes de las escuelas y para los propios estudiantes, futuros profesores.

Referencias

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10-20
- Biesta G. (2012). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? *Research on Steiner Education* 3 (1): 8-21
- Brouwer N. & Korthagen F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1): 153-224.
- Burn K. & Mutton T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education, *Oxford Review of Education*, 41:2, 217-233.
- Caena, F. (2014a). Initial Teacher education in Europe: an overview of policy issues. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Consultado en http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf
- Caena, F. (2014b). Comparative global perspectives on European teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 37:1, 106-122
- Chênerie, I. (2005). Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement dans les universités. *Actes du colloque « De Berlin à Bergen, nouveau enjeux de l'évaluation »*, Dijon, juin, 22-31. Consultado en https://sup.ups-tlse.fr/documentation/docs/fich_101.pdf
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse? *Educational Researcher*, vol. 34, 7, 3-17, October.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K (2008). Research on Teacher Education. Changing Times, changing paradigms. In: Cochran-Smith, M., S. Feiman-Nemser, and D. McIntyre (Eds). *Handbook of research on Teacher Education*. New York; Routledge, pp. 1050-1093.
- Coggi, C. & Maccario, D. (2009). Contributions des étudiants à l'évaluation de la didactique universitaire: une réduction à de plus justes proportions. In Romainville & Coggi (Eds).

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes. Bruxelles : De Boeck, 167-190.

- Cohen, E.; Hoz, R. & Kaplan, H. (2014). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies, *Teaching Education*, 24:4, 345-380
- Colet, N. R. & Durand, N. (2005). Mesure d'impact sur les pratiques enseignantes. Genève : Université de Genève. Consultado en <http://www.unige.ch/formev/publications/evaluation-1/Mesure-impact-2005.pdf>
- Conner, L. & Sliwka, A. (2014). Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, Vol. 49, No. 2, 2014
- Council of the European Union (2007). *Conclusions on improving the quality of teacher education*. Official Journal 2007/C 300/07. Consultado en http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3): 1-15
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2007). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. The National Academy of Education Committee on Teacher Education: Educational Horizons. Consultado em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750647.pdf>
- Detroz, P. & Blais, J-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétentes pour évaluer la qualité de l'enseignement ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (3), 5-30
- Dumont, A ; Rochant, J-M ; Berthiaume, D. & Lanarés, J. (2012). Les effets de 'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*. 35 (3), 85-116.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). Tornar-se Professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*, 2, 15-67
- Esteves, M; Carita, A; Rodrigues, A. & Silva, L. (2014). A Formação de Professores. In: *Economia e Sociedade*. Consultado en <http://areiadosdias.blogspot.pt>
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI (1), 17-20
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris : presses Universitaires Françaises
- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37:4, 461-470
- Gangloff-Ziegler, C. & Weisser, M. (2012). Évaluation des formations : utiliser l'expertise des étudiants. *Education & Formation* – e-297 – Juille. Consultado en: <https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=%C3%89valuation%20des%20formations%20%3A%20utiliser%20l%27expertise%20des%20%C3%A9tudiants>
- Hadji, C. & Lima, L. (2005). Quand les étudiants jugent leurs études. Quelques enseignements d'une recherche internationale. *Revista de Sociologia* 76, 67-96

