

**Los procesos de reflexión en prácticas pedagógicas supervisadas  
en Historia y Geografía: el caso de la Escola Superior de Educação  
de Lisboa**

**Os processos de reflexão nas práticas pedagógicas  
supervisionadas em História e Geografia: o caso da Escola  
Superior de Educação de Lisboa**

**The processes of reflection in supervised pedagogical practices in  
History and Geography: the case study of Lisbon Higher School of  
Education**

**Les processus de réflexion dans les pratiques pédagogiques  
supervisées en Histoire et Géographie : études de cas de la École  
Supérieure de Lisbonne**

Rebeca Guillén Peñafiel<sup>1</sup>

Maria João Hortas<sup>2</sup>

Alfredo Gomes Dias<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Extremadura

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação de Lisboa e Centro de Estudos Geográficos, IGOT-UL

**Resumen**

Las prácticas pedagógicas supervisadas poseen un gran potencial para mejorar la calidad los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando las amplias oportunidades que ofrece, el presente trabajo tiene como finalidad analizar las prácticas pedagógicas supervisadas de varias alumnas adscritas al Máster de Historia y Geografía de Portugal en el 2º Ciclo de Educación Básica, impartido

en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx). Asimismo, persigue valorar las distintas fases que componen el ciclo de supervisión, considerando el papel relevante de cada una de ellas en la evaluación del ejercicio docente.

Para ello, se emplea una metodología cualitativa, utilizando la observación no participante en el contexto de aula y el análisis de contenido de varios documentos, entre los que destaca el Plan de Intervención Educativa diseñado por los estudiantes. Entre los resultados, se reconoce la relevancia de crear espacios continuos de reflexión y diálogo con el practicante, los cuales favorecen el cuestionamiento y el perfeccionamiento tanto de las labores del supervisor como de las competencias del aprendiz.

Por otro lado, se manifiestan posibilidades de mejora en relación con la movilización de competencias específicas de educación histórica y geográfica. Concretamente, en lo relativo al desarrollo de estrategias de cuestionamiento y problematización de la realidad, que promuevan análisis críticos y reflexivos orientados a su transformación.

**Palabras clave:** Prácticas pedagógicas supervisadas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Educación por competencias, Competencias histórico-geográficas, Reflexión.

## Resumo

As práticas pedagógicas supervisionadas apresentam um grande potencial para melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Considerando as amplas possibilidades que oferecem, o presente trabalho tem como finalidade analisar as práticas pedagógicas supervisionadas de várias estudantes inscritas no Mestrado em Ensino do 1º e do 2º CEB, na vertente de História e Geografia de Portugal, implementado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx). Procura, ainda, avaliar as diferentes fases que compõem o ciclo da supervisão, tendo em conta o papel relevante de cada uma delas na avaliação da prática docente.

A metodologia de recolha e análise de dados é de natureza qualitativa, utilizando a observação não participante nos contextos de sala de aula, e a análise de conteúdo de vários documentos, entre os quais se destaca o Plano de Intervenção Educativa concebido pelas estudantes. Entre os resultados, reconhece-se a relevância de criar espaços contínuos de reflexão e diálogo com o estudante/estagiário, os quais favorecem o questionamento e a melhoria, tanto da atividade do supervisor como das competências do futuro professor.

Por outro lado, identificam-se possibilidades de melhoria em relação à mobilização de competências específicas da educação histórica e geográfica. Mais concretamente, no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de questionamento e problematização da realidade, que promovam análises críticas e reflexivas, orientadas para a sua transformação.

**Palavras chave:** Práticas pedagógicas supervisionadas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Educação baseada em competências, Competências histórico-geográficas, Reflexão.

### **Abstract**

The supervised teaching practices *Supervised Pedagogical Practices* have great potential to improve the quality of teaching and learning processes. Considering the wide possibilities they offer, the present work aims to analyse the supervised pedagogical practices of several students of the Master's in Teaching of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> CEB, in the area of History and Geography of Portugal, at the Lisbon Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon (ESELx). In addition, it seeks to assess the different phases that make up the supervision cycle, taking into account the relevant role of each of them in the evaluation of teaching practice.

For this, we employed a qualitative methodology, using non-participant observation in classroom contexts, and content analysis of various documents, with emphasis on the Educational Intervention Project, designed by each student. Among the results, the relevance of creating continuous spaces for reflection and dialogue with the trainee is recognized, which favors the

questioning and improvement of both the supervisor's activity and the student's skills.

On the other hand, there are possibilities for improvement in what concerns the mobilization of specific competences of historical and geographical education. More specifically, with regard to the development of strategies for questioning and problematizing reality, which promote critical and reflective analysis, oriented towards change.

**Key words:** Supervised pedagogical practices, Lisbon Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon, Competency-based education, Historical-geographical competences, Reflection.

## Résumé

Les pratiques pédagogiques supervisées ont un grand potentiel pour améliorer la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage. Compte tenu des vastes possibilités qu'ils offrent, le présent travail vise à analyser les pratiques pédagogiques supervisées de plusieurs étudiants du Master en enseignement des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> CEB, dans le domaine de l'histoire et de la géographie du Portugal, à l'École Supérieure d'Éducation de l'Institut Polytechnique de Lisbonne (ESELx). Plus, il vise à évaluer les différentes phases qui composent le cycle de supervision, et mis en évidence le rôle pertinent de chacune d'elles dans l'évaluation de la pratique enseignante.

A cette fin, nous avons utilisé une méthodologie qualitative, en recourant à l'observation non participante dans des contextes de classe, et l'analyse de contenu de divers documents, en mettant l'accent sur le projet d'intervention éducative, conçu par chaque étudiant. Parmi les résultats, la pertinence de créer des espaces continus de réflexion et de dialogue avec l'étudiant est reconnue, ce qui favorise le questionnement et l'amélioration tant de l'activité du superviseur que des compétences des futurs maîtres.

D'autre part, il y a des possibilités d'amélioration en ce qui concerne la mobilisation des compétences spécifiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Plus précisément, en ce qui concerne le développement de

stratégies de questionnement et de problématisation de la réalité, qui favorisent les analyses critiques et réflexives visant à leur transformation.

**Mots clés:** Pratiques pédagogiques encadrées, École d'Éducation de l'Institut Polytechnique de Lisbonne, Éducation basée sur les compétences, Compétences historico-géographiques, Réflexion.

## Introducción

La necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza es una constante en la actualidad. Sin embargo, el propio concepto de calidad o excelencia educativa es polisémico y no se define de forma unánime. Esta acción contempla el propio desempeño docente, marcado por las competencias, habilidades y estrategias que desarrolla el profesorado para facilitar el acceso de los alumnos a los aprendizajes.

Mejorar la calidad de la enseñanza requiere el análisis crítico de esta acción, con la finalidad de reorientarla y perfeccionarla (Andreucci, 2013). Para ello, la práctica pedagógica supervisada se articula como una experiencia didáctica idónea, así como como un escenario privilegiado. A través de la orientación de supervisores expertos (Lilach, 2020), facilita un proceso de seguimiento y contribución al desarrollo de competencias pedagógicas, a partir de la orientación de la acción y la reflexión sobre la misma (Dias, 2016).

Desde una perspectiva discente, permite que el alumnado se enfrente a situaciones complejas que debe resolver poniendo en práctica conocimientos y destrezas específicas (Zabalza, 2013), las cuáles no han podido desarrollar durante su trayectoria universitaria y que son exigidas para el ejercicio docente (Cortés et al., 2020). Asimismo, permite reflexionar y tomar conciencia sobre su propio nivel de competencias real y sus necesidades de formación (González & Fuentes, 2011), así como sobre diferentes cuestiones relativas al ámbito educativo (Saiz & Susinos, 2017).

Por tanto, resulta fundamental que la formación inicial de los futuros maestros se oriente hacia el desarrollo de las competencias profesionales que

contribuyen al ejercicio docente de calidad. Éstas implican el desarrollo de profesionales autónomos, críticos y reflexivos, que contemplen un análisis problematizador de la realidad e impulsen acciones para cuestionarla y transformarla (Roldão, 2011; Andreucci, 2013). En este sentido, la educación debe ofrecer a las nuevas generaciones la posibilidad de participar en la construcción de futuros más justos, reaccionando a los posibles escenarios desfavorables (Mollenhauer, 2008). Sin embargo, la realidad es que actualmente no se educa lo suficiente al alumnado para la imaginación de dichos futuros deseables (Casadellà et al., 2022).

Por ello, se insiste en una formación pedagógico-didáctica, que prepare para los futuros retos y exigencias que se plantean dentro del aula y de la escuela, así como para el análisis de problemas sociales actuales (Dias, 2016; Santisteban, 2017). Con base en esta premisa, se acentúa la necesidad de priorizar una educación histórico-geográfica que, por un lado, posibilite la comprensión crítica y reflexiva de la realidad social y, por otro, contribuya al desarrollo de competencias específicas y operativas que promuevan la formación de ciudadanos activos y comprometidos con el mundo del que forman parte (Hortas & Dias, 2017).

Considerando la relevancia de esta vertiente histórica y geográfica para el desarrollo de competencias transversales en los futuros maestros, este breve estudio se centra en los procesos de formación inicial del profesorado y se orienta hacia una integración de las competencias histórico-geográficas durante los mismos, pues es uno de los aspectos centrales del enfoque integrador del currículo (Alonso & Sousa, 2013).

Este trabajo toma como referencia las Prácticas de Enseñanza Supervisadas (PES) de 4 alumnas del 2º año de Maestría en Historia y Geografía de Portugal (HGP) en el 2º Ciclo de Educación Básica (CEB) durante el curso 2022-2023, con el objetivo de conocer la forma ~~la forma~~ en que los futuros maestros proyectan las competencias histórico-geográficas en el contexto escolar. Concretamente, se pretende reflexionar sobre los contenidos, estrategias y materiales empleados por estudiantes en formación, así como las dificultades observadas que podrían dificultar el ejercicio docente de calidad. Asimismo, persigue valorar las distintas fases desarrolladas en el ciclo de supervisión, considerando

el papel relevante de cada una de ellas en el análisis y evaluación del ejercicio docente.

Todo ello con la finalidad de realizar una primera aproximación valorativa a las PES a partir de: (i) la observación no participante en cuatro clases diferentes; y (ii) el análisis documental de: fichas de unidad curricular de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), los Aprendizajes Esenciales dictaminados para la materia de HGP en la Educación Básica y los Planes de Intervención, los diarios y notas de campo elaborados por las alumnas en formación.

### **La práctica pedagógica supervisada para el desarrollo competencial docente**

Uno de los grandes hitos relevantes en educación se produce con la reforma de los estudios en educación superior en los inicios del siglo XXI, vinculada al proceso de convergencia europea y que produce cambios significativos en los procesos de formación. El asentamiento de la formación basada en competencias permite el tránsito de un modelo educativo fundamentado en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares hacia otro orientado al desarrollo competencial, que permite a los estudiantes desenvolverse con solvencia en un entorno social cambiante (Tejada & Navío, 2019).

Los cambios actúan sobre toda la estructura curricular, afectando a los objetivos, contenidos, enfoques metodológicos y sistemas de evaluación, así como en diferentes aspectos esenciales de la práctica educativa, como las propias actividades didácticas o la interacción docente-discente. Todo ello ha renovado casi al completo los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, 2014).

En este nuevo paradigma educativo cobra especial importancia la experiencia sociolaboral, iniciada mediante el proceso de prácticas. Ésta comienza a considerarse el eje central de todo el proceso de aprendizaje, pues permite reinterpretar los conocimientos preexistentes, al mismo tiempo que se

construyen otros nuevos. Además, los procesos de aprendizaje se vuelven más reveladores, pues mantienen una referencia profesional y están vinculados a la resolución de dificultades o problemas reales (Fernández, 2020). Por ello, además del desarrollo competencial, se interioriza y se configura progresivamente una identidad profesional propia (Zabalza, 2011).

Durante las últimas décadas, el modelo de formación conocido como *prácticum*, se identifica con el modelo de aprendizaje experiencial. Sendos modelos coinciden en que el aprendizaje se inicia mediante la integración de los estudiantes a una práctica real y se desarrolla mediante procesos continuos de reflexión, orientados a conseguir una práctica mejor articulada y adaptada al contexto (Kolb, 1984). Por tanto, el éxito de los procesos de prácticas no solo depende del valor formativo de la experiencia, sino también de los procesos impulsados para estimular la reflexión (Zabalza, 2011).

Por tanto, el *prácticum* de maestros se define como un ejercicio de reflexión y un periodo imprescindible en la formación del profesorado (Beck & Kosnik, 2002; Sorensen, 2014; Cortés et al., 2020). Permite a los discentes desarrollar competencias específicas y transversales, así como afianzar aprendizajes relevantes para su desarrollo profesional, favoreciendo su formación integral (Coiduras et al., 2009; Egido & López, 2016).

Si bien existen diversas conceptualizaciones en relación con el *prácticum*, se identifican algunas características esenciales de esta experiencia formativa: (i) la ubicación del periodo en centros ajenos a la universidad (Ventura, 2005); (ii) su concepción como espacio que facilita la interconexión entre la universidad en la escuela, promoviendo encuentros entre el ámbito formativo y el laboral o productivo (Correa, 2015). Con ello se minimiza la distancia que existe entre la teoría y la práctica en los programas de formación inicial del profesorado (Wilson & l'Anson, 2006); (iii) está supervisada por docentes que acompañan y ayudan a confrontar el pensamiento y la acción, apoyándose en diferentes instrumentos de evaluación como la observación directa in situ (Sanjurjo, 2004); (iv) implica un trabajo conjunto entre el alumnado en prácticas, el profesor tutor del centro educativo y el profesor tutor de la universidad, en busca de objetivos compartidos. Por tanto, se compone de un proceso de co-evaluación, a partir de una co-observación (Navarro, 2013; Mullen, 2012). Por un lado, el tutor



cooperante o tutor profesional se compromete con la evaluación del alumnado en prácticas en el contexto del aula (Martínez & Raposo, 2011), mientras que el tutor académico o supervisor, guía y orienta a los estudiantes en relación con sus necesidades y dificultades, académicas, personales o profesionales, facilitando la vinculación de los conocimientos adquiridos en la universidad con las situaciones experimentadas en el aula (Villa & Poblete, 2004).

En síntesis, la práctica pedagógica supervisada se consolida como una experiencia potencial para fortalecer vínculos entre la universidad y la escuela, favoreciendo una apropiación paulatina de las competencias identitarias y profesionales mediante procesos de acción-reflexión conjunta (Tejada et al., 2017). Su finalidad última es facilitar un acercamiento a la realidad profesional, mediante una práctica pedagógica supervisada que permita poner a prueba los distintos saberes y habilidades interiorizados durante la formación universitaria y adaptarlos al contexto escolar.

El tutor de universidad, también conocido como supervisor, entrenador o mentor (Cid et al., 2011), posee un rol esencial en el éxito de las prácticas pedagógicas. La técnica de supervisión empleada es la observación directa, considerada un medio para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica, que facilita el análisis de la práctica docente desde un ángulo no participante, identificando las fortalezas y posibles aspectos a mejorar (Thomas & Kimbal, 1983).

Posteriormente, el observador es responsable de crear espacios cuestionamiento y diálogo, propiciando su crecimiento profesional a través de una dinámica reflexiva (Navarro, 2013). Por tanto, la práctica supervisada *per se*, no contribuye al saber profesional, sino que éste se construye y reconstruye gradualmente, discutiendo y problematizando la práctica (da Fonseca & Leite, 2016).

La observación, como estrategia para la evaluación el desempeño docente, se transforma, mediante el análisis reflexivo, en una práctica didáctica y pedagógica (Navarro, 2013). Por ello, la fase post-observación se sitúa en un plano de suma relevancia pues contribuye a la construcción de conocimientos, debatiendo y analizando las situaciones observadas de forma crítica y reflexiva,

interpretándolas y articulando nuevas estrategias que colaboren a la calidad docente (Silva et al., 2015).

Para su éxito, los tutores de prácticas deben contar con profesionalidad como formadores en este ámbito, lo que supone haber interiorizado una cultura de trabajo reflexiva, sustentada no solo en el cuestionamiento de las prácticas de los estudiantes, sino también de su propia labor como supervisor (Sousa et al., 2011). De esta forma, la supervisión presenta numerosos beneficios, tanto para los practicantes como para los supervisores (Hagger & McIntyre, 2006).