- Hagger H. & McIntyre D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Heyde, M. ; Lediouris, L. & Sylvestre, E. (2008). *Une approche qualité pour l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans une université de masse*. 21ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Montpellier, mai. Consultado en http://icap.univ-lyon1.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1224247076033&ID_FICHE=114848
- Holdsworth, P. (2010). The European Union and teacher education. In: Gassner, Kerger and Schratz (Eds). *The first ten years after Bologna*. Bucarest: Editura Universitatii din Bucaresti.
- Iucu, R. (2010). Ten years after Bologna: on the way towards a European teacher education area In: Gassner, Kerger and Schratz (Eds). *The first ten years after Bologna*. Bucarest: Editura Universitatii din Bucaresti
- Jamet, L. (2013). Une tendance : la formation des enseignants se déporte vers l'école. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation* N.º 9, pp. 53-64
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching* 36: 407–23.
- Korthagen, F; Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education* 22, 1020–1041.
- Kriewaldt, J. & Turnidge, D. (2013). Conceptualising An Approach To Clinical Reasoning In The Education Profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6).
- Lanarès, J. & Rigaud, D. (2009). *Des mythes et légendes circulant sur l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s*. Lausanne : Université de Lausanne. Consultado en http://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/Mythes_Evaluation.pdf
- Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1799–1812
- Leite, T. & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, I (3). 79-99.
- Leite, T.; Loureiro, C. & Hortas, M. J. (2015). Entre a formação e a profissão: ambiguidades no perfil de saída da licenciatura em Educação Básica. *Proceedings of the First ISSOW - Work, Social Change and Economic Dynamics: Challenges for Contemporary Societies*, 2015, pp. 316-328.
- Ludke, M. (2012). O Lugar do Estágio na Formação de Professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.
- Marcelo, C.G. (1999). *A Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Murray, H. G. (2005). Student Evaluation of Teaching: Has It Made a Difference? Paper presented at the *Annual Meeting of the Society for Teaching and Learning in Higher Education*, Charlottetown, Prince Edward Island, June. Consultado en <http://www.stlhe.ca/wp-content/uploads/2011/07/Student-Evaluation-of-Teaching1.pdf>

- Postiaux, N. & Salcin, A. (2009). Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme : les étudiants finissant évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. In Romainville & Coggi (Eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck, 97-122.
- Roldão, M.C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edições Cosmos
- Romainville, M. (2009). Une experience d'élaboration collective de critères de qualité. In: Romainville & Coggi (Org.) *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Salcin, A ; Wery, F ; Emplit, P. & Robert, F. (2012). Les perceptions des enseignants-chercheurs de l'Université libre de Bruxelles à propos de l'évaluation des enseignements. *Mesure et évaluation en éducation*. 35 (3), 61-84
- Sall, C. T. (2009). Connaitre des perceptions des enseignants à propos de l'évaluation de l'enseignement. In : Romainville & Coggi (Eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck, 213-233
- Southgate, E.; Reynolds, R. & Howle, P. (2012). Professional experience as a wicked problem in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education* 31 (2013) 13-22
- União Europeia (2010). Declaração de Budapest-Viena. Consultado em <https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=budapest%20vienna%20declaration%202010>
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiens, P. D. (2012). The Missing Link: Research on Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 34:3, 249-261
- Younes, N. (2007). *L'effet-seuil de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Colloque AREF, Strasbourg. Consultado em: http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Nathalie_YOUNES_347.pdf
- Zeichner, K. M. (1993). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 11 (1)
- Zeichner, K. M. (2006). A research agenda for teacher education. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner, K. M. (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737-759). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. M. (2010). *The Importance of Strong Clinical Preparation for Teachers*. Paper presented at a U.S. Congressional Briefing organized by the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington D.C. June 17, 2010. Consultado em <http://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2012-fall-zeichner-clinical-preparation.pdf>

Autores

Teresa Leite

Profesora Coordinadora en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) y Doctora en Educación en el área de Formación del Profesorado, por la Universidad de Lisboa. Participó en proyectos nacionales e internacionales en las áreas de la Formación del Profesorado, Curriculum de la Enseñanza Básica y Inclusión de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Maria João Hortas

Profesora de Geografía y Didáctica de la Historia y la Geografía en la Escola Superior de Educação de Lisboa (IPL). Es doctora en Geografía Humana por la Universidade de Lisboa. Su actividad docente se centra en la formación del profesorado de educación infantil y de enseñanza básica (0-12 años). Las principales líneas de investigación son: la integración en el contexto escolar de niños y jóvenes de origen inmigrante; la diversidad y educación para la ciudadanía global; didáctica de las ciencias sociales y formación de maestros.