### **Educación histórico-geográfica para futuros más justos**

En un mundo en constante cambio, resulta esencial impulsar en los niños un conjunto de habilidades que les permitan conocer y analizar la realidad de la que forman parte, interpretar los distintos fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos en los distintos tiempos y espacios configurados con el devenir de los años y actuar conforme a los planteamientos de una ciudadanía activa y democrática (Hortas & Dias, 2017).

Por tanto, el ejercicio docente de calidad requiere la formación de profesionales autónomos, reflexivos y críticos, con habilidades comunicativas y para la toma de decisiones y que, al mismo tiempo, sepa potenciar estas mismas capacidades en sus alumnos (Lee, 2005; Tejada, 2005; Rodicio & Cortizas). Se requiere un docente que promueva un análisis problematizador de la realidad, impulsor de acciones para cuestionarla y ayudar a transformarla para un beneficio social (Roldão, 2011; Andreucci, 2013).

Para hacer frente a estos retos, la construcción de conocimientos histórico-geográficos mediante actividades investigativas se asienta como una estrategia fundamental pues permite: (i) problematizar y cuestionar la realidad; (ii) articular y conceptualizar líneas de análisis para su estudio; (iii) recopilar y analizar información recogida mediante fuentes diversas; y (iv) comunicar y definir propuestas de actuación para mejorar la realidad inicial observada (Dias & Hortas, 2015).

La interpretación que se realiza sobre el pasado, sirve de guía para construir el futuro (Slaughter, 1988; Bell, 1997), lo que justifica el desarrollo de competencias histórico-geográficas en los alumnos para la valoración de alternativas orientadas a la construcción de futuros más justos y deseables (Santisteban, 2017). Su relevancia se acentúa si se considera que una mala comprensión del pasado puede implicar limitaciones para la participación y acción futuras (Guldi & Armitage, 2016).

Por tanto, con base en una concepción de la historia y la geografía enfocada en el cuestionamiento de la realidad social, se entiende que el aula debe constituirse en un espacio de aprendizaje que garantice la formación de futuros ciudadanos competentes y responsables. Sendas materias, como áreas de conocimiento esencial, contribuyen a la formación integral de los individuos en tanto que favorecen la comprensión e interpretación de la sociedad, cuestionando el presente, investigando el pasado y contribuyendo a la construcción de nuevos escenarios futuros (Santisteban & Anguera, 2014; Dias, 2016).

## **Metodología**

El presente trabajo tiene como finalidad reflexionar sobre las prácticas pedagógicas supervisadas de varias alumnas adscritas al Máster de Historia y Geografía de Portugal en el 2º Ciclo de Educación Básica ofrecido en la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), en el campo de las Ciencias Sociales. Se encuentran reguladas en el Artículo 11 del Decreto-Ley nº 79/2014 de 14 de mayo, el cual aprueba el régimen jurídico de habilitación profesional para la enseñanza en la educación preescolar y la educación primaria y secundaria.

El diseño del presente estudio presenta un enfoque cualitativo, pues la investigación las prácticas docentes se centran en un análisis y comprensión de las experiencias, empleando perspectivas interpretativas (Carter, 1990, Rapley, 2014; Denzin & Lincoln, 2012). Este enfoque posibilita profundizar en el fenómeno particular, es decir, en la forma en que los docentes en formación

construyen su conocimiento profesional durante el ejercicio de su actividad o práctica profesional.

La técnica de muestreo se corresponde con la intencional basada en criterios (Colás, 1988), entre los que destacan: las posibilidades de acceso a la observación no participante, la representación de un mismo curso y materias de la titulación y la participación de alumnos que realizan sus prácticas en centros educativos de diversas características. Concretamente, la muestra se compone de cuatro estudiantes que representan la práctica docente supervisada y sus respectivos planes de intervención, en los cuáles se recogen cuestiones relevantes como: actividades desarrolladas durante el periodo de formación, enfoques metodológicos planteados, problemáticas, instrumentos de evaluación, entrevistas con los docentes colaboradores, diarios de clase, notas de campo e intencionalidades educativa.

El plan de intervención o informe de prácticas, similar al portfolio que utilizan otras universidades, se define como una carpeta de trabajo que permite recopilar información, documentar evidencias, identificar problemáticas y plantear soluciones y reflexionar sobre cuestiones relativas a la organización y gestión del centro escolar (el contexto, los agentes de la comunidad educativa y los documentos de centro), así como sobre su propia práctica desempeñada (Zabalza, 2011; Jarauta & Bozu, 2013; Saiz & Ceballos, 2019).

La información ha sido recolectada a través de: (i) la observación no participante y ocasional, en contexto de aula, a partir de las cuales se elaboraron registros naturalistas (Estrela, 1994). Estas fueron realizadas en tres etapas: pre-observación, observación y post-observación; y (ii) el análisis documental de: las fichas de unidad curricular de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), los Aprendizajes Esenciales dictaminados para la materia de HGP en la Educación Básica y los Planes de Intervención elaborados por las alumnas en formación. Para el análisis de los datos recolectados se ha empleado un sistema de codificación temática, mediante el que se define un sistema de categorías-subcategorías (Angrosino, 2012).

El presente estudio pretende dar a conocer no solo las particularidades específicas observadas en las prácticas supervisadas, sino también el instrumento de observación empleado como apoyo a la evaluación del

desempeño docente. Tras la observación de aula, el supervisor, junto con el docente cooperante y practicante, reflexionan sobre la práctica como complemento imprescindible de la evaluación. Con base en esta premisa, se pretende realizar un breve análisis del proceso de observación-evaluación, a partir de una sistematización de sus fases y elementos, de forma que pueda servir de base para facilitar la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos y, con ello, contribuir a la calidad de la docencia.

## **Contexto de estudio**

### **Descripción de las PES desarrolladas por la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa**

En la formación inicial de docentes realizada por la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), las Prácticas de Enseñanza Supervisada se organizan en dos Unidades Curricular – PES I y PES II – durante dos años de Máster. En el caso concreto objeto de análisis, la PES II en el 2º CEB, se desarrolla durante 11 semanas. En esta UC se contemplan 395 horas de prácticas, las cuales pueden desarrollarse tanto en instituciones educativas de la red pública como en instituciones de educación privada y cooperativa, según criterios de calidad pedagógica y procesos de cooperación previos. Asimismo, este periodo está caracterizado por la realización de actividades de seguimiento, tales como seminarios y sesiones de orientación tutorial, distribuidas en un total de 22 horas, respectivamente.

Con base en el análisis de las fichas de Unidad Curricular, se reconoce como principal finalidad implementar competencias para el desarrollo profesional en el 1º y 2º Ciclos de Educación Básica. Ello supone convertir los saberes disciplinares en saberes y acciones profesionales, considerando las prácticas supervisadas como un espacio de transferencia de los aprendizajes adquiridos durante la carrera hacia su aplicación en las aulas. Asimismo, se identifican varios objetivos de aprendizaje: (i) comprender el funcionamiento de las

escuelas de los dos primeros CEB, lo que comprende su gestión, organización y funcionamiento; (ii) diseñar y desarrollar Planes de Intervención Educativa; (iii) reflexionar sobre el rol social actual del docente; (iv) concebir y aplicar metodologías y estrategias pedagógicas adecuadas e innovadoras; y (v) reflexionar sobre la acción en la práctica.

Para la consecución de dichos objetivos, se garantiza la supervisión institucional, desempeñada por un equipo de tutores con formación en las prácticas de enseñanza supervisada y responsables de las didácticas de Portugués e Historia y Geografía de Portugal, materias centrales en la presente Unidad Curricular. El proceso de acompañamiento se caracteriza por atender cuestiones relativas a las Didácticas específicas, aspectos de la Organización y Desarrollo Curricular y Metodologías de Investigación, de acuerdo con las necesidades detectadas.

Como actividad central, las prácticas de enseñanza supervisada diseñadas por la ESELx requieren la elaboración de un Plan de Intervención Educativa (PIE) por parte de los alumnos practicantes. Su finalidad se dirige a promover estrategias pedagógicas que permitan mejorar las posibles problemáticas detectadas, así como impulsar las potencialidades del grupo en el que realizarán las prácticas. Para su elaboración, resulta esencial la participación en tres fases:

(i) Observación y caracterización del contexto y situación educativa. Consistente en realizar una evaluación diagnóstica inicial del grupo/clase durante las dos semanas iniciales. Asimismo, durante esta etapa también se valoran cuestiones organizativas y metodológicas relativas al centro, de forma que puedan identificarse posibles condicionantes que inciden en las características del grupo/clase. Para ello, los estudiantes practicantes recurren al análisis de documentos del centro escolar y a la realización de entrevistas a los docentes.

(ii) Implementación y el desarrollo del Plan de Intervención. A partir de las deficiencias y potencialidades detectadas en la fase anterior, los alumnos definen varios objetivos, con la finalidad de hacer frente a las problemáticas detectadas. Para ello, toman como referencia los Aprendizajes Esenciales, pues en este documento se concretan acciones y estrategias concretas orientadas a mejorar las competencias de cada materia.

(iii) Evaluación del PIE y de la experiencia personal de los alumnos practicantes. En esta etapa adquiere especial relevancia el desarrollo de un ciclo de supervisión, caracterizado por su elevado componente reflexivo. Durante este ciclo se evalúa la intervención docente de los alumnos practicantes, a partir de la observación indirecta y en colaboración con los docentes cooperantes de la institución escolar. Junto a ello, la evaluación del PIE también se realiza mediante la valoración de un documento de prácticas, en el que se describe el PIE, incluyendo en el mismo todos los elementos que determinan y caracterizan su diseño y ejecución (contexto socioeducativo, objetivos, problemáticas, estrategias, recursos, metodologías, evaluación, notas de campo, entrevistas...).

### **Descripción del ciclo de supervisión**

El ciclo de supervisión desarrollado por la ESELx y programado en la UC de PES II, permite evaluar el desempeño pedagógico mediante la observación. En este proceso se desarrollan tres fases diferenciadas: (i) reunión pre-observación, (ii) observación de la clase y (iii) reunión post-observación.

(i) Etapa pre-observación. El docente supervisor establece el primer contacto con los docentes cooperantes de los grupos en los que se ubicarán los estudiantes practicantes. En esta fase inicial se definen los objetivos de la observación, los cuales son consensuados con el docente cooperante y compartidos con los estudiantes, junto con la rúbrica de observación.

(ii) Etapa de observación de la clase, en la que participan las tres partes intervinientes: el alumno practicante, el docente supervisor y el docente cooperante. Ésta, a su vez, se divide en dos fases: observación de la clase por parte del docente practicante y evaluación del desempeño por los docentes tutores de la institución escolar y universitaria. La primera fase permite que el alumnado practicante observe las diversas características de los estudiantes que conforman su grupo de prácticas durante un periodo de dos semanas. A partir de este primer análisis diagnóstico, el alumnado practicante programa su intervención posterior. Durante la segunda etapa, tanto el docente supervisor como el cooperante se sitúan en un lugar estratégico, que permite una buena observación de la intervención didáctica del alumnado practicante y de los estudiantes. Para apoyar la observación, utilizan una rúbrica de observación

que facilita la evaluación de la intervención (Tabla 1). Dicho instrumento se organiza en cuatro dimensiones: planificación; organización y desarrollo de enseñanza y aprendizaje (estrategias y procedimientos; comunicación, motivación y desarrollo de contenidos; y organización y gestión); participación y reflexión; y personal, social y ética.

**Tabla 1- Rúbrica de observación para la evaluación de las PES**

EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES SUPERVISADAS							
AESOR COLABORADOR:		CLASE:					
Estudiante:		Fecha y hora:		Clase con Nº estudiantes			
Parámetros de evaluación: 1 - Insuficiente; 2 - Suficiente; 3 - Bueno; 4 - Muy bueno; 5 - Excelente; NO - No observado							
Indicadores de evaluación		1	2	3	4	5	N O
Planificación	Identifica los contenidos/conceptos de cada área curricular						
	Define los objetivos generales y específicos a alcanzar						
	Concibe y utiliza recursos educativos adecuados a la diversidad de alumnos						
Organización y desarrollo de enseñanza y aprendizaje	Organización y gestión	Relaciona los contenidos a desarrollar con los aprendizajes previos					
		Maneja adecuadamente el tiempo y cada situación de trabajo					
	Comunicación, motivación y desarrollo de	Estimula la comunicación y el pensamiento crítico en los estudiantes					
		Aplica conocimientos didácticos específicos en su intervención.					
		Utiliza situaciones cotidianas de los alumnos para explicar los conceptos tratados en clase					
	Estrategias y procedimientos	Garantiza y refuerza la participación de todos los estudiantes					
		Utiliza de forma adecuada y pertinente la pizarra, el proyector, el material de apoyo y los medios audiovisuales					
		Reformula las estrategias de enseñanza si los estudiantes no revelan la comprensión esperada					
	Participación y reflexión	Reflexiona sobre tu desempeño desde una perspectiva de autocrítica constructiva					
Aprecia de manera crítica y constructiva la práctica realizada por el(los) colega(s)							



Profesio nal, social y ética	Revela habilidades de cooperación y capacidad para trabajar en equipo (colegas, supervisor cooperativo, etc.)						
	Es asiduo y puntual						
	Es responsable y comprometido						
	Revela asertividad en el manejo de las relaciones e interacciones con estudiantes						
Comentarios:							
Firmas de Alumno, Tutor colaborador y Supervisor Institucional							

*Fuente:* elaboración adaptada de la rúbrica de observación diseñada por la  
Escola Superior de Educação de Lisboa

Esta rúbrica posibilita tanto una valoración sumativa como formativa. Por un lado, la evaluación sumativa se contempla a través de la escala Likert, asignando una puntuación a una serie de indicadores previamente establecidos. Por otro, la observación formativa se desarrolla a través de valoraciones cualitativas, reflejadas en los comentarios finales, en los que se incluyen ideas, valoraciones e interpretaciones que surgen durante el periodo de observación. Para ello, se consideran las inquietudes, dificultades y fortalezas del practicante, de forma que posteriormente puedan ser comentadas y reflexionadas de forma conjunta.

(iii) Etapa post-observación. En ella, el profesor practicante realiza una autovaloración de su desempeño. Asimismo, el docente supervisor y el cooperante exponen sus apreciaciones y valoraciones, empleando como soporte el instrumento de observación utilizado. Constituye uno de los momentos más significativos del ciclo de supervisión, pues favorece la reflexión y el análisis de la práctica docente a través de una reunión de personas con intereses comunes que, mediante el cuestionamiento, el diálogo y la retroalimentación, elaboran el conocimiento educativo de forma conjunta.

## Resultados

### **Análisis de los Planes de Intervención de los estudiantes en prácticas**

El currículum nacional en el sistema educativo de Portugal se redefine mediante la publicación del Decreto-Ley nº 55/2018 (Diário da República, 2018) el cual establece el currículo de la educación básica y media y los principios rectores para la evaluación del aprendizaje. Dicho documento contempla los principios esenciales para que el alumnado adquiera los conocimientos, capacidades y actitudes que contribuyen al logro de las competencias recogidas en el Perfil del Estudiante al Finalizar la Escolaridad Obligatoria (Martins et al., 2017).

El Perfil del Alumnado se asienta como un documento de referencia para orientar los aprendizajes que el alumnado debe adquirir una vez realiza los 12 años de escolaridad obligatoria. Pretende servir de guía para que los sistemas educativos desarrollen en los estudiantes los valores y habilidades que les permitan enfrentarse a los complejos desafíos y demandas de la sociedad actual. Para ello, recoge una serie de principios, valores y competencias a desarrollar, basándose en la premisa de que cada área curricular, contribuye de forma transversal a su desarrollo.

Concretamente, los docentes cuentan con los Aprendizajes Esenciales como documento de orientación curricular, los cuales contribuyen al desarrollo de las 10 áreas de competencias recogidas en el Perfil del Alumno: Lenguajes y textos, Información y comunicación, Racionalidad y resolución de problemas, Pensamiento crítico y creativo, Relación interpersonal, Desarrollo y autonomía personal, Bienestar, salud y ambiente, Sensibilidad estética y artística, Saber científico, técnico y tecnológico: y Consciencia y dominio del cuerpo. Para ello, los Aprendizajes Esenciales se basan en la planificación, la ejecución y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje (Diário da República, 2021).

En el caso particular objeto de estudio, las prácticas supervisadas observadas se corresponden con la asignatura Historia y Geografía de Portugal (HGP) en el 6º curso de Educación Básica. Por ello, para el diseño del Plan de Intervención se toman como referencia los Aprendizajes Esenciales que se pretenden desarrollar para esta disciplina y año escolar concreto.

Mediante dicho Plan, las alumnas practicantes pretenden contribuir al desarrollo de los Aprendizajes Esenciales en los estudiantes, así como a solventar los problemas que dificultan su consecución. Constituye un potencial documento reflexivo, resultante de los procesos de observación y de las actividades educativas desarrolladas por las alumnas en prácticas.

Los Planes de Intervención analizados se han realizado en pareja, en dos centros distintos y comprenden información de varia naturaleza: caracterización del contexto socioeducativo, problemática y objetivos, plan de acción, evaluación, notas de campo del periodo de observación y entrevistas a los profesores cooperantes.

Tras el periodo de observación inicial, las alumnas en formación identifican varias dificultades en su grupo de prácticas. En relación con la clase en general, reconocen carencias en: (i) comunicación oral y escrita, concretamente en: construcción de oraciones, síntesis y resúmenes; comunicación escrita de conocimientos, conceptos y hechos; y escaso vocabulario; (ii) cuestiones organizativas y metodológicas, como el desarrollo estructurado de métodos de trabajo o dificultades para seleccionar, organizar y procesar información de distinto tipo; y (iii) escasas habilidades de respeto y colaboración, presencia de comportamientos disruptivos, falta de concentración y trabajo continuo, bajo sentido de responsabilidad, autonomía reducida, falta de compromiso y persistencia para superar las dificultades, inmadurez emocional manifestada en frustración y negación, falta de autocontrol en intervención oral y dificultades para aceptar o argumentar diferentes puntos de vista (ámbito comportamental).

Además, también se registran dificultades con respecto a la materia de HGP de forma particular, en relación con: razonamiento abstracto, creatividad, espíritu crítico, interpretación, análisis, síntesis y evaluación de fuentes histórico-geográficas, movilizar vocabulario histórico y geográfico y confrontar diferentes ideas y perspectivas históricas.

Dichas limitaciones, a su vez, repercuten en varias competencias previstas para el alumno en el Perfil del Estudiante al Finalizar la Escolaridad Obligatoria: Lenguas y Texto; Información y comunicación; Pensamiento crítico y creativo; Relación interpersonal; y Desarrollo personal y autonomía.

Con base en las particularidades de los grupos y las debilidades observadas durante las primeras semanas, las alumnas practicantes definen los distintos objetivos que estructuran los 2 Planes de Intervención, con el propósito de actuar sobre las carencias detectadas.

#### Plan de Intervención A:

(i) Desarrollar habilidades de comunicación escrita en términos de construcción de oraciones y ortografía

- a. Expresar por escrito conocimientos, conceptos y hechos, siendo así un objetivo transversal a la Historia y Geografía de Portugal

(ii) Mejorar la capacidad de construir síntesis y resúmenes escritos

- b. Seleccionar, organizar y procesar la información
- c. Movilizar el vocabulario histórico y geográfico en la construcción del conocimiento y la comunicación en Historia y Geografía

(iii) Desarrollar habilidades de respeto y cooperación

- d. Aceptar y/o argumentar diferentes puntos de vista
- e. Saber relacionarse con los demás respetando la diferencia y la diversidad
- f. Enfrentarse a diferentes ideas y perspectivas históricas y geográficas, respetando las diferencias”

#### Plan de Intervención B:

(i) Desarrollar la capacidad de recolectar y organizar la información

- a. Organizar momentos de trabajo en grupos y/o en parejas
- b. Implementar una rutina de resúmenes

(ii) Mejorar las habilidades de interpretación y análisis de las diferentes áreas histórico-geográficas

- c. Movilizar diferentes fuentes de información histórico-geográfica

(iii) Leer e interpretar diferentes tipos de textos y declaraciones

- d. Promover la lectura e interpretación de diferentes tipos de texto

Para afrontar dichos objetivos, los Planes de Intervención Educativa tratan de impulsar determinadas acciones y estrategias concretadas en los Aprendizajes Esenciales para el 6º curso en la materia de HGP, en función de las características particulares de cada grupo: “Seleccionar, organizar y procesar la información”; “Movilizar el vocabulario histórico y geográfico en la construcción del conocimiento y la comunicación en Historia y Geografía”; “Aceptar y/o argumentar diferentes puntos de vista”; “Saber relacionarse con los demás respetando la diferencia y la diversidad”; y “Enfrentarse a diferentes ideas y perspectivas históricas y geográficas, respetando las diferencias”.

Sin embargo, tras observar las intervenciones de las alumnas practicantes, se manifiestan divergencias entre las propuestas de intervención sintetizadas en el Plan y su implementación práctica. En consecuencia, se identifican algunas potenciales y deficiencias detectadas, en referencia a las acciones docentes estratégicas previstas para la asignatura de HGP.

Considerando las observaciones de las clases y la reuniones post-observación, las principales potencialidades remiten principalmente al desarrollo de acciones relativas a un incipiente trabajo de búsqueda autónoma y con tendencia a la investigación, el favorecimiento de trabajos de síntesis para la organización y repaso de contenidos, la generación de debates y preguntas abiertas al conjunto de la clase y la potenciación del trabajo en grupo que promueva la colaboración y el respeto a la diversidad de opiniones. En el extremo opuesto, las deficiencias observadas se relacionan especialmente con el escaso trabajo con fuentes complementarias al libro de texto, como recursos estadísticos, cartográficos o audiovisuales o la dificultad para problematizar nuevas realidades, fomentar interpretaciones diversas a un mismo fenómeno, movilizar un discurso argumentativo o vocabulario específico (principalmente de forma escrita) o el análisis interdisciplinar.

Con base en lo anterior, se reconoce el cumplimiento de 3 de los 6 objetivos planteados en los planes de intervención: Mejorar la capacidad de construir síntesis y resúmenes escritos; Desarrollar habilidades de respeto y cooperación; y Desarrollar la capacidad de recolectar y organizar la información. Sin embargo, pese a los esfuerzos por introducir estrategias, actividades y recursos didácticos nuevas y diversos, existen 3 objetivos que aún requieren una mayor atención:

Desarrollar habilidades de comunicación escrita en términos de construcción de oraciones y ortografía; Mejorar las habilidades de interpretación y análisis de las diferentes áreas histórico-geográficas; y Leer e interpretar diferentes tipos de textos y declaraciones.

### Desarrollo de competencias histórico-geográficas

Con base en las observaciones se identifican algunos rasgos comunes que caracterizan las prácticas realizadas en dos escuelas de Lisboa, en clases de 5º y 6º grado. Concretamente, en lo referente al desarrollo de competencias específicas de educación histórica y geográfica de las alumnas practicantes, necesarias para promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Para su análisis, se toman como referencia las competencias definidas en algunos estudios recientes, los cuales determinan varias competencias específicas para estas áreas concretas de conocimiento (Tabla 2) (Dias, 2016; Hortas & Dias, 2017).

**Tabla 2 – Competencias histórico-geográficas evaluadas y aspectos a mejorar**

Competencias evaluadas en la materia de Historia y Geografía de Portugal		Cuestiones a mejorar para la movilización de competencias
Históricas	Recogida y tratamiento de la información: uso de las fuentes	Mayor utilización de fuentes complementarias al manual
	Comprensión/explicación histórica	Descentralizar la explicación histórica hacia una mayor participación del alumnado
	Comunicación en la historia	Favorecer la expresión histórica escrita
Histórico-geográficas	Utilizar diferentes fuentes de información con distintos lenguajes	Diversificar el uso de fuentes, potenciando la utilización de recursos audiovisuales, documentos escritos y contemporáneos
	Seleccionar, organizar y procesar información de diferente naturaleza	Cuestionar y problematizar distintas realidades
	Ubicar, en el espacio y el tiempo, los fenómenos políticos, económicos, sociales, culturales y naturales	

Contextualizar, a diferentes escalas espaciales y temporales, fenómenos que ocurren en las sociedades	Extrapolar los contenidos a situaciones próximas al alumnado
Conocer lugares y regiones, en sus dinámicas/interacciones espaciotemporales globales	
Movilizar el conocimiento histórico-geográfico para analizar y problematizar nuevas situaciones	
Movilizar el vocabulario histórico y geográfico en la construcción del conocimiento y la comunicación en Historia y Geografía	

A partir de la observación, los resultados determinan que las competencias históricas apenas se desarrollan. En el caso de la primera de ellas, se identifica una escasa utilización de fuentes escritas complementarias al manual, el cual sigue siendo el recurso principal. No obstante, en ocasiones se recurre a diferentes recursos didácticos como imágenes, vídeos, mapas o diagramas de síntesis que resultan más motivadores, si bien su presencia es puntual. En relación con la segunda competencia, la explicación histórica se mantiene muy centrada en el docente y en su capacidad para realizar una explicación clara y coherente.

Sin embargo, gradualmente se incrementa la participación de los estudiantes mediante su involucración en exposiciones o la formulación de preguntas dirigidas a la clase en su conjunto. Finalmente, respecto a la última de ellas, las carencias se identifican en relación con la comunicación histórica escrita, pues la comunicación oral mantiene una presencial regular. Resultan escasas las ocasiones en las que se solicita la movilización de un vocabulario específico de la historia. En consecuencia, estos momentos quedan relegados, especialmente, a los momentos de evaluación formal, relativos a la cumplimentación de fichas de evaluación y formativas.

Respecto a las habilidades-competencias histórico-geográficas que deben promoverse en el ejercicio docente, también se identifican deficiencias en la mayoría de las competencias registradas. A grandes rasgos, se contemplan

dificultades en lo referente al uso de fuentes escritas, el uso de documentos contemporáneos o fuentes secundarias. Asimismo, el uso de fuentes audiovisuales como mapas, vídeos o imágenes es un hecho ocasional. Junto a ello, no se cuestionan ni problematizan nuevas realidades, así como tampoco se extrapolan los contenidos a situaciones próximas al entorno del alumnado.

En el extremo opuesto, se observa el desenvolvimiento exitoso de dos de ellas. Respecto a la ubicación espacio-temporal de los fenómenos políticos, económicos, sociales, culturales y naturales, se identifica la proyección de líneas temporales que incluyen hechos y personajes relevantes de la historia, así como la mención de manifestaciones patrimoniales ligadas a distintas épocas. Por su parte, también se reconoce la contextualización de fenómenos en distintas escalas espaciales y temporales, la cual se complementa mediante actividades investigativas grupales que posteriormente son presentadas y contextualizadas por el alumnado.

En síntesis, a grandes rasgos, se reflejan carencias en las prácticas pedagógicas de los estudiantes, en relación con el desarrollo de competencias específicas de forma integrada, presentado un gran margen de mejora. Los resultados revelan la necesidad de continuar formando docentes histórica y geográficamente competentes, que promuevan un estudio problematizador de la realidad y que incentiven un análisis crítico y reflexivo del mundo, con la finalidad de transformarlo.

## Discusión

Entre las características que determinan la excelencia de la enseñanza actual, parece haber un consenso en que el dominio de las disciplinas y contenidos academicistas no es una cuestión prioritaria para el ejercicio docente de calidad (Giebelhaus & Bowman, 2002). Éste debe estar enfocado al desarrollo competencial, que implica una concepción de la enseñanza orientada a la resolución de dificultades, conflictos o problemas reales.

En este contexto, las prácticas docentes supervisadas se configuran como un escenario espacial y temporal idóneo para el desarrollo competencial



(Korthagen et al., 2006), en tanto que permite el desarrollo de profesionales autónomos, críticos y reflexivos, con capacidad para cuestionar la realidad y proponer soluciones para transformarla (Rodicio & Cortizas, 2011; Andreucci, 2013). Ello se debe la creación de espacios de reflexión como un eje central de esta experiencia (Kolb, 1984, Zabalza, 2011).

Con base en su potencial para contribuir a la mejora docente, este trabajo describe algunas prácticas de enseñanza supervisada realizadas por Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), identificando algunas de sus potencialidades y limitaciones. Para su análisis, se han considerado la observación de clases, el análisis documental y la reflexión sobre las prácticas, considerando su potencial como estrategias de supervisión y evaluación (Sousa et al., 2011).

Entre sus ventajas, se observa la ejecución de un ciclo de supervisión, basado en los ideales de una escuela reflexiva, la cual se define como una organización que se cuestiona continuamente a sí misma (Alarcão, 2000). La finalidad de la supervisión es proporcionar acciones de acompañamiento y ayuda, favoreciendo la consolidación de habilidades y destrezas y contribuyendo a la creación de condiciones de éxito del futuro docente (Ribeiro, 2000; Navarro, 2013).

Para ello, resulta fundamental que el propio supervisor posea competencias analíticas, críticas y reflexivas, para cuestionar la propia labor como supervisor, así como competencias relacionales, favoreciendo un vínculo de confianza con el aprendiz (Dias, 2016). Estas últimas resultan especialmente relevantes, pues la supervisión se muestra más eficaz cuando el supervisor considera las peculiaridades y necesidades de sus estudiantes, valorando sus motivaciones, preocupaciones y concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lindgren, 2005; McCrary & Mazur, 2010; Cid et al., 2011).

En el caso particular, la supervisión de las PES II en el 2º CEB se garantiza por un equipo de tutores con formación y experiencia específica en prácticas supervisadas, cuya labor de supervisión se caracteriza por la asidua generación de espacios de reflexión y diálogo con el practicante. Esto favorece el cuestionamiento y perfeccionamiento tanto de las funciones del supervisor

como de las intervenciones pedagógicas del aprendiz, así como el fortalecimiento del vínculo entre ambos.

Asimismo, el ciclo de supervisión implementado por la ESELx está previamente programado y organizado en tres fases: reunión pre-observación, observación de la clase y reunión post-observación. Durante este periodo, la observación se configura como procedimiento sistemático esencial para la evaluación del desempeño docente, permitiendo reconstruir las características del fenómeno y del sujeto observado, la elaboración posterior de sugerencias dirigidas a optimizar la labor docente (Navarro, 2013).

Durante la primera fase, el docente establece el primer contacto con los docentes cooperantes y los grupos en los que intervendrán los aprendices. A partir de ello, se establecen los objetivos de la observación y se diseña una rúbrica para la evaluación de las prácticas, en consenso con el docente cooperante. Dicha planificación previa se define como una de las principales fortalezas del ciclo de supervisión analizado, pues la determinación de los objetivos y de los instrumentos resulta un requisito esencial para la calidad de las prácticas supervisadas, evitando observaciones libres que conlleven análisis poco claros y precisos (Reis, 2011).

La segunda fase, de observación de la clase, resulta esencial por dos motivos. En primer lugar, porque posibilita que el docente practicante observe las potencialidades y posibles limitaciones del grupo, durante las dos primeras semanas que están previstas para realizar un diagnóstico inicial de la clase. Este periodo resulta fundamental para la delimitación de problemáticas y la articulación de propuestas pedagógicas que posibiliten mejorar carencias detectadas. En segundo lugar, permite la evaluación del desempeño docente por los supervisores y los profesores cooperantes, mediante la observación no participante y utilizando el instrumento de evaluación previamente diseñado.

En este caso, se utiliza una rúbrica de observación que valora cuatro dimensiones observables: dimensión de planificación, dimensión de organización y desarrollo de enseñanza y aprendizaje, dimensión de planificación y reflexión y dimensión personal, social y ética. En relación con los parámetros establecidos, la mayoría pueden evaluarse durante esta segunda fase; no obstante, algunos de ellos, deben evaluarse en la última fase post-

observación, especialmente algunos de los integrados en la dimensión de planificación y reflexión: “Reflexiona sobre tu desempeño desde una perspectiva de autocritica constructiva” o “Revela habilidades de cooperación y capacidad para trabajar en equipo (colegas, supervisor cooperativo, etc.)”.

La última fase, post-observación, es una de las etapas más significativas del ciclo de supervisión, pues favorece el análisis y la reflexión sobre la práctica docente. Dicha etapa se basa en una reunión de las tres partes intervinientes (alumno practicante, supervisor y docente cooperante), y favorece el cuestionamiento, el diálogo y la retroalimentación entre las mismas, permitiendo una elaboración conjunta del conocimiento pedagógico y fomentando la innovación educativa (Saiz & Ceballos, 2019; Tejada et al., 2017).

Asimismo, esta fase integra diversos aspectos positivos que proporcionan valiosas oportunidades para mejorar la docencia, practicar nuevas estrategias, técnicas y metodologías y tener conciencia sobre el desarrollo de la clase (Navarro, 2013). Entre ellos, se reconocen: la difusión de sugerencias y pautas de actuación que estimulan el crecimiento profesional, el desarrollo de procesos de coevaluación y autoevaluación o el planteamiento de las fortalezas y debilidades identificadas.

En síntesis, el ciclo de observación implementado por la ESELx, posibilita una observación sumativa y formativa (Navarro, 2013). La primera de ellas se justifica mediante las valoraciones cuantitativas que posibilita la rúbrica de observación. Los parámetros establecidos permiten calificar determinados aspectos de una forma puntual, mediante una escala Likert. La segunda se consigue mediante los procesos de reflexión que caracterizan todo el ciclo de supervisión, especialmente desarrollados en las reuniones post-observación. Esta fase, basada en la coevaluación, favorece valoraciones cualitativas orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra de las ventajas observadas remite a la elaboración de un Plan de Intervención Educativa por parte de las alumnas practicantes, cuya importancia radica en su componente altamente reflexivo (Hartnell, 2007). Asimismo, también resulta útil para complementar la evaluación competencial por parte del supervisor universitario (Saiz & Ceballos, 2019; Cebrián, 2011). Su diseño es el resultado de diversos procesos de análisis desarrollados durante las primeras

semanas del periodo de prácticas: análisis de la organización y gestión del centro (documentos de centro, contexto socioeducativo...), de la actividad educativa observada en las aulas (metodologías, rutinas, estrategias...) y de las características del grupo/clase en el que se desarrollará la intervención (potencialidades y limitaciones). A partir de las particularidades y debilidades observadas del grupo/clase, las alumnas definen los objetivos que caracterizan estructuran los Planes de Intervención.

En este estudio, las prácticas supervisadas observadas se corresponden con la asignatura Historia y Geografía de Portugal (HGP) en el 6º curso de Educación Básica. Por ello, para evaluar el cumplimiento de los objetivos establecidos en el PIE, se valora si se han impulsado determinadas acciones y estrategias concretadas en los Aprendizajes Esenciales previstos para esta disciplina y año escolar concreto.

Con base en el análisis documental del PIE y la observación de las intervenciones, se reconocen algunas potencialidades y deficiencias que caracterizan las prácticas de las alumnas. Las primeras se vinculan con el desarrollo progresivo de actividades de búsqueda autónoma y con tendencia a la investigación, el impulso de trabajos de síntesis, la organización de debates y preguntas abiertas al conjunto de la clase y la potenciación de actividades grupales que favorecen el respeto a la diversidad de opiniones. Las limitaciones observadas remiten a: un escaso trabajo con fuentes complementarias al manual de texto; la necesidad de integrar un mayor volumen de recursos estadísticos, cartográficos y audiovisuales; y dificultades para problematizar nuevas realidades, fomentar interpretaciones diversas de un mismo fenómeno o movilizar un vocabulario y discurso específico de forma escrita.

Considerando las limitaciones, los resultados revelan divergencias entre las propuestas de intervención sintetizadas en el Plan y su implementación práctica, pues algunas de las acciones y estrategias previstas no se han movilizado lo suficiente. Esto, a su vez, infiere el incumplimiento de varios objetivos establecidos en los PIE analizados: “Desarrollar habilidades de comunicación escrita en términos de construcción de oraciones y ortografía”; “Mejorar las habilidades de interpretación y análisis de las diferentes áreas histórico-geográficas”; y “Leer e interpretar diferentes tipos de textos y

declaraciones". Por el contrario, con base en las potencialidades, la práctica docente de las alumnas ha permitido el cumplimiento de otros objetivos propuestos en el PIE: "Mejorar la capacidad de construir síntesis y resúmenes escritos"; "Desarrollar habilidades de respeto y cooperación"; y "Desarrollar la capacidad de recolectar y organizar la información".

Respecto al desarrollo de competencias específicas de educación histórica y geográfica, definidas en varios trabajos (Dias, 2016; Hortas & Dias, 2017), los resultados del presente estudio manifiestan algunas debilidades en las prácticas pedagógicas observadas: exigua utilización de fuentes complementarias al manual, lo que implica una presencia anecdótica de recursos didácticos diversos e innovadores; mayor participación docente, que limita las explicaciones y discursos de los discentes; escasa comunicación escrita en lo relativo a la narración de sucesos o acontecimientos históricos y descripción o recreación de personajes, acciones o lugares; dificultades para problematizar nuevas realidades y transferir los contenidos a situaciones próximas al entorno del alumnado.

Así, las carencias detectadas revelan la existencia de un gran margen de mejora para el desarrollo de competencias específicas de forma integrada. Entre las causas, se observan algunos elementos que caracterizan la intervención de las alumnas practicantes y que pueden estar determinadas por el modelo de enseñanza imperante en la escuela en la que realizan sus prácticas, incentivando la reproducción del comportamiento social que se contempla mayoritario (Pérez, 1999). Entre ellas, se reconoce la preponderancia de un modelo de enseñanza que promueve las clases magistrales y las estrategias expositivas, centradas en el discurso docente y la centralidad del libro de texto (Gimeno, 2012; Cortés et al., 2020). En consecuencia, se muestran dificultades para desarrollar estrategias y prácticas innovadoras y transformadoras (Barquín, 2002; Bretones, 2013), centradas en la participación discente y con base en la investigación.

Por tanto, esto conlleva la necesidad de continuar promoviendo la formación de docentes histórica y geográficamente competentes, que promuevan un análisis crítico y reflexivo de la realidad (Núñez, 2007; Ávalos, 2009; Hortas & Dias, 2017) y que reaccionen a los escenarios desfavorables (Mollenhauer,

2008), proponiendo acciones para su transformación hacia un futuro más justo y deseable (Santisteban, 2017; Pagés, 2019, Casadellà et al., 2022).

En síntesis, el presente estudio contribuye a la reflexión sobre aquellas cuestiones que interfieren en la enseñanza de calidad. Para ello, se reconocen las principales dificultades manifestadas por los futuros docentes durante las prácticas pedagógicas supervisadas. Esto, a su vez, posibilita concretar los aspectos de la formación del profesorado que requieren mayor atención, permitiendo incidir en su mejora. Asimismo, se describen algunos procedimientos e instrumentos que favorecen la observación-evaluación de las prácticas, los cuáles pueden servir de referencia y aplicarse en diferentes contextos educativos. No obstante, junto a las ventajas señaladas, se reconoce la existencia de algunas limitaciones en este estudio, que convine considerar en investigaciones futuras, tales como la existencia de una muestra reducida, tanto en el número de observaciones llevadas a cabo como en la cantidad de documentos analizados.

## **Conclusiones**

El presente describe y analiza las prácticas docentes supervisadas que se desarrollan en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa, contribuyendo a reflexionar sobre su potencial para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de los análisis, se manifiesta la conveniencia de evaluar las prácticas docentes supervisadas a través de la elaboración de un Plan de Intervención Educativa, el desarrollo de un ciclo de supervisión y la movilización de competencias histórico-geográficas. Dichos procesos facilitan la evaluación de la intervención de los alumnos practicantes y posibilitan la valoración de competencias diversas y significativas para el desempeño docente.

En segundo lugar, se colige la supervisión realizada por un equipo de tutores con formación y experiencia en prácticas supervisadas. Su labor de supervisión se caracteriza por el continuo establecimiento de espacios de reflexión y diálogo con el practicante. Esto favorece el cuestionamiento y el perfeccionamiento

tanto de las labores del supervisor como de las competencias del aprendiz, al mismo tiempo que contribuye a fortalecer el vínculo entre ambos, esencial para la eficacia de la supervisión.

Otro de los puntos que caracterizan las prácticas analizadas remite a la implementación de un ciclo de supervisión, previamente programado y organizado en distintas etapas. Dicho proceso, basado en la observación y la reflexión, precisa de la participación de una comunidad de prácticas, compuesta por el aprendiz, el supervisor y el docente cooperante, que favorece la elaboración conjunta del saber pedagógico. Asimismo, el ciclo de supervisión posibilita la realización de evaluación diferentes. Por un lado, una evaluación sumativa, a partir de la confección de instrumentos como la rúbrica de observación y, por otro, una evaluación formativa, mediante la valoración de aspectos cualitativos, especialmente durante las reuniones post-observación.

Asimismo, se infiere la elaboración de un Plan de Intervención Educativa por parte de los alumnos practicantes, el cual también está determinado por su componente altamente reflexivo. Entre sus ventajas, favorece la capacidad de los aprendices para plantear problemáticas adaptadas a las necesidades observadas en su grupo de intervención, así como la elaboración de estrategias de intervención orientadas a la mejora de las carencias detectadas. No obstante, a pesar de su relevancia y de su planificación detallada en la Unidad Curricular de la ESELx, se concluye que algunas de las acciones y estrategias previstas en los PIE no se han movilizado lo suficiente, imposibilitando el cumplimiento de algunos de los objetivos previstos en los mismos.

Junto a ello, se manifiestan debilidades en lo referente al desarrollo de competencias específicas de educación histórica y geográfica. Las carencias detectadas revelan la existencia de un gran margen de mejora respecto a las mismas, por lo que se colige la necesidad de continuar promoviendo la formación de docentes con habilidad para cuestionar y problematizar la realidad, que promuevan análisis críticos y reflexivos orientados a su transformación y que sean capaces de transmitir estas mismas competencias a sus estudiantes.

Finalmente, se deducen algunos elementos que caracterizan las intervenciones de las alumnas practicantes y que pueden estar condicionados por el modelo

de enseñanza imperante en las escuelas en la que realizan sus prácticas. Así, se reconoce la predominancia de un modelo de enseñanza que promueve las clases magistrales y las estrategias expositivas, centradas en el discurso docente y la hegemonía del manual de texto. Esto puede interferir en las dificultades observadas para desarrollar estrategias y propuestas innovadoras y transformadoras, orientadas a la participación discente y con tendencia a la investigación.

### Referencias bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-71). Coimbra: Almedina.
- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 7-26.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Associate teachers in preservice education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Bell, W. (1997). *Foundations of futures studies: History, purposes, and knowledge*. NewBrunswick: Transaction Publishers.
- Carter, K. (1990). Teacher's Knowledge and Learning to Teach. In Houston, R. (Ed.), *Handbook of research on teacher's education* (pp. 291-310). Nova Iorque: Mc Millan.



- Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A., & Barroso-Hortas, M. J. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar*, 30(73), 57-67.
- Cebrián, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Prácticum. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Coiduras, J., Gervais, C., & Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El Prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educación*, 44, 11-29.  
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.104>
- Colás, P. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51(2), 259-275.
- Cortés, P., González, B., & Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 275-298.
- da Fonseca, A. E., & Leite, T. S. (2016). Supervisão Interpares—um projeto para a melhoria das práticas curriculares. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 6(2), 39-62.
- Denzin, N., & Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Diário da República. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Recuperado de <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

- Diário da República. (2021). Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.  
Recuperado de:  
<https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>
- Dias, A. (2016). História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 63-69. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/122/pdf>
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da história e da geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.
- Egido, I., & López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217- 237.  
<http://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C.L. (2002). Teaching Mentors: Is It Worth the Effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- González, M., & Fuentes, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Guldi, J., & Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Alianza.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hartnell, E. (2007). *The impact of e-portfolios on learning*. Becta Report.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Jarauta, B., & Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario: Un estudio cualitativo en la

- universidad de Barcelona. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 16(2), 343-361.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2646>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teacher's reflexive thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Lilach, M. (2020). Speaking truth to power: Ethical dilemmas of teacher candidates during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103002>
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- Martínez, E., & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Recuperado de:  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mccrary, N. E., & Mazur, J. M. (2010). Conceptualizing a narrative simulation to promote dialogic reflection: using a multiple outcome design to engage teacher mentors. *Educational Technology Research and Development*, 58, 325-349
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Recuperado de:

<https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene zusammenhänge: Über kultur und erziehung*. [Forgotten Connections: on culture and upbringing]. Routledge.
- Mullen, C. A. (2012). Mentoring: An Overview. En S. J. Fletcher y C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 7-23). London: SAGE.
- Navarro, D. (2013). El proceso de observación: El caso de la práctica supervisada en inglés en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *InterSedes*, 14(28), 54-69.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56.  
<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pérez, Á. (1999). El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. In *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a avaliação de professores.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Rodicio, M. L., & Cortizas, M.I. (2011). La formación en competencias a través del prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.

- Rodríguez, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113
- Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Ed. Cosmos
- Saiz, Á., & Ceballos, N. (2019). El practicum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 136-150,
- Saiz, Á., & Susinos, T. (2017). “Nos Dabas la Confianza para hablar”. El Supervisor Universitario en un Prácticum Reflexivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 55-69.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En Álvarez et al., (Eds.), *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (pp. 121-129). s.l.: UNL.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. In R. Martínez, R. García-Moris, & C.R. García-Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18-19, 249-267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- Silva, A. P., Machado, M. D. C., & Leite, T. (2015). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(1), 41-66.
- Slaughter, R.A. (2012). Responding to a planetary emergency. *Futures*, 44(3), 273-276. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.10.010>

- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137.
- Sousa, F., Leal, S. M., & Cabral, A. P. (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: Tensões e Expectativas em Portugal. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20(21), 16-42.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2), 1-31.
- Tejada, J., Carvalho, M. L., & Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.
- Tejada, J., & Navío, A. (2019). Valoración de la adquisición de competencias profesionales en el prácticum a través del contrato de aprendizaje por parte de los alumnos: caso del grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 67-87.
- Thomas, J. & Kimbal, W. (1983). *Supervision for better schools*. New York: Prentice Hall.
- Ventura, J. (2005). *El practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis doctoral inédita, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Villa, A., & Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-19.
- Wilson, G., & l'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361.
- Zabalza, M. Á. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zabalza, M. Á. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria* (Vol. 38). Narcea.

### Notas Biográficas

Rebeca Guillén Peñafiel

Doctora por la Universidad de Extremadura en el programa “Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva”. Máster Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y miembro del grupo de investigación Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las literaturas. Actualmente Investigadora Postdoctoral en el programa Margarita Salas, adscrito al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, en la Facultad de Formación del Profesorado de la UEx. Presta sus servicios en el Instituto Politécnico de Lisboa durante la primera anualidad y en la Facultad de Formación del Profesorado de la UEx durante la segunda.

 <https://orcid.org/0000-0002-9441-0566>

Universidad de Extremadura, Facultad de Formación del Profesorado,  
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, 10004 Cáceres, Spain

[rebecagp@unex.es](mailto:rebecagp@unex.es)

Maria João Barroso Hortas

Doutorada em Geografia Humana pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa e em Educação “Formación del Pensamiento Histórico y Geográfico e Educación para la Ciudadanía”, pela Universidade Autónoma de Barcelona. Professora Coordenadora do domínio científico de Ciência Sociais, [Departamento de Formação e Investigação em Currículo e Didáticas](#), da Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa, onde leciona na formação inicial de educadores de infância e de professores (6-12 anos) nas áreas da didática das ciências sociais (História e Geografia) e da diversidade cultural. Colabora como docente na formação inicial de professores

de Geografia (12-18 anos), no IGOT-Universidade de Lisboa. Investigadora do Centro de Estudos Geográficos/IGOT-UL, no núcleo *Migrare* (Migrações, Espaços e Sociedades).

 <https://orcid.org/0000-0002-3159-8362>

Escola Superior de Educação de Lisboa. Campus de Benfica do IPL 1549-003 LISBOA

[mjhortas@eselx.ipl.pt](mailto:mjhortas@eselx.ipl.pt)

Alfredo Gomes Dias

Licenciado em História, doutorado em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa (2012) e em Educação pela Universidade Autónoma de Barcelona (2019). Investigador do Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Professor-Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Professor de disciplinas científicas no âmbito das metodologias de ensino do Estudo do Meio Social e da História e Geografia nos cursos de formação inicial de professores do Ensino Básico (6-12 anos).

 <http://orcid.org/0000-0001-6500-844X>

Escola Superior de Educação de Lisboa. Campus de Benfica do IPL 1549-003 LISBOA

[adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt)